

O currículo escolar é, sobretudo, um desenvolvimento humano e, portanto, uma construção social, cultural, histórica e um instrumento de poder. Ao longo do tempo, essa acepção vem assumindo múltiplos sentidos, os quais integram um vasto campo de disputas, cheio de contradições e controvérsias. Entender essas disputas de sentido e participar da sua construção não é apenas direito, mas um dever de todos, principalmente daqueles que, como nós, trabalham e refletem sobre educação.

Afinal, qual conhecimento é válido para ser ensinado? Como deve ser ensinado? Qual o tipo de ser humano queremos formar para um determinado tipo de sociedade? Como afirma Silva (2010)<sup>1</sup>, o currículo é uma questão de identidade: “... *no curso dessa corrida que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos*” (p.15).

Apesar das várias tendências e disputas, as teorias e as propostas curriculares no Brasil sempre foram marcadas por hibridização<sup>2</sup> e têm um histórico de debates bastante recente se compararmos com outros países. No entanto, a pesquisa em ensino de Física parece estar distante dessa discussão, dada a pouca tradição em estudos sobre políticas públicas em nossa área.

A BNCC, apesar de se constituir apenas numa base para se fazer e pensar o currículo, tem sido apresentada como uma promessa de regular a educação básica no país e melhorar a qualidade do seu ensino reconhecido como falido. No entanto, dentro do contexto, das lutas e interesses políticos e econômicos imersos num certo clamor por “eficiência” que se insere, essa base pode vir a ser o marco de um grande retrocesso, pois da maneira que tem sido encaminhada e discutida, promove a formalização de um ensino focado em conteúdos, apostilas, avaliações e rankings. Como se “qualidade de educação” (um termo surrado, apesar de seus sentidos não serem nada acordados) fosse algo facilmente mensurável e a uniformidade fosse desejável. Exames nacionais/internacionais em larga escala não combinam com dialogia e diversidade!

Esse ensino descontextualizado e focado em avaliações e exercícios já existe há décadas e tem muita força principalmente na disciplina de Física, em que ainda parece prevalecer a ideia de que “para se ensinar basta saber”. A ênfase numa suposta neutralidade dos conteúdos, na instrumentação e no formulismo ainda ganha força até mesmo entre muitos professores universitários e pesquisadores.

Pretendemos, neste breve editorial, discutir questões relativas à BNCC que são fundamentais para avançarmos nos debates que estão acontecendo.

<sup>1</sup> SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

<sup>2</sup> LOPES, A. C. L.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

## Um pouco sobre o contexto de elaboração da BNCC

Apesar de uma concepção prévia de base comum nacional remontar à própria Constituição Federal (Art. 210, 1988), ter sido preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), definida nas Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica (2010) e prevista no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), nunca houve, até então, qualquer efetivação de um currículo nacional, principalmente por falta de coordenação e articulação da política do Governo Federal com as unidades da federação, que são responsáveis pela educação básica em nosso país.

Contribuiu também para a falta de qualquer diálogo nessa direção, a valorização da autonomia docente e da escola materializadas por meio do projeto político pedagógico escolar na LDB, que viabilizou o ideal democrático. Um currículo nacional, mesmo com espaço para a regionalização, até hoje representa, para muitos profissionais da educação, uma forma de controle e abdicação da liberdade de trabalho.

Por outro lado, essa autonomia acabou resultando também em certa responsabilização do professor pelos fracassos da educação brasileira, o que não é verdadeiro, já que principalmente no ensino médio, o currículo tem sido definido na sala de aula por influências externas, como os exames nacionais (por exemplo, ENEM e vestibulares) e os livros didáticos.

Ao longo da última década, além de um crescente, porém bastante tímido e pouco divulgado<sup>3</sup> debate em torno da necessidade de um “currículo mínimo”, tem ganhado cada vez mais espaço um movimento global de desenvolvimento de currículos nacionais. Países como Estados Unidos, Austrália, Chile, Portugal, entre outros aderiram a esse movimento, que é pautado por recomendações da OCDE<sup>4</sup>, que primam pelo desenvolvimento de competências<sup>5</sup> e na avaliação destas como aferimento de qualidade. Por que um currículo de países distantes, com contextos econômicos, sociais e históricos tão diversos do nosso podem influenciar nossas escolhas?

Concomitantemente a esse contexto, formou-se em 2013 a ONG: “Movimento pela Base Nacional Comum”<sup>6</sup>, fomentada, principalmente, pela iniciativa privada e composta por políticos, intelectuais, empresários e professores de diversas áreas, cujo papel na consolidação da inserção da base nacional no PNE parecer ter sido preponderante, haja vista que entre os protagonistas destacados no site da BNCC, vários nomes são integrantes deste movimento. Nesse horizonte, algumas perguntas parecem cruciais: qual o interesse da iniciativa privada em fomentar esse movimento? Por que tanta pressa na elaboração e aprovação de um documento tão pouco debatido?

---

<sup>3</sup> Entre 2011 e 2013 o MEC se articulou juntamente com a SEB para o desenvolvimento dos “Direitos de Aprendizagem”, documento que nunca teve sua versão final publicada.

<sup>4</sup> Organisation for Economic Co-operation and Development.

<sup>5</sup> Competência tem sido entendida como aquilo que o aluno é capaz de saber e fazer. Ao contrário de outras concepções de ensino e aprendizagem mais psicológicas, o ensino por competências permite uma direta avaliação de resultados, que são compreendidas como um padrão de qualidade de ensino.

<sup>6</sup> Informações disponíveis em: <<http://movimentopelabase.org.br/>>.

Com relação à primeira pergunta, parece-nos existir alguma relação com modismos estrangeiros que sempre fundamentaram as políticas educacionais em nosso país, além do forte interesse do capital estrangeiro na educação nacional e de interesses puramente mercadológicos. Há claramente em nosso país um movimento já bem estabelecido de terceirização da educação, como amplamente denunciado por Luiz Carlos de Freitas (Unicamp) em seu blog<sup>7</sup>.

Terceirizar significa avaliar a qualidade da educação pelos resultados das avaliações, controlar o professor, dar menos tempo para o diálogo e interdisciplinaridade na sala de aula, treinar rapidamente os professores ao invés de uma ampla e continuada formação. Alardeando a necessidade de se reduzir custos e desburocratizar o sistema, tal iniciativa está na contramão de políticas de formação integradas à estruturação da carreira docente, à política salarial que assegure dignidade ao professor e à garantia de condições adequadas de trabalho.

Sobre a pressa na sua elaboração, sabemos que o PNE foi aprovado em junho de 2014 com a previsão de dois anos para a elaboração da base nacional comum curricular. Se o PNE (2001) ou mesmo o PNE (2011-2020) nem chegaram perto das metas elencadas, por que tanta pressa de se elaborar e aprovar um documento, dada a necessidade de ampla discussão entre os atores sociais envolvidos?

Todo o contexto da elaboração da BNCC indica que ela já foi desenhada tendo em vista um debate praticamente inócuo, apenas de homologação. Isso já foi notado na redação relâmpago desse material, já que os especialistas tiveram pouco mais de um mês para esse trabalho, com poucos encontros presenciais.

Além dos trâmites na elaboração da BNCC, todo o processo de consulta pública também não demonstrou real intenção democrática. Esse documento foi divulgado na internet às pressas sem a inclusão da disciplina de história e da parte referente à educação inclusiva. Ao longo do processo de consulta, foram feitas alterações sistemáticas no documento colocado sob análise, sem qualquer informação no site ou imprensa sobre a natureza da revisão realizada.

A consulta popular durou poucos meses e foi feita diretamente pela análise rápida de trechos da primeira versão da base. Como resultado das milhares de contribuições recebidas, foi apresentado no site da BNCC muitos gráficos e números<sup>8</sup>, sem qualquer interpretação e sem vinculação explícita e justificada com a segunda versão já publicada, mas não divulgada amplamente<sup>9</sup>! Interessante observar também que os revisores críticos pouco foram levados em consideração.

Atualmente a nova versão está em discussão em todos os Estados da Federação, um debate bastante restrito e organizado pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), cujos resultados não estão sendo amplamente publicados e divulgados na imprensa. Recentemente foi anunciado que a BNCC do ensino médio deverá esperar pela tramitação da reforma desse nível de ensino.

---

<sup>7</sup> <<https://avaliacaoeducacional.com/author/freitaslc/>>.

<sup>8</sup> <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/relatorios-analiticos>>.

<sup>9</sup> <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>.

Tanta pressa e gastos para agora a base depender de outro processo. Pelo menos ganhamos tempo para a discussão...

Também é preciso não perder de vista os acordos e lutas políticas que vem acontecendo nesse processo. No lançamento da BNCC em setembro de 2015, ficou evidente que parte dessa pressa devia-se ao fato de que os membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) estavam, à época, bastante dispostos a aprovar rapidamente o documento. No entanto, com o afastamento da presidente Dilma Rousseff e trocas no MEC, alguns nomes do novo conselho a serem eleitos em junho deste ano foram revogados<sup>10</sup> e o prazo para a discussão da BNCC se estendeu.

Em paralelo, além do evidente afastamento dos especialistas no processo de elaboração da base, tem existido muita pressão para que esse documento passe pelo Congresso Nacional ao invés de ser legitimado pelo CNE. Esse movimento é liderado pela ascensão da ala conservadora do governo, que busca “eficiência” para educação e também fomenta o lamentável e retrógrado projeto “Escola sem Partido”<sup>11</sup>.

Enquanto isso, a grande maioria das instâncias educacionais não percebe esse contexto e perde tempo discutindo o elenco de conteúdos e minúcias do texto da base, desviando a atenção de questões fundamentais como a própria fundamentação teórica do documento, que praticamente é inexistente, ou o contexto de produção da BNCC.

Além disso, outras questões importantíssimas que devem ser agregadas à discussão da base também estão sendo esquecidas, como as políticas públicas necessárias para lidarmos com contextos tão diferenciados e desiguais em nosso país, que exige flexibilização, assim como a necessária e imperiosa valorização da carreira docente e o problema do já anunciado apagão de professores em disciplinas como a Física.

## **A disciplina de Física no Ensino Médio na BNCC**

Como já afirmamos, a BNCC não se constitui no currículo propriamente dito, mas numa base para sua elaboração. No entanto, por ter força de lei, esse documento precisa salvar certa concisão e clareza, mas não pode se furtar ao objetivo principal de um currículo, que apesar dos acordos de sentidos parciais e localizados para essa acepção, se refere à ideia de qual conhecimento deve ser ensinado e qual o tipo de ser humano queremos formar para uma determinada sociedade. E essa discussão não pode deixar de levar em conta as desigualdades sociais em nosso país.

Apesar dessa necessidade, a BNCC se furta dessas discussões e está focada em listas de conteúdos e competências<sup>12</sup>. Termos como “desenvolver”, “participar”, “cuidar”, “relacio-

---

<sup>10</sup> Sobre o assunto vale a pena consultar: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/06/28/governo-muda-composicao-do-cne/>>.

<sup>11</sup> <[http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/22/politica/1466631380\\_123983.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/22/politica/1466631380_123983.html)>.

<sup>12</sup> Vocábulos como “competências” e “habilidades” foram banidos das diretrizes curriculares atuais visivelmente por questões político-partidárias, mas a essência dessa concepção parece ser a mesma para os “direitos e objetivos

nar”, “debater”, “produzir”, “apropriar-se” na BNCC, mostram um panorama vazio de significado. A impressão que fica, principalmente com relação aos objetivos de aprendizagem, é sua clara utilidade para fins de avaliação<sup>13</sup> e produção de material didático<sup>14</sup>.

Com relação à disciplina de Física, a última versão do documento configura-se basicamente na apresentação das unidades curriculares que já estavam presentes na primeira versão (movimentos de objetos e sistemas, energias e suas transformações, processos de comunicação e informação, eletromagnetismo, materiais e equipamentos, matéria e radiação – constituição e interações, terra e universo - formação e evolução).

Em nossa concepção, o que poderia ser considerado positivo na primeira versão, foi eliminado na segunda versão, como a ênfase no estudo da Física Moderna e o uso da História da Ciência. Esse texto parece-nos um “rascunho do resumo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)”, pois os “temas estruturantes” foram praticamente renomeados agora para “unidades curriculares” e as “competências gerais” da área de Ciências da Natureza descritas no PCN foram renomeadas para “eixos formativos” (contextualização social, cultural e histórica (CSCH); processos e práticas de investigação (PPI); e linguagem das ciências (LC)). Estes últimos foram apenas citados no documento e desconectados dos conceitos (conhecimento conceitual (CC)).

Nesse viés, é importante observar na base a ruptura do diálogo com os PCN, pois a desvinculação entre conteúdo e as outras competências gerais (contextualização, investigação e linguagens) descaracteriza o ensino por competências fundamentado nos PCN, já que neste a finalidade dos conteúdos é o desenvolvimento de competências e habilidades. Tal separação eleva a importância do conteúdo no ensino e aprendizagem, e abre caminho para se reforçar um ensino mais tradicional, cujos conteúdos são tratados como fins em si mesmos.

E no final das contas, continuamos com o “mais do mesmo”. Prevalecem listas de conteúdos tradicionais, que contemplam toda a Física Clássica e, apesar do discurso, o foco não é na construção social e histórica do conhecimento, na diversidade e na interdisciplinaridade. Na atual conjuntura, continuam prejudicados os alunos da maioria das escolas públicas brasileiras, que estudam no máximo duas horas/aulas semanais de Física.

É importante também analisar nesse documento que a interdisciplinaridade está completamente ausente e inviabilizada, embora ela seja instituída em lei pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2012) como base da organização curricular. Apesar do fato de que 20% da carga horária anual nas escolas da educação básica deva ser usada com projetos interdisciplinares, a BNCC não fomenta este tipo de organização escolar.

---

de aprendizagem”, já que todo o documento manteve um forte diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

<sup>13</sup> A própria formatação do documento focado em siglas e numerações para os objetivos de aprendizagem é um indicador da intenção avaliativa do documento.

<sup>14</sup> É muito preocupante observar que da maneira que a BNCC está configurada na sua segunda versão na disciplina de física no ensino médio, os livros didáticos e as apostilas tradicionais não precisarão efetivar nenhuma mudança, o que certamente impacta nos lucros desse mercado em expansão.

A interdisciplinaridade continua circunscrita à descrição geral no documento e é citada em alguns componentes, mas essa palavra simplesmente não é mencionada em nenhuma parte do documento sobre Ciências da Natureza no ensino médio. Novamente, observamos que problema de materializar a interdisciplinaridade continua sendo repassado e responsabilizado ao professor<sup>15</sup>.

Observando-se o processo de elaboração da BNCC, parece-nos claro que as condições políticas para a concretização desse documento estão sendo articuladas com o intuito de transformá-lo num instrumento técnico e padronizador, preservando as tradições escolares e fomentando interesses mercadológicos em nossa educação.

A terceirização da educação básica é um fato novo no cenário brasileiro (a educação superior já sofre com esse processo há mais tempo), como bem nos alerta Luiz Carlos de Freitas, em seu blog. Nesse modelo, a formação básica de nossos jovens estará sendo colocada sob controle da iniciativa privada, financiada com recursos públicos. A escola brasileira será disputada (e controlada ideologicamente) por Fundações e Institutos privados, entidades como a OCDE e o próprio Movimento Todos Pela Educação, com pesado financiamento empresarial.

Em um quadro de resistência e como parte da academia, nossa função como pesquisadores é a de exercer a crítica das teorias e das práticas sociais que forjam nossas concepções de mundo. E, pelo menos por enquanto, ainda somos nós, os protagonistas da formação daqueles profissionais que realmente efetivarão, na escola, um currículo na área de Ciências da Natureza. Como podemos nos organizar para agir face a essa realidade, para não correremos o risco de ficar apenas como espectadores ou como meros aplicadores de políticas públicas? Acreditamos que a sobrevivência da educação pública passa também pela ampliação de nossas discussões, pesquisas e atuações para as questões curriculares e sobre políticas públicas no ensino de Ciências. Reconhecendo o que nos une e democratizando resultados de pesquisas que fundamentem nossa luta, estaremos mais fortalecidos em nossos maiores propósitos: garantir a sobrevivência da escola de gestão pública, diminuir desigualdades sociais e promover o diálogo e a diversidade. Qual escolha faremos?

*Erika Regina Mozena<sup>16</sup> e Fernanda Ostermann<sup>17</sup>*  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS  
Julho de 2016

---

<sup>15</sup> MOZENA, E. R. **Investigando enunciados sobre a interdisciplinaridade no contexto das mudanças curriculares para o ensino médio no Brasil e no Rio Grande do Sul**. 2014. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Instituto de Física, UFRGS, Porto Alegre.

<sup>16</sup> E-mail: erikamozena@hotmail.com

<sup>17</sup> E-mail: 00008943@ufrgs.br