

## A BNCC e os professores: uma discussão sobre autoria e autonomia de professores

**Resumo:** Este estudo tem por objetivo discutir a autonomia e a autoria dos professores no contexto de construção e implementação da BNCC. Trata-se de um trabalho de natureza bibliográfica, cujas fontes de pesquisa são livros, artigos e entrevista publicada em Revista, cujo aporte teórico foi, entre outros, Arroyo (2013); Contreras (2012); Hypolito (2019); Oliveira *et al* (2019). Em tempos de mecanismos de controle sobre o que o professor faz, e de discursos pautados em resultados, faz-se necessário que os professores intensifiquem os debates em torno da autonomia docente e em busca de garantir que a escola avança em termos de democracia e construção de consciência política. Os recentes estudos acerca do processo de construção da BNCC e seus impactos na vida do professor, demonstram que, efetivamente, os professores tiveram pouca participação na construção do documento, bem como as orientações do documento comprometem as margens de autoria e de autonomia dos professores.

**Palavras-chave:** Autonomia profissional. Autoria de professores. BNCC.

1

### Rafael Marques Gonçalves

Doutor em Educação (UERJ). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC). Acre, Brasil.

 [orcid.org/0000-0002-9038-1542](https://orcid.org/0000-0002-9038-1542)

 [rafael.goncalves@ufac.br](mailto:rafael.goncalves@ufac.br)

### Adriana Ribeiro dos Santos Quintanna

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC). Acre, Brasil.

 [orcid.org/0000-0002-5151-383X](https://orcid.org/0000-0002-5151-383X)

 [adrianaribeirodosantos34@gmail.com](mailto:adrianaribeirodosantos34@gmail.com)

## BNCC and teachers: a discussion on teacher authorship and autonomy

**Abstract:** This study aims to discuss the autonomy and authorship of teachers in the context of building and implementing the BNCC. It is a work of bibliographic nature, whose research sources are books, articles and interviews published in Revista. whose theoretical contribution was, among others, Arroyo (2013); Contreras (2012); Hypolito (2019); Oliveira *et al* (2019). In times of control mechanisms over what the teacher does and of speeches based on results, it is necessary for teachers to intensify the debates around teaching autonomy and in search of ensuring that the school advances in terms of democracy and construction of political conscience. Recent studies on the process of building the BNCC and its impacts on the teacher's life demonstrate that, in fact, teachers had little participation in the construction of the document, as well as the orientations of the document compromise the author's and autonomy margins teachers.

Recebido em 26/05/2020  
Aceito em 12/07/2020  
Publicado em 22/07/2020

eISSN 2675-1933

 [10.37853/pqe.e202022](https://doi.org/10.37853/pqe.e202022)



**Keywords:** Professional autonomy. Authorship by teachers. BNCC.

## **BNCC y docentes: una discusión sobre autoría y autonomía docente**

**Resumen:** Este estudio tiene como objetivo discutir la autonomía y autoría de los docentes en el contexto de la construcción e implementación del BNCC. Es un trabajo de naturaleza bibliográfica, cuyas fuentes de investigación son libros, artículos y entrevistas publicadas en revista, cuya contribución teórica fue, entre otros, Arroyo (2013); Contreras (2012); Hypolito (2019); Oliveira *et al* (2019). En tiempos de mecanismos de control sobre lo que hace el maestro y de los discursos basados en los resultados, es necesario que los maestros intensifiquen los debates sobre la autonomía docente y en la búsqueda de garantizar que la escuela avance en términos de democracia y construcción de conciencia política. Estudios recientes sobre el proceso de construcción del BNCC y sus impactos en la vida del maestro demuestran que, de hecho, los maestros tuvieron poca participación en la construcción del documento, así como las orientaciones del documento comprometen los márgenes del autor y la autonomía Profesores.

**Palabras clave:** Autonomía profesional. Autoría de maestros. BNCC.

### **1 Introdução**

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) foi proposta como uma política de Estado que pretendia, apenas, concretizar alguns objetivos que já constavam da legislação do país, desde a Constituição Federal e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que já previa a necessidade de serem fixados conteúdos mínimos para a Educação. No entanto, atravessada, sobretudo por tensões e conflitos políticos, o processo de construção desse documento, que começou em 2015, foi complexo que contou com diferentes atores, do âmbito público e do privado, em diferentes contextos, tendo figurado em três governos distintos. Além disso, a própria Base foi dividida e discutida em perspectivas diferentes, no que tange ao

documento em relação a Educação Infantil e Ensino Fundamental e a versão para o Ensino Médio, aprovadas em momentos distintos.

Todos esses elementos demonstram que até a versão final, aquela apresentada ao público foi alvo de uma série de conflitos, sujeita a muitas tensões e que não se esgotaram após a sua aprovação, uma delas diz respeito a participação dos professores no processo de elaboração do documento.

É comum nos discursos oficiais que versam sobre a construção da BNCC a propagação da ideia de que sua construção foi coletiva tendo, de forma efetiva, a participação da sociedade e dos professores. Na página do Ministério da Educação (MEC)<sup>1</sup> ao apresentar o percurso histórico de construção da Base afirma-se que escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Que professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento e que “educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental” (2019, s.d, *online*). Além disso, salienta-se que “aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC” e ainda que “houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC”.

Nesse mesmo sentido, numa das páginas intitulada “Perguntas frequentes”, sobre a construção democrática da Base, diz-se que a Base foi elaborada em cumprimento às leis educacionais vigentes no País e contou com a participação de variadas entidades, representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a Educação Básica nas esferas federal, estadual e municipal, das universidades, escolas, instituições do terceiro setor, professores e especialistas em educação brasileiros e estrangeiros. Destaca-se que sua primeira versão, disponibilizada para consulta pública entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016, recebeu mais de 12 milhões de contribuições dos diversos setores interessados. Em maio de 2016, uma segunda versão, incorporando o debate

---

<sup>1</sup> Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>> Acesso em 30/07/2019

anterior, foi publicada e novamente discutida com cerca de 9 mil professores em seminários organizados por Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), em todas as unidades da federação.

Tal como apresentado nestes trechos, de fato, poderíamos concluir que a Base é o fruto de um processo democrático que contou com a participação massiva da sociedade em diversos segmentos, mas a pergunta que fazemos é: Efetivamente, os professores tiveram voz e vez na construção desse documento? Quais foram as medidas que de fato oportunizaram essa participação? Quais as sugestões dos professores em relação às propostas da Base? Elas foram acatadas ou discutidas, minimamente? A estrutura da Base pensa espaços para a construção da autoria e da autonomia dos professores?

Essas questões nortearam as reflexões deste estudo, embora não tenhamos a pretensão de dar respostas cabais a cada uma delas, é necessário que se propõe uma reflexão crítica acerca do que elas representam em relação às lutas por autonomia e do reconhecimento das autorias docentes.

4

Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica que possui o interesse de contribuir com os documentos que versam acerca da BNCC e de seus impactos na educação, na formação de professores, nas práticas pedagógicas, visto que toda essa discussão e a própria construção e implementação da Base são muito recentes. Posto isso, para a construção deste estudo buscou-se fundamentação teórica em autores como Arroyo (2013) e Contreras (2012) para a discussão acerca da autonomia e da autoria dos professores em relação ao currículo, e artigos e dossiês publicados em revistas e periódicos mais recentes e que discutem a relação entre a Base e os professores cujos teóricos foram, dentre outros, Hypolito (2019) e Oliveira *et al* (2019).

Desse modo, este estudo está estruturado da seguinte forma: na primeira parte descreve-se a importância de uma prática autônoma no trabalho docente; na segunda seção discutimos o discurso da construção coletiva da BNCC; apresentamos elementos dentro da estrutura da BNCC que ameaçam a autonomia do professor, e por último tecemos nossas considerações finais.

## 2 Autonomia e autoria: a importância de ser “autor-senhor” de seu trabalho

Antes, contudo de entrar na discussão teórica propriamente dita, acreditamos ser necessário situar o leitor acerca do uso dos dois termos utilizados neste estudo “autoria” e “autonomia”. Trata-se na verdade de uma opção de conservar os termos adotados pelos dois teóricos utilizados para esta discussão: Arroyo (2013) e Contreras (2012). Miguel G. Arroyo utiliza os dois termos ao discutir o currículo e as disputas em torno dele, enquanto José Contreras, utiliza-se apenas de autonomia para discutir o processo de construção de autonomia e sua importância, desse modo, optou-se por manter o uso dos termos por compreender que ambos autores utilizam-no numa mesma perspectiva, qual seja a de discutir a importância de que o professor tenha liberdade de pensar e fazer o seu trabalho.

Certamente, seria necessário um estudo mais aprofundado para dizer se há alguma distinção entre os termos, embora, pensamos, o significado de ambas caminhe numa mesma direção, na qual os autores defendem que autoria e autonomia se diz tanto daquilo que o professor exerce no contexto imediato da prática ao fazer escolhas que atendam às necessidades reais dos alunos em detrimento das imposições dos currículos oficiais e dos resultados das avaliações. Autonomia, para ambos, implica em assumir um compromisso ético com a escola democrática. Para ambos os autores, Arroyo (2013) e Contreras (2012) está claro que os professores não são meros executores de currículos, mas que ele também os elabora, ressignificam, definem, interpretam, reinterpretam a partir do que pensam, valorizam e de suas vivências reais.

Feitas essas considerações, notemos que há um consenso entre muitos autores como Pimenta (2002); Cunha (2013); Ludke & Boing (2004); Freitas (2003); Giroux (1997); Nóvoa (1999); Contreras (2012) e Oliveira (2004) de que nos anos 1990 a educação passa por profundas transformações. No Brasil, essas mudanças estão marcadas pelo aprofundamento do contexto de uma economia e política neoliberal, o que acarreta impactos na Formação e no Trabalho docente.

Os professores se veem inseridos num novo contexto social e, conseqüentemente, educativo, diante de novas demandas sociais que nas salas de aula se revelam nas mazelas sociais trazidas pelos alunos (Arroyo, 2013). Não é possível ignorar que o

aumento da desigualdade social, as precarizadas formas de viver dos alunos e a manifestação delas pressiona os professores a não serem apenas “aulistas” (*idem*), preocupados tão somente com a transmissão dos conteúdos, mas que esse novo contexto os coloca diante de um paradoxo entre ensinar o que os currículos oficiais impõem ou pôr o foco nos alunos e em suas formas de viver, independentemente dos resultados.

A discussão de Arroyo (2013), dentre outras coisas, aponta que diante dessa nova e complexa realidade é inevitável perceber que a condição humana de cada criança-adolescente que chega às salas de aula marca a forma como vivem, pensam e aprendem (ou não) o que lhes é ensinado. Ciente disso, o professor vê-se pressionado a tirar o foco do conteúdo, da matéria, das lições e pô-lo no educando, nos seus medos, dilemas, inseguranças, levando em conta suas formas de viver. É o processo de humanização da docência. Uma nova configuração da identidade docente. Os professores se veem obrigados a mudar suas práticas, a repensar seu trabalho e a finalidade daquilo que faz (Ludke & Boing, 2004). Precisa desenvolver cada vez mais um grau de autonomia sobre aquilo que faz e com maior compromisso social ir se tornando cada vez mais “autor-senhor” do seu “fazer-ser” professor.

Contudo, é necessário perceber que, por outro lado, todas as questões supracitadas, não são levadas em conta na configuração das políticas educativas que vem sendo disseminadas nos últimos anos. Se do lado da realidade educativa o professor percebe a necessidade de ampliar o currículo, superando a concepção conteudista para uma mais próxima do real, por outro lado, o currículo imposto é cada vez mais inflexível quanto a autonomia do professor, corroborando com a afirmativa de Hypolito *et al* (2009) que afirmam que esse modelo caracteriza a própria negação da autonomia docente. E, para além do currículo prescrito nos documentos oficiais e impostos a escola, as políticas de avaliação externas hierarquizantes, classificatórias e com foco nos resultados colocam os professores numa situação de tensão entre focar nos educandos enquanto sujeitos de direitos em uma determinada realidade social ou os enxergar como aqueles que precisam aprender o conteúdo que irá cair nas provas. Sobre isso, Arroyo (2013, p.30) afirma:

[...] as políticas curriculares do que ensinar e como ensinar, do que avaliar, exigir dos professores e dos alunos nas provas escolares e nacionais ou estaduais tem agido como um marco conformador e controlador do trabalho e das identidades profissionais. Carregam um significado político tenso, na medida em que os docentes são obrigados a olhar para os alunos, para as marcas de um indigno viver que levam às escolas e têm de olhar para o ensinar e o educar, as políticas conservadoras até de reorientações curriculares os obrigam a fechar seu olhar apenas para o que ensinar para obter bons resultados nas avaliações.

Um dos elementos que provavelmente é o responsável por esses dilemas da docência é o fato de que os professores, suas experiências e seus saberes não são legitimados pelo currículo oficial. Ainda que, no campo do discurso, alguns teóricos como Pimenta (1997), Tardif (2012), Charlot (2005) já reconhecem a legitimidade dos saberes produzidos pela experiência, no contexto oficial, esses saberes e os próprios professores são ignorados nos momentos de discussão e elaboração das diretrizes curriculares.

Ainda que, nos últimos anos, têm-se aumentado o discurso oficial em torno da autonomia do professor, Contreras (2012) observa que essa autonomia não é política, ao afirmar que “uma vez que outros, outras instâncias decidiram e planejaram tudo até as portas da escola, os professores atuam, mas sem capacidade de intervir ‘para cima’ para transformar as condições em que são deixados como ‘autônomos’” (p. 290, grifos do autor), ou seja, é uma autonomia para lidar com problemas e resolvê-los com os recursos que lhe foram dados.

Se de um lado se denuncia que o controle sobre o trabalho docente se faz cada vez mais presente nas políticas educativas, por outro, observa Arroyo (2013), é cada vez mais crescente o número de experiências que demonstram o aumento da autoria, do autocontrole sobre o que se faz e da autonomia, ou pelo menos o reconhecimento da importância destas para o trabalho docente.

Cada vez mais a sala de aula, o planejamento, a aula, o currículo passam a ser território de disputa e, na mesma medida, os instrumentos de controle externo mais sufocantes dos processos de autoria e autonomia. Desse modo, vemos materializadas as duas tendências que se contrapõem, segundo Arroyo (2013): de um lado os docentes, os avanços na luta pela autonomia e o crescimento do movimento docente, e de outro as

diretrizes, as normas, os ordenamentos que permanecem fiéis a lógica de rigidez, normatização, avaliação e aprovação e reprovação de professores e alunos.

Desse modo, entre outros dilemas da profissão, apresenta-se um novo paradoxo, à medida que os professores são colocados como figuras centrais do processo educativo, assumindo centralidade nos discursos políticos como uma figura autônoma, por outro lado não lhes é oportunizada a participação nos processos de construção dessas políticas. O que há de fato é uma “autonomia aparente”, que acontece de “cima para baixo”, uma concessão para que os professores “escolham” o livro didático, a atividade que irá desenvolver, o tempo que irá destinar para cada tarefa, etc., ou seja, circunscrita ao espaço da sala de aula. Nas palavras de Contreras (2012, p. 290):

[...] que está aparente autonomia não significa grande capacidade de ação é demonstrada pelo fato de que a capacidade de decisão e intervenção só é “concedida” *a partir da escola*, com os professores sendo excluídos de todos os pressupostos, condições e organizações prévias .

8

As reformas educacionais desencadeadas no contexto neoliberal também estão marcadas pelo discurso das competências em que o professor é colocado como figura central no alcance das capacidades pretendidas para os alunos, como pode-se ver no trecho em que afirma que é imprescindível “assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais” (Brasil, 2018, p. 08). De acordo com Oliveira (2004) isso impacta de forma negativa o trabalho docente, pois além de ter que responder a exigências que estão além da sua formação e que estão diretamente relacionadas às questões estruturais da sociedade, ele agora é responsabilizado pelo êxito dos programas que lhe são apresentados.

O modelo de competências ou formação baseada em competências, já presente em outros documentos do MEC, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), o parecer CNE/CEB 15 /98 (que estabelece as diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior/2002, surgiu no contexto empresarial na década de 1980 “com vistas a compor um repertório para orientar a formação dos trabalhadores” (Silva, 2019, p. 125), apontada como aquela que capacitaria o sujeito para resolver problemas, foram rapidamente incorporadas às políticas educacionais. No contexto

educacional, o termo competências tem substituído o conceito de saberes e conhecimentos, de forma que facilitam o controle da “qualidade” do trabalho docente por meio das avaliações.

Num contexto capitalista que exige cada vez mais novas qualificações para os trabalhadores, a adoção desse modelo se justifica pelas demandas do mercado, contudo anunciam um neotecnicismo, ou seja, uma concepção na qual professores e alunos são meros executores do currículo, abstraídos de suas condições de leitores e inventores de currículo (Süssekind, 2014) e, portanto, de sua autonomia.

Uma autonomia real, autonomia política e não apenas de gestão (Contreras, 2012), requer participação ativa dos docentes e consideração aos seus saberes reais, suas experiências, suas expectativas, suas práticas. Se isso não ocorre, nos alertam Rocha e Pereira (2019, p. 208):

[...] o trabalho docente reduz-se ao treinamento de competências, e suas identidades profissionais continuam a ser tensionadas mediante processos regulatórios do currículo, presos às classificações dos sistemas de avaliação. Assim, contraditoriamente, os docentes veem-se perdendo seus espaços de autonomia profissional, em virtude do jogo neoliberal, ao mesmo tempo em que não se limitam a executar os currículos prescritos.

A história dos professores é, entre outras coisas, nas palavras de Arroyo (2013) “Uma história de lutas por autorias, por afirmações e por reconhecimentos tem entre outros espaços e fronteiras o território dos currículos na prática das escolas” (p. 34). Um currículo que na maioria das vezes se impõem sobre a liberdade, a criatividade, a autonomia do professor. Impõem-se sobre o princípio democrático de educação.

Pensando então essas tensões entre maior controle e maior consciência do direito e da necessidade de autoria e autonomia docente, pode-se propor uma reflexão: a BNCC propicia ou abre espaço para que o professor seja autônomo e autor do seu fazer-docente, de ser autor-senhor do seu trabalho?

### **3 A BNCC e o discurso da construção coletiva**

Primeiramente, antes de entrar na discussão da BNCC e os espaços para a autonomia e autoria dos professores, dedicaremos uma seção à uma discussão tão

importante quanto: a da construção coletiva, participativa, democrática, colaborativa da Base. Pois, se é verdade que os professores atuaram de forma efetiva na construção da BNCC não há o que se questionar, posto que se foi construída por pares que dialogam, pensam, fazem e vivem a educação em seu contexto real, certamente as questões sobre autonomia e autoria estão contempladas.

Entretanto, apesar de que comumente, nos discursos propagandeados pelo atual governo, tem-se ouvido falar da “construção democrática” da Base ou do processo “colaborativo” que resultou na Base, ou ainda na ampla participação da sociedade nesse processo, esse discurso vem sendo confrontado pelos professores, trabalhadores em educação e as entidades que os representam.

Recentemente, a Revista *Retratos da Escola*, publicação da Escola de Formação (Esforce) da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), apresentou um Dossiê, cujo título é: *A Base Nacional Comum Curricular: tensões atores e estratégias*, tendo como objetivo debater a questão da BNCC, sua construção, implementação e impactos. Na seção Entrevista, alguns questionamentos foram respondidos por dirigentes de importantes entidades educacionais convidadas, a saber: Inês Barbosa de Oliveira e Rita de Cássia Prazeres Frangella, presidentas da Associação Brasileira de Currículo-ABdC; Andréa Barbosa Gouveia, presidenta da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd; Lucilia Augusta Lino, presidenta da Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação-Anfope; João Ferreira de Oliveira, presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação-Anpae; e Heleno Araújo, presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação-CNTE.

Dentre as questões apresentadas, destaca-se uma delas, que embala o debate acerca da proclamada “construção colaborativa e democrática” da BNCC, qual seja: *Como vocês avaliam o processo de discussão e proposição pelo MEC das edições da BNCC, aprovadas no CNE?* Desse modo, alguns trechos foram retirados das respostas desses atores para fomentar nosso questionamento.

A respeito do discurso que alega ampla participação da sociedade em geral, baseada por números divulgados pelo governo, as representantes da ABdC denunciam

que essa participação era meramente consultiva, não evidenciando um processo democrático:

[...] quando da divulgação da primeira versão, a consulta pública não se assentava na possibilidade de participação deliberativa, dado o modelo proposto. A aclamada participação se reduzia à possibilidade de intervir pontualmente sobre a formulação de enunciados e ordenação de “objetivos de aprendizagem”. Não era possível discordar dos enunciados propostos e, ainda menos, das perspectivas de ensino-aprendizagem sobre as quais a Base se erguia ou nas quais elas se desdobravam, ou seja, nenhuma intervenção ou questionamento era possível sobre a ideia de uma Base ou do que a sustentava (Oliveira *et al*, 2019, p. 16).

Além disso, elas destacam que em relação a esses números amplos, 12 milhões de contribuições na consulta *on-line*, 9 mil professores e gestores, já há estudos que evidenciam que eles não foram tão expressivos assim.

Acerca dessa questão da participação e das contribuições advindas delas, ressalta-se ainda que elas não desencadearam um trabalho nas comissões, não resultando em nenhuma alteração significativa no documento. A participação quantitativa foi priorizada em detrimento das contribuições qualitativas. As reivindicações, sugestões e propostas e opiniões não foram ouvidas e nem acatadas, como consta na fala seguinte, da representante da Anped “O debate mais amplo proposto pela ANPEd deque há um equívoco na ideia de padronização vertical de conteúdos não foi efetivamente enfrentada pelos defensores da ideia de Base Nacional Comum Curricular” (Gouveia, 2019), posição compartilhada pela Anfope, por meio de sua representante quando afirma que

[...] o processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC desprezou o diálogo e a construção participativa, recorrendo a um simulacro de participação, em especial na terceira versão da Base, já questionada desde a sua primeira versão, tanto pelos equívocos em sua formulação, quanto pelo modo de condução do processo e principalmente pela imposição de uma centralização curricular baseada em uma uniformidade incapaz de considerar a diversidade de público, das escolas e das regiões brasileiras. A qualidade da discussão foi comprometida ao se desprezar o debate qualificado com as entidades nacionais de pesquisa do campo educacional. As críticas ao processo de elaboração, assim como ao conteúdo da BNCC, não foram consideradas, desqualificando a discussão (Gouveia, 2019, p. 17).

Outro elemento, destacado nas falas desses atores, diz respeito à trajetória obscura que a discussão tomou em alguns momentos, em que, por exemplo, o diálogo com as fundações privadas foi privilegiado, a exclusão do Fórum Nacional de Educação da discussão e formatação do texto final e da versão final jamais apresentada ao público

para discussão. Além disso, e, registre-se, muito mais grave, foram as ameaças físicas e a obstrução da participação de representantes do Fórum Nacional de Educação (FNE) durante a tramitação da proposta na Conselho Nacional de Educação (CNE) como afirma Araújo, presidente da CNTE:

[...] as entidades do FNE foram levadas a fazer manifestações nas audiências públicas realizadas pelo CNE e, durante as sessões finais deliberativas, foram impedidas de acessar o plenário do CNE por seguranças contratados e dispostos a agredir fisicamente os representantes das entidades, que se colocavam a disposição para debater e tentar influenciar no texto que definiu a Base Nacional Comum Curricular (Araújo, 2019, p. 18).

A partir das falas destacadas, podemos depreender que o que há de certo é que o discurso da participação, da construção democrática e colaborativa é, no mínimo, questionável diante das falas daqueles que representam as maiores entidades e instituições quando o assunto é educação. Não se pode falar em construção democrática quando professores e escolas e suas reivindicações não são ouvidas e consideradas, como consta na fala do representante da Anpae:

[...] um tema dessa importância exigiria mais discussão e participação, sobretudo dos mais de dois milhões de professores que atuam na educação básica e demais modalidades de educação. Não adianta decretar um currículo, é preciso que os professores participem, desde sua concepção e formulação, pois, só assim se garantiria o envolvimento pedagógico necessário, com alterações significativas na prática escolar (Oliveira *et al*, 2019, p.18).

A construção de uma política curricular nacional só é possível quando há disposição ao diálogo, ao respeito às minorias, ao currículo que os professores já têm desenvolvido nas escolas. Sem esses elementos não é possível falar em democracia.

#### **4 BNCC: autoria e autonomia dos professores**

Os saberes da experiência, das vivências reais, das práticas autonomamente desenvolvidas nos contextos reais são ignorados na construção da Base porque esses saberes são inferiorizados. Os professores são tidos como desqualificados e por isso os espaços para autoria e “seu direito a ter vez nos currículos” (Arroyo, 2013) são negados. Nesse contexto, justifica-se a necessidade de um currículo único, elaborado por “especialistas” para superar o fracasso da educação, contudo, Sússekind (2019) alerta que

[...] assim, as ideias de *currículos como territórios de desenvolvimento*, planejamento, medição da melhoria e eficiência da pessoa/escola/sociedade revelaram-se bastante mercadológicas habitando discursos, programas e fomentos de grandes organizações financeiras e reinam soberanas nos debates atuais, ainda, novamente. Com, nem sempre declarados, interesses econômicos na solução para problemas da educação, veementemente descritos como a “crise da educação”, defendem a necessidade de “currículo claro e objetivo” que nos deem caminhos para superar a “falta de preparo dos professores” e a “inadequação do material didático”; assim, alimentando uma dicotomia *escola-sociedade* calcada na ideia de “obsolescência da escola” e incompetência ou despreparo dos professores (2014, p. 1515, grifo da autora).

Em tempos de políticas neoliberais e ultraconservadoras no contexto educacional, como podemos perceber na discussão anterior, os professores mais uma vez têm suas vozes silenciadas no contexto de construção dos currículos. No caso da BNCC, a participação dos professores é meramente ilustrativa, servindo apenas para como instrumento de validação para uma base nacional única.

Além dos professores não serem de fato ouvidos e seus saberes e práticas considerados, a BNCC está atrelada aos sistemas de avaliação externa. O caráter centralizado dessas avaliações minimiza as possibilidades de autoria dos professores. Por serem os professores excluídos dos processos de pensar o currículo, justifica-se então, o controle do que fazem, a averiguação do cumprimento do que está posto nos currículos oficiais, a responsabilização pelos resultados, e isso ocorre por meio dessas avaliações, para Hypólito (2019)

[...] essas dinâmicas propostas para a educação pública obtêm êxito somente se forem acompanhadas de testes e exames padronizados, preconizados pelos sistemas de avaliação em voga. É com esta lógica que uma base nacional curricular passa a ser imprescindível (p. 195).

Na BNCC, pode-se identificar que a adoção do modelo de competências está atrelada ao modelo de avaliação em larga escala, como no seguinte trecho em que se afirmar que

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos<sup>10</sup>. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)<sup>11</sup>, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2018, p. 13).

Um sistema de avaliação que se sustenta na desconfiança, na separação e hierarquização de professores a partir de resultados, que não se assenta numa visão democrática, que não possibilita ou, no mínimo, não estimula processos de diálogo, de parcerias, de criatividade, de intercâmbios, mas que pelo contrário estimula a competição e a comparação entre professores e escolas é uma perigosa ameaça ao desenvolvimento da autonomia, entendida como um processo que se constrói na coletividade.

De acordo com Rocha e Pereira (2019) “os enunciados da BNCC a respeito do processo de ensinar/aprender se empenham por tornar neutras as dimensões complexas que contextualizam esse ato” (p. 214), pois ao normatizarem, prescreverem, estipularem um conjunto de modelos e sequencias para o aprendizado, e depois utilizar-se de um sistema de avaliação que privilegia conteúdos, supõe-se que a dinâmica da sala de aula reduz-se a uma atividade mecânica de transmissão de conteúdo. Dessa forma valores éticos, sociais, culturais e políticos são sufocados em prol da busca por resultados quantitativos.

Outra discussão necessária se faz em função de que o modelo apresentado na Base tem como elemento importante as competências. O discurso das competências que já vinha sendo questionado desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, volta a figurar no texto da Base, sob o discurso de que elas (as competências) garantem a igualdade do que é ensinado, de acordo com o texto da Base “os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 25).

Esse modelo tem implicações sérias e profundas tanto na formação de professores, pois “a proposta da Base Nacional Comum tem por objetivo adequar a formação de professores à BNCC, no entanto, a unidade entre estes documentos já está assegurada, visto que estão ancorados na perspectiva da formação por competências” (Albino & Silva, 2019, p. 146), quanto nos processos de ensino e aprendizagem, representando um reducionismo da compreensão do conhecimento e do currículo a esquemas e modelos a serem executados por professores e não como um processo em

que o currículo vai sendo construído de acordo com as necessidades e condições reais de vida de professores e alunos.

Além disso, um modelo por competências tende a limitar a ação do professor ao que está prescrito, tornando-o um mero executor de tarefas, sob o argumento de que, se acompanhados pelos professores, representam o avanço do país e a garantia de aprendizagens essenciais e o desenvolvimento integral dos estudantes. Entretanto,

[...] o argumento da incapacidade docente de delimitar e objetivar a sua ação não serve como justificativa para limitar as escolas e os discentes a inquiridos da instrução. A ação desses sujeitos é criativa e sua autonomia precisa ser preservada para a (re)criação do movimento de aprendizagem social, que, existencialmente, faça sentido e contribua para sua emancipação (Albino & Silva, 2019, p. 143).

Esse modelo baseado em competências deve ser questionado pois visa atender exigências de organismos internacionais, como a OCDE e PISA e subordina a formação humana aos interesses do mercado. Dessa forma, finda por tornar professores e alunos em transmissores e receptores de modelos pensados por técnicos especializados, suprimindo questões essenciais, como a desigualdade, as questões de gênero, a pluralidade cultural, entre outras, que carecem ser trabalhadas pelos professores. Além disso concordamos com Arroyo (2013) quando afirma que “lutar pelas nossas autorias sem criticar a submissão do conhecimento ao mercado ou sem lutar pela autonomia do conhecimento será uma luta perdida”(p. 49).

O excessivo controle sobre aquilo que o professor faz, o cerceamento da sua criatividade, da sua liberdade de incorporar novas leituras de mundo, novos saberes, de questionar o conhecimento e de politizá-lo, e um currículo que se baseia em valores de mercado em detrimento de valores humanos, se apresentam como um retrocesso no que tange às décadas de lutas e conquistas em favor de uma escola de fato democrática e de uma educação emancipadora.

## 5 Considerações finais

Tendo em vista os elementos apresentados e discutidos neste estudo, podemos afirmar que a BNCC não se materializa de fato como fruto de uma construção democrática e, portanto, coletiva, participativa contemplando os anseios da classe

docente. Vale ressaltar ainda o equívoco da pretensão de ser um referencial único, o que por si só já fere a pluralidade existente num país como o Brasil. No entanto, a despeito disso, é ainda mais complexo falar de construção democrática num contexto em que professores e escolas, seus saberes e experiências não são ouvidos ou levados em consideração.

Além disso, podemos dizer que o modelo proposto na Base, atrelado ao sistema de avaliações e baseado no modelo de competências cerceia de formas diversas, algumas vezes sutis e outras explícitas a autonomia dos professores.

Sabemos, contudo, que ainda que a Base se apresente como “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”<sup>2</sup> e que ela pode introduzir mudanças significativas tanto no contexto mais imediato da sala de aula, quanto na organização das escolas e nos currículos de formação de professores.

Vale salientar, no entanto, que é necessário refletir, discutir e fortalecer o debate em torno da autonomia docente e dos movimentos de resistência que se podem organizar face àquilo que compromete a autonomia do professor. Esse processo exige mobilização e participação do coletivo docente nas estruturas fora das quatro paredes da escola.

É preciso compreender que o currículo se faz fora e dentro da sala de aula, numa relação intercambial, em que nenhum se sobrepõe ao outro. É necessário conhecer as estruturas e mecanismos que limitam a autonomia docente, para se contrapor a elas. É urgente buscar reafirmar nas lutas e embates o direito a autonomia e a autoria contra a imposição de um conhecimento único, cultuado como superior, sagrado, inquestionável.

Defendemos que há possibilidade de construção de uma política curricular nacional democrática e participativa, contudo, isso exige a participação dos docentes na formulação dessas políticas e pressupõe um diálogo real, sem consensos homogeneizadores e que respeitem as minorias.

---

<sup>2</sup> Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>

Encerramos parafraseando, Arroyo (2013) quando afirma que ou controlamos os currículos ou eles irão controlar nossa criatividade, nossa autonomia, nossa autoria sobre o que fazemos. É primordial que os professores se politizem, assumam uma postura ética de enfrentamento a todo currículo que exclua, que desumanize, que inferiorize.

## Referências

- Albino, A. C. A.; & Silva, A. F. da. (2019). BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, 13 (25), 137-153.
- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação
- Charlot, B. (2005). *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- Contreras, J. (2012). *Autonomia de professores*. (Trad. Sandra Trabucco Valenzuela). 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Cunha, M. I. (2013). O tema da Formação de Professores: Trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 3, 609-625.
- Hypolito, A. M. (2019). BNCC, Agenda Global e Formação Docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, 13(25), 187-201.
- Hypolito, A. M.; Vieira, J. S.; & Pizzi, L. C. V. (2009). Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteira*, 9(2), 100-112.
- Ludke, M.; & Boing, L. A. (2004). Caminhos da Profissão e da Profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, 25(89), 1159-1180.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, 25(89), 1127-1144.

Oliveira, I. B. de; *et al.* (2019). A BNCC e a formação de professores: os atores e os atos de resistência. [Entrevista concedida a] Revista Retratos da Escola. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, 13(25), 13-30.

Pimenta, S. G. (1997). *Saberes da docência*. São Paulo: Cortez.

Rocha, N. F. E; & Pereira, M. Z. C. (2019). Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, 13(25), 203-217.

Silva, M. R. da. (2019). Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, 13(25), 123-135.

Süssekind, M. L. (2104). As (Im)Possibilidades de uma Base Comum Nacional. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, 12(03), 1512 – 1529.

Tardif, M. (2012) *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.