

OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA E A BNCC: A ACOLHIDA DE UMA REFORMA CURRICULAR NO IFSUL

The welcome of mathematics teachers to the curricular reform generated by the BNCC

Lupi Scheer dos Santos¹

 <https://orcid.org/0000-0002-5254-4216>

Elaine Corrêa Pereira²

 <https://orcid.org/0000-0002-3779-1403>

159



RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio é um documento que apresenta as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada ano escolar, para todas as componentes curriculares. Seu processo de elaboração foi bastante controverso por ser dirigido por fundações não governamentais em detrimento de sociedades científicas. Considerando a necessidade de sua aplicação, o presente artigo tem o objetivo de descrever o acolhimento dos professores de Matemática, na implantação da BNCC, no IFSul. As informações foram geradas a partir das respostas de sete professores de Matemática do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Campus Pelotas, que foram analisadas pelo método do Discurso do Sujeito Coletivo. Os resultados apontaram a resistência política dos docentes à sua implementação, que sofrem pressão realizada pelas avaliações externas e a presença da preocupação com o desempenho dos estudantes.

Palavras-chave: BNCC. Professores de Matemática. Mudança curricular. IFSul.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande. Licenciado em Matemática, pela Universidade Federal de Pelotas. Professor do Instituto Federal Sul-Rio-grandense - Campus Pelotas. E-mail: lupi.ifsul@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Professora Associada do Instituto de Matemática, Estatística e Física-IMEF, Rio Grande, Brasil. Pós-Doutora pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Moçambique. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. E-mail: elainecorrea@furg.br

ABSTRACT

The National Common Curricular Base for secondary education is a document that presents the skills and abilities to be developed in each school year, for all curricular components. Its drafting process was quite controversial as it was directed by non-governmental foundations to the detriment of scientific societies. Considering the need for its application, this article aims to describe the reception of Mathematics teachers, in the implementation of the BNCC, at IFSul. The information was generated from the responses of seven Mathematics teachers from the Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Campus Pelotas, which were analyzed using the Collective Subject Discourse method. The results showed the political resistance of teachers to its implementation, who are under pressure from external evaluations and the presence of concern about student performance.

Keywords: BNCC. Mathematics Teachers. Curriculum change. IFSul.

Introdução

Críticas e debates políticos compuseram as discussões para a elaboração da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Este documento registra o conjunto de três normativas, uma para cada etapa da educação básica: anos iniciais, anos finais e ensino médio.

A existência de uma base curricular unificada para todo o país já era prevista e sonhada desde a elaboração da lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Base (LDB) e, em conjunto com a Reforma do Ensino Médio, passaram a dar um novo desenho para essa etapa da formação da juventude brasileira. Com esse cenário, tem-se a definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas nas escolas com determinadas carga horárias, componentes curriculares, estruturas físicas, quantitativos de docentes e aspectos financeiros.

Assim, a BNCC detalha o que cada um deve estudar, ano a ano, independente da região em que resida, da educação infantil ao ensino médio. Tem a finalidade de definir o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 7).

O processo transcorrido entre os anos de 2015 e 2017 contou com forte participação de fundações e organizações não-governamentais na construção da BNCC. Análises negativas recaíram sobre o processo. Como salientam Freitas, Silva e Leite (2018, p. 859).

Associações e sociedades científicas posicionaram-se contrárias à formulação de uma base nacional, tendo o protagonismo da elaboração sido exercido pelo terceiro setor, principalmente, aquelas vinculadas ao capital, tais como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho e outros. Estes grupos articularam-se através do movimento Todos pela Base, o qual procurou proferir e promulgar a necessidade de uma BNCC.

O documento estrutura o currículo através de quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e, ainda, Ciências Humanas e Sociais, cada uma com suas respectivas tecnologias. Ao analisar o escopo da área de Matemática e suas Tecnologias, foco do presente estudo, fica claro o seguinte.

No Ensino Médio, na área de Matemática e suas Tecnologias, os estudantes devem utilizar conceitos, procedimentos e estratégias não apenas para resolver problemas, mas também para formulá-los, descrever dados, selecionar modelos matemáticos e desenvolver o pensamento computacional, por meio da utilização de diferentes recursos da área (BRASIL, 2018, p. 470).

Essa estruturação recebe críticas acentuadas ao constituir a matemática como área e componente curricular. O documento propõe metodologias para a componente, tais como resolução de problemas, de investigação de desenvolvimento de projetos e modelagem, mas, conforme Bigode (2019, p. 133), “a lista de habilidades não dá margem para que tais processo sejam levados a sério”.

Observou-se que a temática da BNCC do Ensino Médio para a matemática é um campo vasto de pesquisas. O estudo de Santos e Pereira (2023) identificou trabalhos que trazem propostas didáticas, tendo o reconhecimento da habilidade da BNCC sem realizar outras discussões, tal como a relevância dos conceitos e, ainda, notou-se a ausência do posicionamento dos professores na acolhida e implantação da reforma em suas atividades.

O presente artigo tem o intuito de delinear o acolhimento dos professores de matemática na implantação da BNCC, no IFSul. O *corpus* é composto pelas respostas dadas pelos docentes da Coordenadoria da Disciplina de Matemática, do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Além dessa introdução, será realizado um sobrevoo aos referenciais teóricos que embasam a temática. Após, serão relatados os procedimentos metodológicos que produzem as informações, as discussões e análise e, por fim, as considerações.

Referencial teórico

A ação da escola está relacionada aos aspectos externos às práticas de ensino de sala de aula, tais como a sua estrutura física, composição de componentes curriculares, corpo docente, a divisão da carga horária, atividades extraclasse e contato com o cotidiano que envolve a instituição; ou internos como os conteúdos abordados, materiais utilizados durante as aulas, atividade de revisão e avaliação da aprendizagem compõem o currículo. Saviani (2020, p. 7), por exemplo, recorda uma forma de entender o “currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim”. Esse fim, referido pelo autor, trata-se da “educação das crianças e jovens” (SAVIANI, 2020, p. 8). Pode-se afirmar que o currículo conduz as atividades escolares (SAVIANI, 2020) e também “é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição” (SACRISTÁN, 2017, p. 17).

Sacristán (2017) destaca que o currículo é composto pelo “equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento” (SACRISTÁN, 2017, p. 16), sendo que esses interesses podem ter cunho econômico, social, cultural e político, interferindo no dia a dia da escola e na prática da sala de aula. Como afirmam Freitas, Silva e Leite (2018, p. 859),

[...] o currículo é campo político que envolve tensões, negociações e acordos culturais e econômicos, o que acaba de legitimar determinados saberes e dar respaldo a certos grupos. Aqueles que ganham visibilidade acabam por produzir um discurso de dominação que ofusca os outros saberes e os atribui um caráter ilegítimo ou de menor valia.

Quando o ensino da matemática é iluminado por essas reflexões, pode-se questionar as justificativas pelas quais os livros didáticos antigos não possuíam exemplos práticos de aplicação dos conceitos. Ainda há o motivo dos impactos gerados pelo estudo da Matemática Financeira na vida de famílias de baixa renda que se tornavam reféns dos parcelamentos regidos por taxas de juros abusivas.

Utilizando a metáfora de uma viagem, ao percorrer a estrada curricular é possível identificar seis ‘estações’ que vão dos documentos legais (leis e decretos), passando pela produção de livros e manuais, as adaptações às propostas curriculares das escolas, a preparação das aulas, sua execução e avaliação (contínuas ou externas) (SACRISTÁN, 2017). Nesse trabalho será realizada a visita a duas dessas paradas, que são elas: a atuação do professor ao planejar a sua aula, buscando colocar

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.24, n.12, p.159-177, jan/dez 2024.

em prática o que está previsto na lei, que Sacristán (2017) chama de *currículo em ação*, e o processo de avaliação, nomeado pelo autor como *currículo avaliado*.

Essas estações ou níveis, segundo o autor, apesar de certa hierarquia, não ocorrem de forma linear. Nesse sentido, observam-se interferências, cruzamentos e articulações que ultrapassam as determinações e necessidades de camadas diversas. Sacristán (2017, p. 100) acredita que “os níveis nos quais se decide e configura o currículo não guardam dependências estritas uns com os outros. São instâncias que atuam convergentemente na definição da prática pedagógica, com poder distinto e através de mecanismos peculiares em cada caso”. Um exemplo seria o enfoque dado na abordagem de conteúdos que, ao conhecer a realidade local, os professores não dariam tanta relevância por se tratar de conceitos próximos da comunidade, ao passo que pode aprofundar outros que são mais distantes do universo estudantil.

Ao discutir o conceito de currículo em ação, Sacristán (2017, p. 201) o qualifica como a “arquitetura da prática”. Ou seja, esse nível fica impermeado pela posição docente, pois “é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra” (SACRISTÁN, 2017, p. 201). A legislação, no caso a BNCC, deixa de ser documento e passa a ter significado, ganha contornos para ser aplicada. É estruturada com tempo, profundidade de abordagem, aplicações, materiais necessários, exercícios que verificam dificuldades e as próprias avaliações, sem omitir os desdobramentos que passam a marcar a vida discente.

O planejamento de uma aula ou de uma disciplina como um todo possui características únicas ao considerar o grupo a ser o público-alvo. Entretanto, não se pode deixar de evocar o papel político por trás desse momento. Por um lado, o professor possui interferências da lei, dos gestores, das chefias e, inclusive, dos alunos. Mas, por outro, a sua experiência ajuda a conduzir o processo de elaboração, interceptado pelo conhecimento da realidade escolar e social local. Um equilíbrio é necessário para que a dinâmica tenha seu objetivo principal atingido, isto é, a aprendizagem se concretize.

A padronização nacional defendida pela BNCC acaba limitando essa liberdade docente frente às características habituais do local e as peculiaridades específicas de cada aluno. Como ressaltam Freitas, Silva e Leite (2018, p. 860),

a ideia de competência trata o sujeito a partir de um princípio de igualdade, o que pode parecer, superficialmente, interessante. O entendimento de que “todos os sujeitos são intrinsecamente competentes e todos possuem procedimentos em comum. Não existem déficits”. As ideias de igualdade e universalidade são no

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.24, n.12, p.159-177, jan/dez 2024.

sentido de homogeneidade, sem considerar diferenças que possam ter/ser/existir dentre os sujeitos.

Percebe-se uma sobrecarga do papel dos professores na modelação de um currículo a ser posto em ação em seu cotidiano da sala de aula. Porém, boa parte desse processo poderia ser simplificado e, inclusive, esse “poder” minimizado se os elaboradores tivessem a preocupação de criar leis condizentes com a realidade escolar. O docente torna-se o executor do documento, porém sem o poder de corrigir o que falta, seja em estrutura física, seja número de professores, seja suas formações iniciais, seja condições sociais dos alunos, seja recursos financeiros para suprir inúmeras demandas. Como lembra Sacristán (2017, p. 167),

o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir.

Corroborando com o que é sustentado por Freitas, Silva e Leite (2018, p. 861) elaboram essa tese.

164

O poder público determina, via BNCC, o que fazer sem preocupar-se com condições de possibilidade ou problemas reais da escola. Transfere-se um encargo para os profissionais sem que estes possuam recursos materiais e decisórios para executá-los. Assim, produz-se um cenário no qual a educação pública é fadada ao fracasso e cuja intenção parece ser eximir os governos e as políticas educacionais dos resultados negativos.

Esse entendimento gera um momento desafiador no processo de atividade docente que necessita aceitar uma proposta curricular que não lhe pertença. Assim, alguns professores de Matemática ensinam o que lhe determinam e como aprendeu, sem levar em conta as mudanças curriculares. Sacristán (2017, p. 167) acentua que “ninguém pode escapar da estrutura, e uma grande maioria aprende logo, e com certa facilidade, a conviver com ela e até assimilá-la como o meio natural”.

Ao analisar a Base, Freitas, Silva e Leite (2018) reiteram a existência de diretrizes invisíveis no documento. Isso significa que essas ausências/lacunas possuem intencionalidade. Os autores identificam como uma primeira diretriz invisível o fato de a BNCC “não diz como fazer aquilo que ela quer que se faça” (FREITAS; SILVA; LEITE, 2018, p. 863). Essa desinformação de o que deve

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.24, n.12, p.159-177, jan/dez 2024.

ser realizado, de quem é a responsabilidade, quais materiais serão fornecidos provoca instabilidade no agir docente e no processo de aprendizagem.

Os autores ainda concluem ao avaliar a Base a intenção implícita de responsabilização docente frente aos resultados dos processos educativos. Retomando a ausência das instituições de ensino na elaboração da lei, torna uma proposta curricular exequível somente em determinadas situações ideais.

O fraco enquadramento da proposta curricular abre uma lacuna para um maior estreitamento com a realidade. Entretanto, destaca-se que os mecanismos de regulação e controle são ainda mais efetivos na medida em que não comunicam aquilo que deveriam. Por não contemplar as diferenças culturais, a diversidade na escola, outros saberes e linguagens e a ausência de qualquer alusão aos processos avaliativos ampliam esse descolamento do mundo da escola e relegam o documento a um nível hierárquico dito superior, mas idealizado e distante (FREITAS; SILVA; LEITE, 2018, p. 868).

Após realizar a análise de alguns aspectos do currículo em ação, selecionado ou elaborado pelo professor a ser aplicado em sua sala de aula, chega-se ao segundo aspecto relevante a ser abordado, que se refere à ação escolar que passa a integrar o currículo presente no processo avaliativo. Sacristán (2017) o identifica como currículo avaliado e, ainda, o qualifica como sendo o mais valorizado. O autor assevera que “o que a experiência de aprendizagem significa para os alunos é transmitida pelo tipo e conteúdo dos controles de que é objeto, trata-se de procedimentos formais ou informais, externos ou realizados pelo próprio professor que pondera um determinado tipo de conteúdo” (SACRISTÁN, 2017, p. 311). Em outras palavras, de forma bastante simplificada, o conteúdo importante é aquele que a avaliação enfoca. Esse terá a disponibilidade de mais tempo, será mais detalhado, apresentará mais discussões e constará com mais quantidade e evidência nas listas de exercícios.

Na visão de Sacristán (2017, p. 312), “a avaliação atua como uma *pressão modeladora da prática curricular*, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdo ou planejando atividades”. Analisa-se, nesse momento, o que foi destacado anteriormente, ao afirmar a não existência de uma hierarquia direta entre os níveis de currículo apresentados por Sacristán. A partir dessa prerrogativa, o currículo avaliado possui grande interferência na montagem de livros didáticos, no planejamento e execução do professor.

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.24, n.12, p.159-177, jan/dez 2024.

A avaliação possuiu diversas finalidades e pode ser utilizada em diversos momentos. Porém, o processo escolhido irá confirmar o desenvolvimento intelectual do aluno que decorre de uma proposta curricular e, infelizmente, ordena-os, valorizando os melhores resultados numéricos. Se por um lado, referenciava-se a falsa autonomia do professor, por outro, “o progresso do aluno dentro do sistema escolar fica totalmente nas [suas] mãos” (SACRISTÁN, 2017, p. 312). Pondera-se nessa afirmação a falta de diálogo sobre os procedimentos que compõem o processo de avaliação e estruturais do currículo.

Por isso, Sacristán (2017, p. 313) é categórico ao dizer que “na medida em que não há mais informação sobre o sistema que os professores dão com a avaliação dos alunos, as disfunções que esses dados possam detectar poderiam repercutir numa imputação aos professores como únicos responsáveis do sistema e não a outros condicionantes”. Ao passo que, como salientado pelo próprio autor, a avaliação é parte significativa da comprovação da aprendizagem. Esse dado compõe o cotidiano do docente, inclusive para ter noção do ritmo a ser adotado nas suas atividades, “avaliar é mais um ato do processo de ensino” (SACRISTÁN, 2017, p. 314).

A seguir será apresentado o percurso metodológico adotado para a concretização do objetivo proposto para o presente trabalho. Conjuntamente, tem-se o relato da produção e a análise das informações.

Percurso metodológico

Para atingir o objetivo do artigo, que é descrever o acolhimento dos professores de matemática, na implantação da BNCC no IFSul, faz-se necessário um percurso metodológico adequado. Nessa seção aborda-se a identificação do tipo de pesquisa que está sendo desenvolvida, seus momentos, as formas de produção e a análise das informações.

Adota-se uma abordagem qualitativa, considerando a impossibilidade de mensurar numericamente os resultados encontrados, mas sim a realização de uma discussão subjetiva acerca da temática investigada. Como esclarece D’Ambrósio (2013, p. 21), a pesquisa qualitativa “lida e dá atenção às pessoas e às suas ideias, procura fazer sentido de discursos e narrativas que estariam silenciadas” ou, ainda, para Borba e Araújo (2013, p. 25), “a abordagem qualitativa nos fornece informações mais descritivas, que primam pelo significado dado às ações”.

Minayo (2009, p. 22) reforça que “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada”. Ela, também, propõe três etapas para a sua efetivação, sendo elas: (a) fase exploratória; (b) trabalho de campo e (c) análise e tratamento do material empírico e documental. O primeiro momento fornece subsídios teóricos para iluminar a pesquisa e proporcionar as discussões que serão realizadas posteriormente. A seguir, o trabalho de campo imerge o pesquisador nas atividades práticas ligado ao seu conhecimento teórico. Nessa etapa se utiliza as ferramentas de produção das informações. Enfim, o último momento ilumina as informações coletadas no campo empírico da pesquisa com o referencial teórico (MINAYO, 2009).

Para a produção das informações, foram convidados os professores da Coordenadoria da Disciplina de Matemática do Instituto Federal Sul Rio-Grandense (IFSul) – Campus Pelotas para a participação de encontros presenciais no formato de grupo focal, que pretende “[...] identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade” (DIAS, 2000, p. 3). Procederam-se a três momentos com os docentes versando sobre concepções de currículo, reforma do ensino médio, BNCC e as características da matemática nesse documento. O horário das reuniões foi disponibilizado pela instituição.

Após a conclusão dos encontros, os professores foram estimulados a responder um questionário *on-line* composto por três eixos de perguntas. O presente artigo detém-se a averiguar as respostas do segundo eixo, que dissertou sobre os principais fatores de acolhimento ao receber a nova proposta curricular. Os questionamentos foram os seguintes:

1 – Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, apesar da sua participação no processo de elaboração ou não, como você acolhe essas mudanças?

2 – Quais fatos você identifica como mais significativos para influenciar os professores nesse processo de aceitar a BNCC?

3 – Em uma possível situação de implantação da BNCC no IFSul, qual seria a sua posição? Por quê?

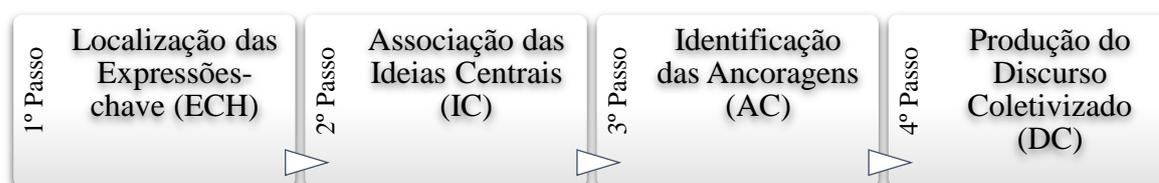
Dos 22 professores que participaram dos encontros, nove aceitaram o convite a responderam o questionário proposto. Adotou-se como critério para participar da pesquisa os docentes que compareceram aos três encontros realizados, o que foi relevante para colaborar nas discussões. Assim, o *corpus* da investigação foi composto pelas respostas de sete docentes. Eles têm entre 32 e

56 anos de idade, sendo três com o título de mestre e quatro doutores. São professores efetivos do IFSul – Campus Pelotas, com tempo de trabalho entre 4 e 24 anos. Lecionam nos cursos técnicos de nível médio integrado, nas graduações e cursos de tecnólogos. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e suas identidades são guardadas em sigilo.

Para a análise das informações, optou-se pelo método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005). Essa técnica propõe a soma de pensamentos individuais para torná-lo de um determinado coletivo, em um dado momento histórico. Dessa forma, realiza-se a “organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos de depoimentos, artigos de jornal, matérias de revistas semanais, cartas, papers, revistas especializadas” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 15).

São identificadas expressões-chave (ECH) e suas respectivas ideias centrais (IC) e ancoragens (AC), que irão gerar diversos discursos-síntese, escrita na primeira pessoa do singular, que representa um grupo. O primeiro reporta-se às falas transcritas de forma literal. Elas revelam o fundamento da resposta, geram categorias que serão utilizadas posteriormente. Já a IC oferece o sentido do discurso analisado e de cada conjunto de expressões-chave. A ancoragem, por sua vez, trata-se de uma “manifestação linguística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso professa” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 17). O processo de aplicação do método nas informações já produzidas pode ser esquematizado na figura 1.

Figura 1 – Representação da aplicação do método DSC às informações produzidas.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A seguir tem-se um fragmento do Instrumento de Análise de Discurso (IAD) intitulado *Fatores de acolhimento frente à BNCC*. Nele são articuladas as falas dos sujeitos da pesquisa, a partir dos resultados obtidos dos questionários. No quadro 1, observa-se um recorte do operar do método, com a realização do 1º e 2º passos. Na primeira coluna, estão representados os sujeitos que responderam ao questionário, por meio dos códigos S1, S2...S7. Na segunda coluna, são incluídas

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.24, n.12, p.159-177, jan/dez 2024.

as expressões-chave das falas dos professores. E, na terceira coluna, para cada ECH são atribuídas ideias centrais com o mesmo grifo, negrito ou itálico.

Quadro 1 – Recorte do Instrumento de Análise de Discurso (IAD) – Fatores de acolhimento frente à BNCC.

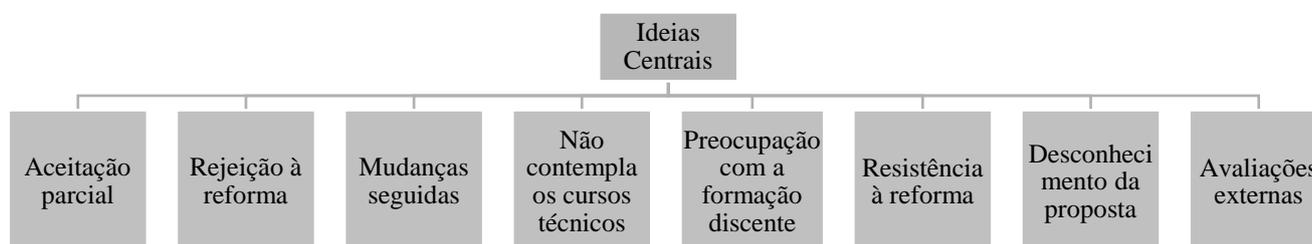
	Expressões-Chave	Ideias Centrais
S1	Acho que muitas dessas mudanças podem melhorar o processo de ensino aprendizagem, mas algumas são difíceis de serem implementadas. Creio que a flexibilidade e a abertura as novas mudanças favorecem a aceitação da reforma curricular. Favorável em parte. Como toda mudança essa também tem partes boas e outras não muito executáveis.	Aceitação parcial Aceitação parcial
S2	<i>Não gostei da reforma. Se puder não participar melhor.</i> Maior entendimento da reforma. Faltou explicação. Sou contra, pois daqui a alguns meses já muda tudo novamente.	<i>Rejeição à reforma</i> Mudanças seguidas
S3	<i>Como não houve discussão no IFSul e devido ao impacto que pode causar nos cursos técnicos, as mudanças serão trágicas.</i> A impressão é que os cursos técnicos ficaram fora dessa discussão a nível nacional. Não concordo com a discussão, já que não houve uma discussão e além disso, a direção não tomou uma posição.	<i>Rejeição à reforma</i> Não contempla os cursos

Fonte: Elaborado pelos autores.

169

A indicação das ideias centrais tem o propósito de sintetizar o pensamento presente das expressões-chave, como se observa no quadro 1. Ao se aproximar das respostas dos participantes da pesquisa e analisar todas as respostas dos sujeitos S1, S2, ..., S7, foi possível localizar oito IC, que são apresentadas na figura 2.

Figura 2 – Identificação das ideias centrais



Fonte: Elaborado pelos autores.

O terceiro passo da aplicação do método refere-se à identificação das ancoragens. Trata-se de relacionar as ideias centrais a alguma teoria notada nas falas dos entrevistados. Na figura 3, ficam explícitas as ideias centrais e suas respectivas ancoragens. Verifica-se que sete IC deram vazão à ancoragem currículo em ação, ainda, à ancoragem currículo avaliado tem uma IC.

Figura 3 – Ideias centrais relacionadas a cada uma das duas ancoragens.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Finalmente, chega-se ao quarto passo, que é a composição do discurso coletivizado (DC). Este representa as concepções desse coletivo na fala de uma única voz, segundo apresentado no quadro 2. Foram incluídos alguns conectores, com destaque sublinhado, para possibilitar a coerência textual. O DC busca atingir o objetivo, que é discernir a acolhida que os professores de matemática realizam ao receber a BNCC.

Quadro 2 – Discurso Coletivizado (DC) – Fatores de aceitação/resistência frente à nova proposta.

<p>Pergunta: Quais os principais fatores de aceitação/resistência ao receber a nova proposta curricular?</p> <p>Não gostei da reforma. Se puder não participar melhor. <u>Ou</u> iria aceitar com ressalvas, tentando fazer o melhor para o estudante. Acho que muitas dessas mudanças podem melhorar o processo de ensino aprendizagem, mas algumas são difíceis de serem implementadas, <u>pois</u> como toda mudança essa também tem partes boas e outras não muito executáveis. Daqui a alguns meses já muda tudo novamente. A impressão é que os cursos técnicos ficaram fora dessa discussão a nível nacional. Como não houve discussão no IFSul e devido ao impacto que pode causar nos cursos técnicos, as mudanças serão trágicas. Depois de terem sido aplicadas se chega à conclusão que não foram adequadas e se retoma o processo tradicional com alguns ajustes. Ou seja, somente servem para retardar mais as inovações que poderia realmente melhorar o Ensino. Acredito que não há necessidade de grandes reformas e sim de ajustes nos modelos que estamos trabalhando no sentido de melhorar. Sempre se tem</p>

resistências as reformas, mas o sistema é mais forte do que as resistências. Contudo, tentaria ponderar o que a proposta traz com a atualidade no que se refere ao PAVE³ e ENEM, por exemplo, para achar um meio de manter a essência do IFSul e atender as demandas dos alunos, porque, acredito que temos que tentar fazer o melhor para o estudante.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com o acompanhamento da aplicação do método, apreende-se no Discurso Coletivizado (DC), duas temáticas muito claramente presentes. A primeira refere-se, de forma bastante ampla, ao posicionamento do coletivo perante nova proposta curricular. Ele exprime diversas reações: abertura à proposta; mas, também, desconhecimento, rejeição, resistência e preocupação. Logo, fica expressa a preocupação com as seguidas mudanças e a não contemplação dos cursos técnicos. Toda essa realidade relaciona-se à ideia de currículo em ação, pois fica evidente a atuação do professor quanto à BNCC.

O currículo é uma prática, um exercício, algo que produz uma ação, por isso, “os que participam dela são *sujeitos*, não *objetos*, isto é, elementos ativos” (SACRISTÁN, 2017, p. 165). O professor e a sua atuação são classificados como protagonistas na execução da proposta curricular, desenhada até então somente nos documentos. É a prática do professor que tira essa teoria das leis para a sua concretização na vida escolar. Isso não ocorre de forma descontextualizada com o cotidiano discente. Suas escolhas são decisões políticas, “qualquer estratégia de inovação ou de melhora da qualidade da prática do ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais” (SACRISTÁN, 2017, p. 166).

A resistência e a repulsa às novas leis e às políticas educacionais ocorrem no presente caso, considerando as características do coletivo escutado, de fora bastante compreensível após o conhecimento da instituição a qual são servidores. Certo conforto pode ser gerado devido a integrar o corpo docente de uma instituição pública com mais de 80 anos de funcionamento e com estabilidade no seu quadro de professores efetivos e por já terem vivenciado outras mudanças. Essa pode ser somente mais uma. “Acredito que não há necessidade de grandes reformas e sim de ajustes nos modelos que estamos trabalhando no sentido de melhorar” (DC). É um desafio tratar a educação

³ Programa de Avaliação da Vida Escolar (PAVE) é um projeto da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) no qual são realizadas avaliações ao final de cada ano do Ensino Médio. Os estudantes melhores classificados obtêm o ingresso na Universidade sem a necessidade de um outro processo seletivo.

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.24, n.12, p.159-177, jan/dez 2024.

como uma política de governo, sendo possível mudanças a cada término de mandato e não como uma política de estado com encaminhamento a longo prazo.

Negar-se à acolhida, também, pode ser entendida na composição da autonomia daqueles que colocam em prática o currículo. É um posicionamento político em resposta a forma como se deu o processo de elaboração da lei, que desconsiderou as manifestações e contribuições da categoria e das associações de classe. Como já foi discutido anteriormente, essa escuta poderia ter gerado um documento que estaria mais próximo da realidade escolar.

A BNCC é composta por habilidades, “diferente do discurso do professor, que é centrado na tarefa diária e do que, no contexto de sua prática pedagógica, precisa fazer. [...] Quer-se que o professor tenha liberdade para desenvolver suas atividades, mas não para decidir quais e como serão suas aulas” (FREITAS; SILVA; LEITE, 2018, p. 863). A situação transparece uma falsa autonomia ao docente no processo de exercício da sua profissão. Sacristán (2017, p. 168) reflete que “a autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também”. Esse argumento fica explícito no excerto: “Sempre se tem resistências às reformas, mas o sistema é mais forte do que as resistências” (DC).

Um conteúdo matemático que pode ilustrar esses desafios diz respeito ao conjunto numérico dos Números Complexos ou os conceitos do Cálculo Diferencial e Integral. Eles não estão presentes nas competências e habilidades da BNCC, bem como no ENEM, porém são significativos para alguns cursos técnicos da instituição. Provavelmente, não seria necessária uma abordagem aprofundada, pois sua aplicação é bastante diminuta, mas é relevante. Nesse processo, o professor pode utilizar a compreensão de que a BNCC é uma proposta mínima, contudo se tem a dificuldade de equacionar com as outras demandas existentes.

A segunda temática que merece atenção por ter sido suscitada no discurso coletivizado refere-se ao currículo avaliado, ao afirmar “[...]tentaria ponderar o que a proposta traz com a atualidade no que se refere ao PAVE e ENEM” (DC). Fica evidente a pressão realizada pelas avaliações externas na composição dos planejamentos dos professores e mais do que isso: a atuação do professor resistente é pressionada, por um lado, pela lei como a BNCC que estabelece o que deve ser abordada a sua revelia e, por outro, às provas em larga escala que avaliam o conhecimento dos estudantes como o ENEM. Mesmo querendo resistir às mudanças da política curricular, o docente torna-se responsável pelo resultado dos alunos nas provas, o que faz com que adapte o seu planejamento às demandas emergentes das avaliações.

Ao pensar na avaliação e no recorte dado ao currículo para que os resultados sejam positivos, pode-se sublinhar o perigo de reduzir todo um planejamento, até mesmo a ideia de “base curricular” (ou seja, mínimo a ser ensinado) apenas a esses itens que caem na prova. E, ainda, transformar a escola em um cursinho preparatório, como realça Saviani (2020, p. 24): “Tudo indica, então, que a adoção, em todo o país, da tal BNCC [...] só se justifique enquanto mecanismo de padronização dos currículos como base para a elaboração das provas padronizadas aplicadas em âmbito nacional”.

Saviani (2020) frisa um outro momento crucial na composição curricular ao fazer referências às avaliações externas realizadas em nível nacional. Elas possuem diversos objetivos distintos, dentre eles o acompanhamento da aprendizagem, pois compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, ainda, mensuram os repasses financeiros dado às escolas.

Considerações Finais

173

O processo de elaboração da BNCC gerou um grande número de embates e de descontentamento, principalmente, entre os personagens que colocam em prática os documentos regulares do currículo escolar, ou seja, os professores. Independente da área, os posicionamentos apresentados contêm críticas pelo fato de demonstrar certo distanciamento da realidade das escolas públicas brasileiras.

Após o complexo processo, ocorrem os desdobramentos de uma mudança curricular: a produção de materiais de apoio, chegada à escola, atualização de documentos, escolha de livros didáticos, composição do corpo docente, alteração das grades e cargas horárias, entre outros. Por isso, o presente trabalho objetivou descrever o acolhimento dos professores de matemática, na implantação da BNCC, no IFSul. Para isso, foram ouvidos sete docentes da Coordenadoria da Disciplina de Matemática do IFSul, Campus Pelotas.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o número de sujeitos ouvidos pretendeu compreender o fenômeno de uma amostra da realidade de um Instituto Federal para acolher a BNCC e a sua implantação. Os estudos de Santos e Pereira (2023), através do mapeamento de produções científicas no período de 2015 a 2021, mostraram que não foram localizadas publicações

que envolvem a prática docente e seus posicionamentos quanto à recepção da BNCC e as alterações ocorridas em suas práticas. Nesse sentido, este estudo estimula a reflexão do papel docente frente às mudanças curriculares, motivando outras pesquisas.

A partir da análise realizada foi possível observar um posicionamento político de resistência em relação à nova proposta curricular e ao reconhecimento da influência das avaliações externas. Ainda, de forma significativa, sujeitos da pesquisa expressaram preocupação com os estudantes e o bom desempenho no processo de aprendizagem, bem como nas provas como PAVE e ENEM.

A partir dos estudos realizados, identifica-se a temática das mudanças curriculares carente de referencial teórico, destinado à área da matemática. Pode-se questionar quanto à estabilidade dos professores na instituição é significativa para o posicionamento de repulsa à BNCC ou, como citado por eles, o próprio governo não valoriza o profissional e o processo como um todo, visto que novas reformas são esperadas pelos docentes mais antigos. A crítica pode ser entendida como um descaso e, também, logo mais uma nova legislação estará chegando às escolas novamente.

Infer-se que, apesar do presente artigo focar exclusivamente na componente matemática, parte dessa aversão à proposta, pode se dar em apoio às outras áreas afetadas ou desfavorecidas na mudança curricular. Por isso, uma maior motivação dos docentes, através de grupos de estudo e de trabalho, para colaborar no processo de elaboração, de acolhimento e de valorização das propostas, pode levar a um cenário de aceitação da lei. E, ainda, a possibilidade de equipes formadas por docentes de diversas áreas e gestores para um diálogo mais amplo sobre políticas educacionais, com vários campos de visão, durante o período de elaboração.

Portanto, a valorização da docência pode ser entendida como um ponto chave para novas reformas curriculares ou a implantação das leis como a BNCC. O professor é a engrenagem que faz o projeto tornar-se realidade na sala de aula. Ainda, apesar dessa depreciação, os profissionais não perdem de vista a meta principal da sua profissão, que é o sucesso discente. A problemática se infere a partir da construção do conhecimento de forma sólida e do bom desempenho nas avaliações externas.

Referências

BIGODE, A. J. L. Base, que Base? O caso da Matemática. *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R. **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação educativa, 2019, p. 123-143.

BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo decreto-lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024.

D'AMBRÓSIO, U. Prefácio. *In*: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330>. Acesso em: 28 nov. 2023.

FREITAS, Fabrício Monte; SILVA, João Alberto da; LEITE, Maria Cecília Lorea. Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, 2018, p. 857-870.

LEFEVRE, F; LEFEVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.24, n.12, p.159-177, jan/dez 2024.

SANTOS, L. S.; PEREIRA, E. C. Um mapeamento das produções científicas: um olhar para a componente matemática na BNCC do Ensino Médio. **Revemat**, Florianópolis, v. 18, 2023, p. 01-23. Doi: <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2023.e90442>.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

Recebido em: 15/04/2024

Aceito em: 19/05/2024

Publicado em: 05/06/2024

Total de Avaliadores: 02

Pareceres Abertos – Antes da Reelaboração dos/as Autores/as

Parecer 01

1. Título: Precisa ser mais claro.
2. Objetivo: Alinhar com o título reformulado.
3. Palavra chave: Também deve contemplar o título.
4. Pergunta 3: O foco é a implantação da BNCC no IFSul ou a " Acolhida dos professores de matemática à reforma curricular gerada pela BNCC?"

176

Parecer 02 – Telma Rodrigues da Silva Benetti

O artigo apresenta uma análise importante e relevante sobre a acolhida dos professores de Matemática à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), utilizando respostas de sete professores do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. A pesquisa adota o método do Discurso do Sujeito Coletivo para identificar a resistência política e as preocupações dos docentes quanto à implementação da BNCC e o desempenho dos estudantes. O tema é de grande relevância para o campo da educação, especialmente considerando a atual implementação da BNCC e as mudanças que traz para o currículo escolar. O estudo aborda um aspecto pouco explorado: a perspectiva dos

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.24, n.12, p.159-177, jan/dez 2024.

professores de Matemática sobre essa reforma, trazendo uma contribuição original e significativa para a literatura existente.

O artigo está bem estruturado, com uma introdução que contextualiza o tema, um referencial teórico sólido, uma descrição detalhada do percurso metodológico, e uma análise dos dados clara e coerente. As conclusões são bem fundamentadas e refletem os dados apresentados. A escolha do método qualitativo e do Discurso do Sujeito Coletivo é adequada para o objetivo do estudo. No entanto, seria benéfico expandir a discussão sobre a seleção dos participantes e a representatividade da amostra, considerando a diversidade de contextos educacionais no Brasil.

Seria interessante fornecer mais detalhes sobre os critérios de seleção dos sete professores participantes e discutir a representatividade dessa amostra no contexto mais amplo da educação brasileira. Além disso, é importante expandir a discussão sobre as implicações práticas das resistências e preocupações dos professores em relação à BNCC, explorando como essas resistências podem ser abordadas para facilitar a implementação da BNCC. É necessário revisar alguns trechos do artigo para corrigir pequenos erros gramaticais e de concordância. Por fim, a conclusão poderia ser enriquecida com sugestões práticas ou recomendações para gestores educacionais e formuladores de políticas sobre como lidar com a resistência dos professores à BNCC.

177

O artigo oferece insights valiosos sobre os desafios da implementação da BNCC para professores de Matemática, destacando a importância de considerar suas opiniões na formulação de políticas educacionais. Recomendo a publicação, com as observações mencionadas acima e propostas em arquivo anexo, pois é um estudo relevante e bem conduzido, com significativa contribuição para a educação.