

Currículo e reformas curriculares na educação básica: considerações a partir dos apontamentos de professores(as) de Ciências e Biologia

Curriculum and curriculum reforms in basic education: considerations based on the notes of Science and Biology teachers

Thalita Quatrocchio Liporini

Universidade Federal do Tocantins (UFT) - Colegiado de Ciências Biológicas
thalita.liporini@uft.edu.br

Carolina Almeida Lisboa

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
caarol.lisboa@gmail.com

Isabela Carolina Silva Vieira Braga

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
isabelabragav@gmail.com

Resumo

O presente estudo objetivou identificar e compreender a concepção de professores(as) de Ciências e Biologia das escolas públicas do Brasil sobre os currículos e as reformas curriculares da atualidade. Caracterizada como uma pesquisa qualitativa, os dados foram obtidos a partir de um questionário *online* enviado para docentes de educação básica que lecionam as disciplinas de Ciências e Biologia da rede pública de cinco estados: Ceará, Distrito Federal, Mato Grosso, Minas Gerais e São Paulo. Ao todo, vinte e um participantes responderam ao questionário *online* que contemplou quatro perguntas, organizadas e discutidas a partir das técnicas da análise de conteúdo. As respostas dos docentes, categorizadas no tema “concepção de currículo e percepção dos professores acerca das reformas curriculares recentes” evidenciaram que a maioria dos participantes tem conhecimento da existência das recentes reformas curriculares ocorridas no sistema educacional brasileiro, além da percepção de que essas reformas causam impactos diretos na prática docente.

Palavras chave: base nacional comum curricular, novo ensino médio, prática docente, formação de professores(as), políticas educacionais.

Abstract

The present study aimed to identify and understand the conception of Science and Biology teachers from public schools in Brazil about current curricula and curricular reforms.

Characterized as a qualitative research, the data were obtained from an online questionnaire sent to basic education teachers who teach Science and Biology subjects in the public network of five states: Ceará, Distrito Federal, Mato Grosso, Minas Gerais and São Paulo. Altogether, twenty-one participants answered the online questionnaire that included four questions, organized and discussed using content analysis techniques. The responses of teachers, categorized under the theme “curriculum design and teachers' perception of recent curricular reforms” showed that most participants are aware of the existence of recent curricular reforms that have taken place in the Brazilian educational system, in addition to the perception that these reforms cause direct impacts on teaching practice.

Key words: common national curriculum base, new secondary education, teaching practice, teacher training, educational policies.

Reformas curriculares na atualidade: incidências e desdobramentos na formação de professores(as)

Os contextos político e econômico nos quais a sociedade está inserida geram padrões na formação inicial de professores. Massucato, Akamine e Azevedo (2012) afirmam que na atualidade, os cursos de licenciatura visam uma “[...] formação voltada apenas ao cotidiano imediato e à prática, configurando um movimento convergente para a desintelectualização do professor e sua desvalorização profissional e social” (p. 132). Esse padrão converge com os pressupostos de uma educação com viés tecnicista, superficial e pragmática, que visa favorecer os critérios da globalização. Além disso, na perspectiva do neoliberalismo, a educação se volta para a produtividade, determinando a preparação para o mercado de trabalho (MASSUCATO; AKAMINE; AZEVEDO, 2020).

A defasagem presente na educação básica também perpassa a formação inicial de professores, com problemas que vão desde a ausência da articulação entre teoria e prática até à propagação de que a prática docente é simples, mecanizada, e que pode servir de produto para o mercado, desvalorizando a carreira do professor. A formação inicial está, portanto, permeada por princípios que beiram o senso comum, em que “professores ou futuros professores são sujeitos que, ao longo de sua história escolar/profissional, se relacionaram com a realidade escolar e formaram concepções (espontâneas) sobre o papel do professor e da escola, e sobre a melhor forma de ensinar e aprender” (DINIZ; CAMPOS, 2020, p. 392).

Na atual conjuntura, diversas mudanças na organização da educação escolar vêm impactando e desafiando o trabalho docente (MALANCHEN; SANTOS, 2020). A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) – que ocasionou a reformulação dos currículos estaduais e municipais – e a Lei número 13.415/2017, que institui a Reforma do Ensino Médio, são destaque no rol das mudanças que seguem a agenda política neoliberal. É válido ressaltar que:

não é de hoje que o neoliberalismo dirige seus ataques à educação pública e gratuita no Brasil. A aprovação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) [...] foi uma vitória das forças neoliberais em educação [...]. A difusão das pedagogias do aprender a aprender também tem desempenhado, desde a segunda metade da década de 1980, o papel de sintonizar as ideias pedagógicas com a dinâmica econômica e ideológica do capitalismo do final do século XX e início do século XXI [...]. Os encaminhamentos da política

educacional em termos de favorecimento da iniciativa privada nos vários níveis da educação [...] também fazem parte dos ataques do neoliberalismo à escola pública. De maneira articulada à privatização da educação, avança o neotecnicismo que subordina o trabalho do professor a processos pedagógicos comandados pela tecnologia e pela lógica produtivista [...]. (DUARTE, 2020, p. 31).

Além do exposto, as recentes reformas curriculares dão ênfase para algumas disciplinas e minimizam outras. As disciplinas da área de Ciências da Natureza, a exemplo, sofreram um impacto negativo, sendo inexistentes na atual BNCC. Houve um considerável esvaziamento dos conteúdos biológicos, físicos e químicos que deu lugar ao ensino de competências e habilidades (LIPORINI, 2020). Esse é um aspecto que irá gerar graves consequências sociais, pois “[...] o ensino de ciências é essencial na formação omnilateral, não só para a aprendizagem de conteúdos clássicos, mas fundamental para o desenvolvimento dos instrumentos do pensamento complexo e da nossa formação humanística” (PINHEIRO; EVANGELISTA; MORADILLO, 2020, p. 253). Tais reformas, portanto, alinhadas com os interesses do mercado, contribuirão para formação de cidadãos cada vez menos críticos e questionadores da realidade.

Os docentes utilizam os currículos vigentes para nortear seu trabalho pedagógico, então, uma reforma curricular irá repercutir diretamente no planejamento docente e na sua atuação em sala de aula. A forma como o professor compreende e instrumentaliza o currículo em vigor impacta diretamente na formação dos alunos, uma vez que “a professora ou o professor de Ciências é, antes de tudo, um ser social e, como tal, situa-se na sociedade como um sujeito alienado pela lógica do capital, mas que detém em suas mãos o poder revolucionário da transformação pelas vias da formação omnilateral dos sujeitos” (PINHEIRO; EVANGELISTA; MORADILLO, 2020, p. 248).

Em análise qualitativa sobre como as reformas poderiam impactar a prática docente, Guimarães e Castro (2020) buscaram compreender a visão dos professores da rede pública de ensino de Barra Mansa (BA) frente às reformas curriculares. Como resultados, apesar de relatarem que tais implementações trariam pontos positivos, os docentes investigados apresentaram preocupações sobre como alguns assuntos seriam abordados em sala de aula, além de possuírem um conhecimento intermediário sobre a BNCC.

Tendo tal cenário em vista, o presente estudo, decorrente de um recorte de um trabalho de conclusão de curso (TCC) realizado em uma universidade federal da região Centro Oeste (CO) do Brasil, objetivou identificar e compreender a concepção de professores(as) de Ciências e Biologia das escolas públicas do Brasil sobre os currículos e as reformas curriculares da atualidade. Para tanto, procurou responder à seguinte pergunta de pesquisa: “Como os professores de Ciências e Biologia que atuam na escola pública compreendem o currículo e suas atuais reformas?”

Acredita-se que promover reflexões acerca do impacto das reformas curriculares na prática docente é importante e urgente, visto que essas modificações curriculares estão ocorrendo em um curto espaço de tempo. Para além das dificuldades enfrentadas no ambiente educacional, as reformas curriculares também trazem vieses políticos e econômicos que devem estar em debate.

Metodologia

Esta pesquisa possuiu abordagem qualitativa, cujos dados foram obtidos a partir de um questionário *online* enviado para professores de educação básica que lecionam as disciplinas

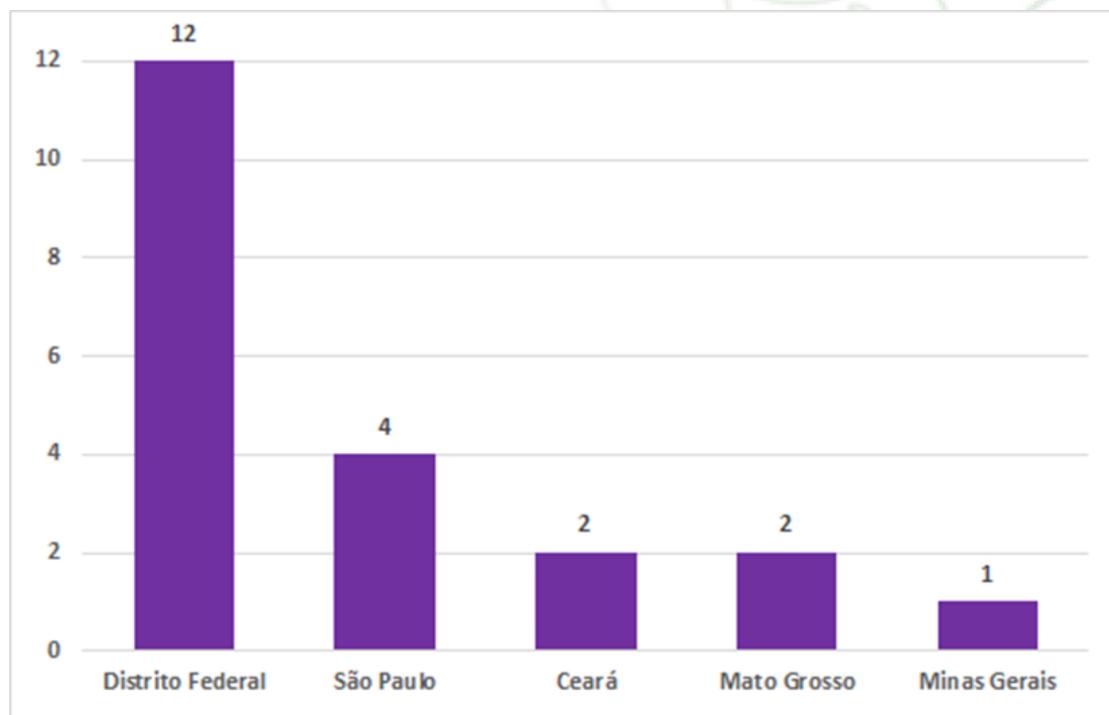
de Ciências e Biologia da rede pública de cinco (05) estados, localizados em três (03) regiões brasileiras: Ceará, Distrito Federal, Mato Grosso, Minas Gerais e São Paulo.

A pesquisa qualitativa, segundo Ludke e André (2018), possui diversas características. Dentre elas, têm-se a atenção dada em captar o ponto de vista do participante, alheio ao pesquisador que pode não estar inserido no mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 2018). As mesmas autoras destacam que “[...] nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 14).

O contato com os participantes deste estudo, bem como o envio do questionário, se deu por meio da comunicação *online* (aplicativos de conversa e redes sociais) devido, sobretudo, ao isolamento social causado pela pandemia da COVID-19. A escolha de mais de um estado brasileiro se deu com o intuito de aumentar o n amostral (i.e., número de respostas) e aumentar a variabilidade deste. O questionário foi repassado para aproximadamente cinquenta (50) docentes. No entanto, houve a participação efetiva de vinte e um (21) professores, identificados por: P1, P2, P3 [...], sucessivamente, garantindo seu anonimato. A formulação do questionário se deu por meio do Formulário do *Google Forms*, permanecendo aberto para respostas entre o período de 15/09/2021 a 22/09/2021. O questionário também contou com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponibilizado aos participantes.

Abaixo, a Figura 1 apresenta a distribuição dos docentes que atuam nos cinco (05) estados brasileiros.

Figura 1. Número de participantes que lecionam em cada um dos cinco estados obtidos nas respostas do questionário.



Fonte: as autoras.

O questionário original – que originou este recorte de pesquisa – foi composto por duas partes: a primeira continha perguntas relacionadas a identificação dos participantes; a segunda parte, por sua vez, foi formada por treze (13) perguntas dissertativas, formuladas de forma a

contemplar três grandes temas. Especificamente para este trabalho, apresenta-se os dados e discussões relativas ao tema i) concepção de currículo e percepção dos professores acerca das reformas curriculares recentes, que contemplou as perguntas 1, 2, 3 e 13 do questionário, respectivamente: *a) nos últimos tempos, a qual reforma curricular escolar você foi submetido(a)?; b) o que são reformas curriculares? como podem afetar a prática docente?; c) o que você compreende por currículo? como o currículo é utilizado em sua prática docente?; d) você teve alguma formação continuada sobre a implantação destes documentos.*

Para análise qualitativa dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977; MORAES, 1999), que consistiu em criar, para cada pergunta, unidades de registro para agrupar ideias, a fim de interpretá-las de uma forma mais objetiva e profunda. Para cada questão, após a leitura cuidadosa e exaustiva de todas as respostas, foram criadas unidades de registro com base nas ideias e conceitos expostos pelos participantes, agrupando as respostas que apresentavam ideias semelhantes. Muitas vezes uma resposta continha mais de uma ideia, então, essa mesma resposta foi contabilizada em mais de uma unidade de registro.

Para a análise dos conteúdos presentes nas respostas obtidas por meio dos questionários, nos furtamos da Análise de Conteúdo (AC) para unificar e categorizar as respostas, a fim de dinamizar e facilitar a elaboração da discussão dos resultados. Segundo Moraes (1999, p. 4), a AC é constituída de cinco etapas: “1) Preparação das informações; 2) Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3) Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4) Descrição; 5) Interpretação” (MORAES, 1999, p. 04).

Dentro destas etapas, a *preparação* consiste em analisar quais materiais estão de acordo com os objetivos do trabalho, definindo as *unidades de registro*, etapa posterior a *classificação*, na qual agrupa-se conteúdos com características em comum. Logo em seguida, tem-se a *descrição*, etapa em que se inicia a comunicação dos resultados do trabalho e; por fim, a *interpretação*, momento em que os dados são interpretados e inferidos, podendo ser discutidas ou criadas diversas teorias (LUDKE; ANDRÉ, 2018).

Resultados e Discussões

As respostas às perguntas relacionadas à categoria *i) concepção de currículo e percepção dos professores acerca das reformas curriculares recentes* evidenciaram que, de maneira geral, os(as) professores(as) participantes desta pesquisa tem conhecimento sobre a existência das reformas curriculares recentes, assim como apresentado na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1. Unidades de registro da Pergunta 1 – Nos últimos tempos, a qual reforma curricular escolar você foi submetido(a)?

Unidades de registro	Número de respostas obtidas	Distribuição
BNCC	10	P1, P3, P4, P7, P9, P11, P12, P14, P18, P20
Currículos estaduais e municipais	9	P2, P4, P7, P8, P10, P15, P17, P19, P20
Reforma do Ensino Médio	6	P1, P5, P9, P14, P16, P20
Outros	2	P6, P21
Não sei	1	P13

Fonte: as autoras.

Seria esperado que todos os participantes que indicaram a BNCC como reforma curricular também mencionassem os currículos estaduais/municipais e a Reforma do Ensino Médio. No entanto, somente o investigado P20 indicou esses três documentos, caracterizando-os como reformas curriculares. É relevante destacar que o desenvolvimento da BNCC e seus currículos escolares derivados é justificada pela Reforma do Ensino Médio que, entre outras dimensões, acabou influenciando:

[...] a organização do ensino, ao estabelecer itinerários formativos no ensino médio, possibilitar a certificação de experiências práticas em ambientes não escolares (junto ao setor produtivo), a concessão de certificados intermediários de qualificação, a escolarização em regime de créditos e a ampliação da oferta na modalidade a distância. [...] o tempo de escolarização, aumentando a carga-horária do ensino médio de 800 horas anuais para 1.000 – a ser obrigatoriamente cumprida a partir de 02 de março de 2022 – e estabelecer progressiva expansão para 1.400 horas anuais. [...] o espaço escolar, pois o aumento da carga-horária exige readequação da infraestrutura física das escolas e maior aporte de insumos (materiais didáticos, alimentação etc.). [...] a gestão escolar, por meio da ênfase na gestão por resultados. [...] o trabalho docente, com a instituição do currículo por competências e a dissolução das disciplinas curriculares em grandes áreas. (ACCIOLY; LAMOSA, 2021, p. 708).

Tendo em vista que os currículos estaduais e municipais são oriundos da BNCC, era também desejado que os professores participantes relacionassem tal informação, citando e elencando de forma coerente a relação entre esses dois tipos de documento. Contudo, somente os docentes P4, P7 e P20 estabeleceram essa relação, evidenciando um certo desconhecimento acerca de como os documentos curriculares escolares a níveis de estado e município são originados e elaborados.

No que se diz respeito aos estados brasileiros nos quais os três participantes anteriores residem e trabalham, tem-se Minas Gerais, São Paulo e Distrito Federal, respectivamente. Os três estados citados já possuem currículos escolares para a educação básica em consonância com a BNCC e com a Reforma do Ensino Médio e, a partir disso, pode-se inferir que o motivo desses participantes terem citado essa relação deve-se ao fato desses estados já estarem com os novos currículos em circulação.

Além disso, os docentes investigados conseguiram descrever minimamente os impactos dessas reformas curriculares, tal como assinalado na Tabela 2 abaixo.

Tabela 2. Unidades de registro da pergunta 2 – (2.1) O que são reformas curriculares? (2.2) Como podem afetar a prática docente?

Pergunta	Unidade de registro	Número de respostas obtidas	Distribuição
2.1.	Reestruturação de ordem de conteúdos	10	P1, P2, P3, P4, P10, P11, P12, P13, P15, P21
	Reestruturação de ordem organizacional (escolar/curricular)	7	P1, P5, P11, P12, P15, P17, P19
	Reestruturação de ordem política	5	P1, P6, P7, P8, P9
	Outras	4	P14, P16, P18, P20
	Reestruturação que afeta a forma	3	P3, P12, P15

	de ensino		
	Alterações de perspectivas pedagógicas	1	P17
	Não soube responder	1	P14
2.2	Afetam na atualização da formação docente (inicial e continuada)	6	P4, P9, P10, P11, P12, P15
	Afetam em relação ao ensino/aprendizagem	5	P1, P2, P3, P7, P11
	Afetam em relação a ordenação dos conteúdos	5	P2, P3, P5, P9, P15
	Outros	4	P6, P13, P18, P19
	Geram desconformidade com realidade escolar	2	P6, P13
	Afetam a motivação docente	1	P5
	Geram desigualdades sociais	1	P18

Fonte: as autoras.

Com relação à concepção do que são reformas curriculares, apenas cinco (05) professores especificaram em suas respostas que essas reformas apresentam uma origem política. A exemplo, P7 evidenciou que: “[reformas curriculares] são adequações do currículo às políticas educacionais implementadas”. (P7).

De acordo com Pinheiro; Evangelista e Moradillo (2020, p. 243), é inegável a relação existente entre educação e política, pois é desta última “[...] que vem o orçamento direcionado para investimento na infraestrutura e para os serviços educacionais”. O inverso também ocorre, isto é, a política também é dependente da educação uma vez que “[...] é através da educação que os sujeitos sociais têm acesso à informação, ao entendimento das propostas políticas, entre outros” (PINHEIRO; EVANGELISTA; MORADILLO, 2020, p. 243).

Neste sentido, é importante ressaltar que as políticas educacionais da atualidade vêm realizando vários desserviços em “prol” da educação. Nas palavras de Santos e Orso (2020):

no rol das políticas de educação, aprovadas nos últimos cinco anos no Brasil, especificamente, após o golpe empresarial, jurídico, midiático e parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT), experimentamos as consequências de projetos educativos que têm deteriorado, empobrecido e afastado ainda mais a educação tanto do acesso aos conhecimentos científicos quanto de sua dimensão emancipadora. (SANTOS; ORSO, 2020, p. 161).

Nas respostas concedidas, foi possível observar que apenas uma minoria dos participantes relacionou as reformas curriculares ao contexto sociopolítico. No entanto, a maioria dos(as) participantes reconheceu que reformas curriculares afetam diretamente sua prática docente, assim como apontado na Tabela 2. Um impacto mencionado que merece destaque é a exigência de que o professor atualize sua formação para se adequar à nova realidade. Seis (06) participantes abordaram esse aspecto em suas respostas. P6 afirmou que as reformas curriculares “afetam a prática docente na medida que somos conduzidos a nos adequarmos ao novo currículo, exigindo estudo e experiências novas, nas quais não estávamos acostumados”. (P6).

A repercussão de tais reformas curriculares na prática docente estão atreladas, sobretudo, às avaliações de larga escala. Em pesquisa realizada por Cunha; Oliveira e Melo (2018) no estado de Goiás, os estudiosos identificaram que os professores de Ciências estão vivenciando várias problemáticas acerca do processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos escolares. Isso vem acontecendo em razão de que:

[...] as avaliações contemplam apenas os conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa e excluem as outras disciplinas da base comum curricular. Por sua vez, os alunos questionam aos professores sobre a necessidade de aprender tais conteúdos, uma vez que estas avaliações não contemplam esta área de conhecimento. Se por um lado, é necessário despertar nos alunos a importância da apropriação dos princípios biológicos que organizam (ou estruturam) a vida no planeta, por outro lado, esses conteúdos sofrem uma desvalorização nas provas externas, tendo em vista que seu foco central é desenvolver nos alunos as habilidades de escrita e cálculo. Em outras palavras, os professores de Ciências devem apenas fornecer um “kit” de habilidades para sobrevivência social e empregabilidade. (CUNHA; OLIVEIRA; MELO, 2018, p. 209).

Elenca-se, então, a importância de que docentes tenham uma noção crítica da realidade, para que não sejam levados a se “adequarem” e mudar sua forma de ensinar sem antes fazer uma reflexão considerando a quem essa mudança irá servir. Ao possuir uma análise um pouco mais crítica acerca da realidade das reformas curriculares, a fala de P5 evidencia como essas reformas estão sendo impostas sobre os docentes, afetando inclusive o bem-estar durante o trabalho:

Em contrapartida, há professores que podem não concordar com a reforma curricular vigente, sendo forçado a aceitar mudanças, e, dependendo da escola, ser obrigado (e até mesmo vigiado pela coordenação ou diretoria) para cumprir os objetivos da reforma curricular. Isso pode culminar com o mal-estar docente, estresse, insegurança e alienação do trabalho docente, quando o professor se sente alheio ao seu trabalho. Há uma ruptura entre o fim de suas ações e o motivo de sua atividade. Certamente, professores que não aceitam e que não concordam com reformas curriculares são drasticamente afetados [por elas]. (P5).

O excerto acima está de acordo com o que Cunha; Oliveira e Melo (2018) constataram em pesquisa, uma vez que a quantidade de responsabilidades atribuídas aos professores na atualidade “[...] descaracteriza a verdadeira finalidade do ensino escolar e sobrecarrega ainda mais o professor, do qual são exigidos melhores resultados em avaliações externas” (CUNHA; OLIVEIRA; MELO, 2018, p. 213), uma vez que as recentes reformas curriculares atendem aos objetivos das avaliações externas.

O fato de as reformas curriculares interferirem diretamente na prática docente pode estar associada com a concepção dos professores acerca do que é o currículo. A maioria dos participantes (12) definem currículo como sendo um guia ou norte para o planejamento/ organização de suas aulas, assim como disponibilizado na Tabela 3 abaixo. Ou seja, uma mudança curricular afeta diretamente a forma com que o docente organiza o seu planejamento, bem como ministra sua aula.

Tabela 3. Unidades de registro da Pergunta 3 – (3.1) O que você compreende por currículo? (3.1) Como o currículo é utilizado em sua prática docente?



Pergunta	Unidades de registro	Número de respostas obtidas	Distribuição
3.1	Guia/ norte	12	P1, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10, P13, P14, P16, P19, P21
	Prescreve o que e como ensinar	11	P2, P4, P5, P8, P9, P13, P14, P15, P16, P17, P20
	Prática pedagógica	7	P4, P7, P8, P11, P12, P17, P21
	Atividades escolares	2	P1, P5
	Dimensão política	2	P5, P15
	Habilidades e competências	1	P18
3.2	Guia/ Norte para planejamento	7	P3, P4, P7, P10, P11, P12, P15
	Proporcionar desenvolvimento dos estudantes	1	P9
	Não utiliza	1	P5
	Outros	1	P8

Fonte: as autoras.

Sobre a concepção de currículo, apenas dois (02) participantes trouxeram uma dimensão política para a questão – P5 e P15 – que trazem em suas respostas as seguintes considerações, respectivamente:

E, por ser uma atividade humana, o currículo possui uma concepção de educação escolar, de indivíduo, de ensino, de escola, de função do professor e de sociedade. Logo, o currículo possui uma concepção de mundo, não neutro, que atende aos anseios de um setor da sociedade [...] o currículo não é neutro e atende aos anseios da burguesia. (P5).

Para mim o currículo é um instrumento que organiza e prioriza quais conhecimentos estarão sendo trabalhados na escola. Eu acho que é inclusive um instrumento de poder, pois pelo currículo que vamos valorizar mais certos conhecimentos em detrimento de outros e isso influencia muito a formação de toda uma geração. Eu utilizo como um guia em minha prática docente, me auxilia a organizar os conteúdos e como trabalhá-los. (P15).

A fala desses professores está de acordo com a afirmação de Lopes e Macedo (2011), que salientam que os currículos podem servir como um instrumento de controle social. Os documentos curriculares elencados nesta pesquisa e oriundos dos estados investigados, em geral, apresentam uma contextualização e uma justificativa acerca de sua implementação. Ainda assim, mesmo que não haja uma afirmação explícita, todos esses currículos são fundamentados com base em alguma ideologia/pedagogia. Um(a) dos(as) professores(as) (P5) afirmou não utilizar o currículo vigente em seu estado devido a divergências pedagógicas:

Tendo em vista o currículo do Estado de São Paulo alinhado às pedagogias do "aprender a aprender" e à lógica do capital, a exemplo a BNCC e o currículo paulista, não utilizo o currículo vigente em minha prática pedagógica, pois tenho como referencial teórico a pedagogia histórico crítica. (P5).

Dos nove (09) professores que responderam à pergunta “Como o currículo é utilizado em sua

prática docente?”, sete (07) afirmaram que utilizam os currículos elencados para nortear seu trabalho docente e apenas P5 demonstrou que segue um posicionamento pedagógico antagônico ao currículo em vigência e por isso não o utiliza em sua prática. Mostra-se um diferencial o docente que reflete sobre sua prática e não reproduz meramente o conteúdo que lhe é instruído a reproduzir, uma vez que os professores são seres sociais que fazem parte da lógica alienante do sistema (PINHEIRO; EVANGELISTA; MORADILLO, 2020). Neste sentido, isso pode explicar o motivo pelo qual a maioria dos participantes não demonstraram concordar ou discordar do documento curricular, afirmando apenas segui-lo para orientação de sua prática.

No que diz respeito à formação continuada propiciada aos docentes, a Tabela 4 abaixo dispõe sobre os dados obtidos por meio da pergunta relacionada.

Tabela 4. Unidades de registro da pergunta 13 – Você teve alguma formação continuada sobre a implantação destes documentos.

Unidade de registro	Número de respostas obtidas	Distribuição
Não	12	P2, P3, P5, P8, P9, P13, P14, P15, P17, P18, P20, P21
Sim	9	P1, P4, P6, P7, P10, P11, P12, P16, P19

Fonte: as autoras.

Dos vinte e um (21) participantes deste estudo, nove (09) afirmam terem tido uma formação continuada que disponibilizou a apresentação das mudanças previstas pelas reformas curriculares: “Sim, na época da implementação da BNCC dos anos finais do ensino fundamental” (P4); “Sim, via EAPE [Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação]” (P6); “Sim. Mas foi insuficiente” (P16).

A formação continuada do corpo docente é prenunciada pela BNCC, se mostrando como uma estratégia para impor as reformas propostas sobre a prática docente. De acordo com o Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular:

A partir de 2019, todos os professores terão a oportunidade de serem formados para o trabalho com os novos currículos, elaborados em regime de colaboração e norteados pela BNCC. Para isso, a Coordenação Estadual de Currículo deverá estabelecer uma estrutura de formação continuada em regime de colaboração capaz de garantir a implementação dos novos currículos em cada sala de aula. (CONSED; UNDIME, 2020, p. 36).

Em tempos de desenvolvimento e implementação da Base Nacional Comum de Formação Professores (BNC-Formação Inicial e BNC-Formação Continuada), existe a demanda de entender, problematizar e discutir quais são as objeções encarnadas por tais documentos. Em estudo sobre os processos de formação docente inicial e continuada, Deconto e Ostermann (2021) relatam que há a incidência de um “espelhamento” entre os documentos curriculares em circulação e os novos que estão em elaboração (BNC-Formação Inicial e BNC-Formação Continuada). Esse espelhamento, segundo os autores, “[...] reduz, limita, desqualifica e descaracteriza a formação, eliminando toda a história de construção de um perfil de docência que foi traçada ao longo de décadas” (DECONTO; OSTERMANN, 2021, p. 1750).

Considerações finais

A análise dos dados obtidos e inseridos na categoria “concepção de currículo e percepção dos professores acerca das reformas curriculares recentes” evidenciaram que a maioria dos participantes tem conhecimento da existência das recentes reformas curriculares ocorridas no sistema educacional brasileiro. Além disso, em geral, os participantes tiveram a percepção de que essas reformas causam impactos diretos sobre sua prática docente, sobretudo, quando consideram o currículo como normativo e prescritivo. A BNCC prevê e impõe mudanças significativas sobre o sistema educacional, inclusive sobre aspectos que afetam diretamente o dia a dia das atividades docentes, como os conteúdos e a forma que são organizados, os métodos avaliativos, o livro didático e até os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas.

A falta de conhecimento sobre o teor político das reformas impacta negativamente o trabalho dos professores, visto que a prática docente pode ser influenciada pelos moldes de alienação e de perpetuação da classe dominante sobre a classe trabalhadora. Deste modo, torna-se de extrema importância a contextualização política das reformas curriculares durante a formação inicial de professores, bem como nos cursos de formação continuada.

Referências

ACCIOLY, I.; LAMOSAS, R. C. A. As competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil. **Vértices**, v. 23, n. 03, p. 706-733, 2021. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15976>. Acesso em: 09 nov. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 1977.

BRASIL. **Lei 13.415/2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 07 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 jul. 2021.

CONSED; UNDIME. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**, 2020. Disponível em <https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2020/02/guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

CUNHA, A. L. A.; OLIVEIRA, N. C.; MELO, P. S. Impacto das Políticas Educacionais nas Práticas Pedagógicas de Professores de Ciências. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. de M. (Orgs.). **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia, GO: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 202-226. Disponível em:

https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Políticas_Educacionais_Neoliberais_e_Escola_Publica_-_uma_qualidade_restrita_de_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

DECONTO, D. C. S.; OSTERMANN, F. Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v.38, n.03, p. 1730-1761, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/236820>. Acesso em: 12 nov. 2022.

DINIZ, R. E. da S.; CAMPOS, L. M. L. Pedagogia Histórico-Crítica: princípios para a formação de professores de Ciências e Biologia. **Debates em Educação**, v.12, n.26, p. 381-394, 2020. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7355>. Acesso em: 15 ago. 2021.

DUARTE, N. “Um montão de amontoada de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 31-46.

GUIMARÃES, L. P.; CASTRO, D. L. de. Visão dos professores de ciências da rede municipal de Barra Mansa, diante dos desafios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Horizontes-Revista de Educação, v.08, n.15, p. 6-19, 2020. Disponível em:

<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/10456/5825>. Acesso em: 15 jul. 2021.

LIPORINI, T. Q. **A disciplina escolar Biologia na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**: expressões da Pós-Modernidade e do Neoliberalismo. 2020. 210 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru - São Paulo, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192670?locale-attribute=en>. Acesso em: 01 ago. 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 2018.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, v.20, p. 1-20, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 17 ago. 2021.

MASSUCATO, J. C.; AKAMINE, A. A.; AZEVEDO, H. H. O. de. Formação inicial de professores na perspectiva histórico-crítica: por quê? Para quê? Para quem? **Revista HISTEDBR On-Line**, v.12, n.46, p. 130-144, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640076>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v.22, n.37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

PINHEIRO, B. C. S.; EVANGELISTA, N. A. M.; MORADILLO, E. F. A reforma do “novo Ensino Médio”: uma interpretação para o ensino de ciências com base na pedagogia histórico-crítica. **Debates em Educação**, v.12, n.26, p. 242-260, 2020. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7289>. Acesso em: 12 ago. 2021.

SANTOS, S. A. dos; ORSO, P. J. Base Nacional Comum Curricular – Uma Base Sem Base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (Orgs.).

A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 161-178.