

ANÁLISE DOS DESDOBRAMENTOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA AUTONOMIA DO TRABALHO DOCENTE¹

CECILIA ROSA LACERDA

Pós-doutorado em Formação de Formadores – PUC/SP
Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenadora adjunta do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da UECE.

E-mail: cecilia.lacerda@uece.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5606-5805>

WELLYNA GONÇALVES JUCÁ

Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Educação Básica do Município de Quixadá- CE

E-mail: wellynagj@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6798-4193>

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo analisar os desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC na autonomia do trabalho docente, os objetivos específicos incidiram a contextualizar a BNCC na Educação Básica e identificar as estratégias de preservação da autonomia através da narrativa das Professoras. A metodologia da investigação baseou-se na abordagem qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas com os professores efetivos dos anos iniciais do ensino fundamental, de três escolas do município de Quixadá, no Sertão Central cearense. Os resultados apontaram que, mesmo diante das desigualdades sociais, há possibilidades pontuais de incitar a autonomia coletiva, como estratégias de ensino que permitem a ampliação de conhecimentos críticos da realidade. Concluímos, portanto, com a certeza de ser, o trabalho docente, essencial para promover mudanças no ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Autonomia. Trabalho Docente.

ANALYSIS OF THE DEVELOPMENTS OF THE *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR* IN TEACHING WORK'S AUTONOMY

ABSTRACT

This article is the result of a research that aimed to analyze the developments of *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* in the autonomy of teaching work, the specific objectives focused on contextualizing the *BNCC* in Basic Education and identifying strategies for preserving autonomy through the Teachers' narrative. The research methodology based on a qualitative approach, with semi-structured interviews with effective teachers from the early years of elementary school, from three schools in the municipality of *Quixadá* in the *Sertão Central cearense*. The results showed that, even in the face of social inequalities, there are occasional possibilities to encourage collective autonomy, such

¹ O estudo sucedeu no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE, da Universidade Estadual do Ceará – UECE, na Linha de Pesquisa Educação, Escola, Ensino e Formação Docente.

as teaching strategies that allow the expansion of critical knowledge of reality. We conclude, therefore, with the certainty of being, the teaching work, and essential to promote changes in teaching learning.

Keywords: Base Nacional Comum Curricular. Autonomy. Teaching Work.

ANÁLISIS DE LAS CONSECUENCIAS DE LA *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR* EN LA AUTONOMÍA DEL TRABAJO DOCENTE

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación que tuvo como objetivo analizar los desarrollos de *Base Nacional Comum Curricular* – *BNCC* en la autonomía del trabajo docente, los objetivos específicos se enfocaron en contextualizar el *BNCC* en Educación Básica e identificar estrategias para preservar la autonomía a través de la narrativa de los Docentes. La metodología de investigación se basó en un enfoque cualitativo, con entrevistas semiestructuradas con docentes efectivos de los primeros años de la escuela primaria, de tres escuelas en el municipio de *Quixadá, Sertão Central cearense*. Los resultados mostraron que, incluso frente a las desigualdades sociales, hay posibilidades ocasionales de fomentar la autonomía colectiva, como las estrategias de enseñanza que permiten la expansión del conocimiento crítico de la realidad. Concluimos, por lo tanto, con la certeza de ser, el trabajo de enseñanza, esencial para promover cambios en la enseñanza y en el aprendizaje.

Palabras clave: *Base Nacional Comum Curricular*. Autonomía. Trabajo Docente.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo histórico complexo que resulta do trabalho do homem e transporta nuances capazes de transformar diversos contextos sociais e políticos. Na qualidade de prática histórico-social, a educação tem a função de compartilhar os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos. Para isso, requer elementos que possibilitem seu desenvolvimento, dos quais destacamos: a política educacional, a autonomia e o trabalho docente. Esses elementos mantêm correlações e estão em constantes mudanças.

No Brasil, a implantação da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), constituiu uma das últimas atualizações em relação à educação formal, com intuito de referenciar e unificar os conteúdos de todas as escolas brasileiras. Em virtude disso, o presente estudo investigou como está acontecendo a implantação da BNCC e suas referências para os anos iniciais do Ensino Fundamental, através de entrevistas semiestructuradas realizadas no ano de 2019, com professores em efetivo exercício de sala de aula, no Distrito Educacional Campo Velho, localizado no município de Quixadá-CE. A pesquisa contemplou, na localidade, três escolas públicas municipais, que totalizam 20 profissionais, mas apenas 07 se disponibilizaram a participar da pesquisa.

A BNCC apresenta indicativos de um currículo básico unificado para todo o território nacional, incidindo em mudanças nas práticas pedagógicas. Dessa forma, nos questionamos: Quais são os desdobramentos da BNCC na autonomia do trabalho docente? Essa questão de pesquisa demandou análises dos conteúdos relacionados às políticas educacionais, aos programas curriculares brasileiros, às práticas e às estratégias de ensino.

O presente estudo possibilitou conhecer a autonomia no trabalho docente, frente às proposições da BNCC, que estabeleceu um conjunto orgânico e progressivo de conhecimentos necessários a todos os estudantes, ao longo dos anos e modalidades da Educação Básica.

Muitos são os desafios que a educação possui, quanto às necessidades de desenvolver práticas voltadas ao ensino de qualidade para todos, pois, na realidade não há políticas públicas educacionais suficientes a abranger os múltiplos contextos, e atender as perspectivas pessoais e sociais brasileiras.

No entanto, o governo federal intensificou a necessidade de seguir seus princípios normativos e adotar suas diretrizes para alcançar uma melhoria na educação. Nesse sentido, este trabalho procurou desenvolver a temática sobre os desdobramentos da BNCC e da autonomia no trabalho docente.

Para tanto, o objetivo geral foi analisar os desdobramentos da BNCC na autonomia do trabalho docente, os objetivos específicos incidiram a contextualizar sobre a BNCC na Educação Básica e identificar as estratégias de preservação da autonomia através da narrativa das Professoras.

Este trabalho organizou-se com a seguinte estruturação: após esta breve introdução, na segunda seção discutimos as referências da BNCC para educação básica no Brasil frente às desigualdades sociais; a seção seguinte, delineamos o percurso metodológico adotado na investigação; na terceira, apresentamos as discussões dos dados efetivados por meio das entrevistas com os professores, refletindo sobre os desdobramentos da base curricular no trabalho docente e as perspectivas de autonomia frente ao documento. Sucintamente, a quarta seção, tecemos considerações que reportaram os resultados ao longo do estudo. Por fim, as referências por nós utilizadas na pesquisa.

APONTAMENTOS DAS REFERÊNCIAS DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A sinalização de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC parte da Constituição Federal de 1988, no artigo 210, o trecho indica que deve ser fixado “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 88).

Em seguida, essa exigência foi evidenciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN, nº 9394/96, no artigo 26, que delibera uma base para o ensino básico, no arranjo das palavras da versão atual, o artigo subscreve:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 2017, p. 12).

As políticas educacionais colaboraram para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular da educação brasileira, em 2017 incidiu à homologação da BNCC para embasar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, depois, em 2018 incluíram a base do ensino médio.

Após sua homologação, a Base passou a ser o documento orientador nas elaborações dos currículos das redes escolares do Brasil, dos projetos pedagógicos das escolas e dos planos de aulas dos professores para desenvolver o ensino e a aprendizagem. Essa relação é expressa, na introdução do documento, da seguinte maneira:

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (BRASIL, 2018, p. 16).

Dentre as disposições da Base, estão as seguintes necessidades para o ensino e a aprendizagem: contextualizações dos objetos de conhecimento e táticas de ensino; organizações epistemológicas de modo interdisciplinar; concepções de processos motivacionais aos discentes; elaborações das avaliações contínuas; seleções e aplicações de tecnologias e recursos; além de elaborações de materiais, formações para os educadores e gestores.

Segundo as orientações da BNCC, os desenvolvimentos de tais disposições visam um melhor ensino e aprendizagem, motivo pelo qual indicam que essas premissas sejam inseridas

nas construções dos currículos escolares, dessa forma, cada escola, a partir do sistema e da rede de educação a que está incorporada, é indicada a adequar seu currículo à realidade local e incorporar discussões sobre as problemáticas da sociedade atual. A escola, a partir de suas referências e de sua autonomia, pode abranger assuntos do convívio humano, desde o lugar em que vive à escala universal, por meio de propostas didáticas transversais. Os temas destacados no documento são:

Direitos da criança e do adolescente; educação para o trânsito; educação ambiental; educação alimentar e nutricional; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; educação em direitos humanos; educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (BRASIL, 2018, p. 19-20).

No documento, os temas são incorporados na organização das habilidades e orientados a serem trabalhados inter-relacionados aos conteúdos direcionados para cada escolaridade. A instituição deve socializar as temáticas conforme as necessidades do contexto, junto às propostas pedagógicas e materiais didáticos disponíveis.

A BNCC expressou referências baseadas no desenvolvimento de competências para os níveis da educação básica, com intuito de desenvolver a educação integral. Segundo o documento, a Educação Básica deve:

[...] visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2018, p. 14).

Desse modo, a educação pretendida na Base, volta-se à proposta de um ensino integral edificado a partir de ações educacionais em harmonia com os interesses sociais e estudantis, para que todos os alunos possam reinventar sua própria existência. Ao destacar o Ensino Fundamental no presente trabalho vislumbramos com uma parte essencial na vida escolar dos estudantes, a Base apresenta a etapa com 9 (nove) anos de percurso:

[...] é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros (BRASIL, 2018, p. 57).

Tais mudanças são almeçadas pela BNCC, através das aptidões dispostas para cada ano escolar, uma vez que, a estruturação do Ensino Fundamental, envolve-se em áreas de conhecimentos, organizada através de componentes e competências específicas, cada componente curricular apresenta uma série de objetos de conhecimentos e habilidades. As competências específicas são articuladas às competências gerais de todo o documento da base na perspectiva de uma formação integral.

Ao longo do Ensino Fundamental-Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender (BRASIL, 2018, p. 59).

As necessidades das aprendizagens durante os anos iniciais de ensino, ultrapassam as colocações das competências impostas na BNCC. Ressaltamos que os programas educacionais baseados no desenvolvimento de competências foram apresentados aos países em crise financeira pelos organismos internacionais, principalmente, como forma de superar a pobreza. Assim, motivaram os governos a implantarem em seus territórios, além da adoção de políticas educacionais direcionadas às construções curriculares imediatistas, políticas educacionais com foco no mercado de trabalho, agenciadas pelo Banco Mundial. Diante de tais fatos, Libâneo (2016), alerta que:

[O] que precisa ser desvendado nesses princípios assentados na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem é que, na verdade, trata-se de criar insumos para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, deixando em segundo plano o processo de aprendizagem (LIBÂNEO, 2016, p. 47-48).

Diante disso, a implementação da BNCC requer um olhar crítico, uma vez que, o Brasil convive com desigualdades sociais, as quais interferem nas realidades escolares, e muitas instituições educacionais não dispõem de recursos técnicos, pedagógicos ou financeiros, para desenvolver um ensino e aprendizagem de acordo com as solicitações dos documentos normativos ou das necessidades dos estudantes.

Ao comparar a educação integral pretendida na Base, com os estudos de Marx e Engels (2011), compreendemos que uma formação integral necessitaria de uma educação intelectual, corporal e tecnológica, capaz de formar o indivíduo para desenvolver qualquer função na sociedade, pois todas as atividades seriam funções sucessivas umas das outras. Essa formação,

verdadeiramente integral, seria possível com mudanças na estrutura social e o fim da divisão social do trabalho. Os autores acrescentam que:

[A] legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas, não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho (MARX; ENGELS, 2011, p. 98).

Para uma educação integral, requerem-se transformações nas esferas econômicas, políticas e sociais, em que todos os indivíduos tenham acesso aos bens materiais e imateriais produzidos pela humanidade. Diante dessa realidade, as construções das práticas educativas são relevantes para compreender a realidade vivente.

Libâneo (2006) aponta que os professores devem compreender as implicações presentes na prática educativa e suas relações com a sociedade, conforme expressa a seguir:

A prática educativa, portanto, é parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas da organização social. Suas finalidades e processos são determinados por interesses antagônicos das classes sociais (LIBÂNEO, 2006, p. 21).

Incorporar práticas educativas que permitam a construção autônoma do pensamento crítico é: reconhecer as relações que originam as desigualdades sociais e resistir com ações pontuais, ou seja, debates, exposições, vivências ou jogos, na finalidade de organizar mudanças reais na sociedade.

Segundo Libâneo (2006, p. 21), como a classe dominante “põe em prática os seus interesses”, as “classes trabalhadoras” também são capazes de “organizar concretamente os seus interesses” e desenvolver seus “objetivos” para o “processo educativo” atrelados às “lutas pela transformação do sistema de relações sociais vigentes” (LIBÂNEO, 2006, p. 21).

A escola pode discutir possibilidades para a formação humana sob preceitos democráticos, abrangendo debates sobre as esferas econômicas, políticas e culturais, na finalidade de desenvolver o conhecimento da realidade por todos. Novamente, lembrando Libâneo (2006), “o reconhecimento do papel político do trabalho docente implica a luta pela modificação dessas relações de poder” (LIBÂNEO, 2006, p. 21).

Porto isso, o trabalho do professor é fundamental nesse processo de formação de conhecimento, e suas práticas devem incorporar possibilidades de aprendizagem concreta, mas, diante das referências normativas para educação brasileira, nos perguntamos: quais são os desdobramentos da BNCC no trabalho do professor?

Na seção a seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados, assim como o detalhamento da amostra e dados obtidos em nossa pesquisa, para que possamos encontrar luzes a esse questionamento, com base nas entrevistas realizadas com professores quixadaenses.

METODOLOGIA: CAMINHOS PERCORRIDOS

A pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, por tratar-se de debates e análises da realidade objetiva, como fala Gramsci (1978, p. 194), as categorias humanas têm seus aspectos subjetivos e objetivos, ou seja, “na filosofia da *práxis*, a qualidade está sempre ligada à quantidade”. Assim, a qualidade existe quando há um corpo para conter, ou seja, as reflexões qualitativas sobre os desdobramentos da BNCC, em meio às expressões docentes são possíveis, uma vez que o documento é concreto e existe na realidade.

O procedimento metodológico para a captação dos fenômenos pesquisados, sobre os desdobramentos da BNCC e da autonomia no trabalho docente, constituiu-se na realização de entrevistas semiestruturadas.

Para fundamentar o diálogo com os dados expressos nas entrevistas, contou-se com os estudos de Libâneo (2016, 2002) e Frigotto (2010), com debates sobre as políticas educacionais e econômicas, de Freire (2018) e Contreras (2012) para discutir autonomia, e Marx e Engels (2011) para situar a educação na sociedade capitalista, além de nos utilizarmos, também, de estudos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 e de outros dispositivos, como arquivos institucionais, projetos e planos que possibilitaram conhecer a organização escolar do campo pesquisado.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com professores efetivos dos anos iniciais do ensino fundamental, da educação pública do Sertão Central cearense. Os pontos que nortearam o diálogo envolveram os itens de formação e conhecimento sobre a BNCC, a interferência da Base na autonomia docente, as estratégias para garantia da autonomia e as referências da BNCC que poderiam colaborar na prática da sala de aula.

As entrevistas foram realizadas no ano de 2019, que estavam em pleno exercício de sua função em sala de aula, no Distrito Educacional Campo Velho, localizado na cidade de Quixadá-CE, contemplando três escolas públicas no referido distrito, totalizando 20 profissionais da localidade, dos quais, 07 se disponibilizaram a participar da pesquisa.

No estudo dos dados, utilizamos a técnica ‘análise de conteúdo’, como argumenta Bardin (2011, p. 47):

[...] técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para tanto, a abordagem do problema incidiu nas análises dos textos, dos documentos e das entrevistas com as professoras, no intuito de abranger as discussões de variados fatos e categorias sociais.

ANALISANDO OS DADOS: OS DESDOBRAMENTOS DA BNCC NA AUTONOMIA DO TRABALHO DOCENTE

Expomos, a seguir, as discussões dos dados empreendidos por meio das entrevistas semiestruturadas com 07 professores² efetivos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de três escolas públicas do interior cearense, discutindo os desdobramentos da BNCC na autonomia do trabalho docente, apontando as perspectivas de autonomia frente ao documento.

No que se referem às formações acerca da BNCC, os professores apresentam estas propriedades:

A respeito da Base, as formações que tive foi junto ao MAIS PAIC [...] Nós temos as formações municipais, que cada município oferece para seus professores e também temos as formações a nível estadual, no caso, porque eu sou uma das formadoras também a nível estadual. Eu recebi a primeira formação em Fortaleza referente ao programa do MAIS PAIC [...] teve também a formação no conselho que eu faço parte, e teve o curso on-line também relacionado à BNCC. (ANA, 2019).

Houve apenas um encontro com o núcleo gestor, na escola [n]a qual trabalho, para informar que íamos trabalhar com a Base Nacional Comum Curricular. (BEATRIZ, 2019).

² Para a identificação dos professores participantes da pesquisa, adotamos pseudônimos na finalidade de manter a ética. A escolha dos pseudônimos sucedeu a seguinte ordem alfabética: Ana; Beatriz; Catarina; Diva; Elenice; Francisca e Gisele.

Estudo e debate sobre a BNCC em reuniões com colegas. (CATARINA, 2019).

Reuniões pedagógicas na escola. (DIVA, 2019).

Através de reunião na própria escola. (ELENICE, 2019).

Antes tínhamos acompanhamento, quando ensinei o 2º ano, cada final de semana tinha um curso que nos preparava para dar as aulas, a prefeitura antes ofertava uns cursos de aperfeiçoamento de 1º ao 5º ano, nos últimos tempos não participei de nenhum [...] (FRANCISCA, 2019).

Não houve nenhuma formação. Nós tivemos um encontro pedagógico com uma explanação sobre a BNCC [...] (GISELE, 2019).

As formações narradas pelas professoras são pontuais, sendo visualizadas por meio de participação em reuniões pedagógicas, as quais tinham explanação e discussão sobre a implantação da BNCC, juntamente às formações que envolviam outros programas educacionais. Outro elemento instigador é a ausência da formação direta acerca da Base, bem como a preparação de implantação das diretrizes expressas no documento.

Nessa direção, atentamos para a necessidade de ampliar formações para o entendimento da Base, sistematizando e articulando os municípios e o estado, com a oferta de recursos, levantamento de demandas formativas e espaços adequados para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Na visão da Base, a contínua formação dos professores é incorporar o trabalho docente ao desenvolvimento de competências e de habilidades. Além das atividades que já lhes são próprias, a BNCC aponta exigências ao professor, tais como:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem [...] (BRASIL, 2018, p. 16-17).

Assim, os professores terão como trabalho, a identificação e aplicação de estratégias de ensino mais criativas para contextualizar o ensino e aprendizagem; a articulação dos componentes curriculares de forma interdisciplinar e colaborativa; a construção e avaliação efetiva da aprendizagem, proporcionando o protagonismo dos alunos.

Outro ponto a ser discutido, refere-se à autonomia pedagógica e docente, categoria expressa na LDBEN nº 9394/96, no artigo 15, que sucedeu da Constituição Federal de 1988, e reforçada pela Resolução do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular, com as seguintes colocações:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 2017, p. 11).

A autonomia direcionada às escolas concerne-se, não somente, ao âmbito pedagógico, pois inclui questões administrativas e financeiras. Quanto à esfera educativa, permite-se incorporar temáticas atuais e condizentes com o contexto social e político. Com a implantação da BNCC, os currículos interligam as etapas da educação, atribuindo o poder das decisões, em relação ao ensino e aprendizagem, a cada participante do processo:

São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2018, p. 16).

No entanto, o exercício autônomo de uma administração e gestão pedagógica dentro de um estabelecimento de ensino, devem estar manifestados sobre a disposição de autogestão, a partir de preceitos éticos. Essa autonomia implica o livre arbítrio e a disposição para deliberar normas sobre as relações estabelecidas entre a comunidade escolar.

A liberdade da escola, a partir de uma sociedade democrática, abre a perspectiva de apresentar uma abrangência de metas, de inclusões interdependentes, de possibilidades para realizar ações educativas coletivas. Sobre esse ponto, Contreras (2012) nos coloca que:

[...] se quisermos pensar em formas de autonomia que não sejam regidas pelo isolamento e pela competitividade, nem tampouco pela burocratização centralizadora, teremos de pensar nas possibilidades de uma descentralização também política e não só administrativa [...]. Significa também uma compreensão de como o ensino deve procurar dotar todos os alunos de recursos culturais e intelectuais socialmente equivalentes e internamente plurais (CONTRERAS, 2012, p. 299-300).

Portanto, a ampliação da autonomia na profissão docente inclui a construção de relações sociais e escolares pautadas na justiça, no respeito, na luta contra a hegemonia de determinadas culturas dominantes. No entanto, as decisões profissionais devem ser pautadas e elaboradas em meio aos projetos políticos que possibilitem a todas as pessoas e culturas se desenvolverem e compartilharem os conhecimentos das construções sociais.

Quando inquirimos, nas entrevistas, a opinião das professoras a respeito de como a BNCC interfere ou pode interferir na sua autonomia na escola, os resultados foram diversos: há professoras que afirmam a não interferência como ponto positivo, e outras que asseguram que as interferências são parciais, ou seja, a BNCC não comanda todas as suas práticas. Das falas, decorreram estes achados:

Eu acredito que ela não interfere na autonomia. Muito pelo contrário, ela nos dá uma orientação de como devemos elaborar o nosso planejamento, como a gente tem que vislumbrar uma prática pedagógica. Ele é o fim, onde eu tenho que criar estratégias do caminho. Eu tenho que ver como vou fazer os meus alunos, desenvolver aquelas habilidades para que aquela competência, ela seja de fato adquirida. Não vejo como interferência na autonomia. (ANA, 2019).

Interfere de um lado positivo, porque fica melhor para planejar com as habilidades já organizadas, assim podemos trabalhar a partir da dificuldade do aluno. Negativo não vejo nenhum. (BEATRIZ, 2019).

Trabalhar a partir do que o aluno já sabe e daí montar estratégias para os alunos conseguirem uma aprendizagem desejada, traçar metas. (CATARINA, 2019).

Praticamente não interfere, porque temos autonomia em sala de aula que fazemos dentro dos conformes do que as crianças precisam. (FRANCISCA, 2019).

Interfere como ponto positivo, ela dá norte as nossas práticas. (GISELE, 2019).

Observamos que a autonomia expressa pelas docentes apresenta aspectos comuns, tais como: avaliam que a interferência na autonomia ocorre de forma positiva, por meio da permanência de suas liberdades para a elaboração de estratégias para a efetiva aprendizagem; e, orientações acerca de planejamento das atividades que garantem o desenvolvimento das práticas pedagógicas, trabalhando as habilidades e competências dos alunos.

De fato, Freire (2018, p. 105) ressalta que “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer em experiências respeitadas de liberdade” não apenas o professor, a sua prática também deve estimular a liberdade do outro, entretanto, nenhum ser social deve estar sujeito à autonomia do outro.

Por seguinte, verificamos ambiguidades nos posicionamentos de alguns professores, há, nas narrativas, uma justificativa de algumas interferências nas práticas dos docentes, quando expressam que são orientadas por diretrizes, pelo projeto da escola e pelos planos de ensino, ressaltam assim, a lógica impositiva das organizações do ensino:

A minha prática pedagógica é orientada pelos documentos da escola, diretrizes municipais e estaduais, BNCC e principalmente pela necessidade do aluno. (DIVA, 2019).

As interferências são desde PPP, plano de trabalho anual e o diálogo permanente. (ELENICE, 2019).

Praticamente não interfere, porque temos autonomia em sala de aula que fazemos dentro dos conformes do que as crianças precisam, mas deixa muito a desejar, porque sabemos de algumas coisas que vão dar certo, mas temos que seguir as regras que o povo também impõe para gente. Quando vejo que, se fosse do meu jeito, a criança talvez aprendesse até mais. (FRANCISCA, 2019).

No entanto, as falas confirmam também, a possibilidade de construir novos conhecimentos para suplantar as necessidades dos alunos. Pois, os professores são profissionais que pesquisam, selecionam, planejam e pensam desde a organização da aula ao ambiente da sala. Por meio dessas ações de ensino e aprendizagem sobressaem as oportunidades de ampliar o currículo vivo no território escolar; ou seja, o professor é quem mobiliza o currículo de modo ativo, podendo tornar crítico e reflexivo, expresso por Giroux (1997), como intelectuais transformadores:

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática [...] (GIROUX, 1997, p. 161).

Dessa forma, para uma educação transformadora, as relações pedagógicas nas escolas devem cultivar as condições para autonomia, seja nas organizações institucionais, ou nas atividades profissionais. Isso, porque a prática pedagógica desenvolvida nas escolas se concretiza nas relações sociais de produção, assim, as desigualdades precisam ser contornadas com ações que cultivem o bem comum.

Em Contreras (2012, p. 216), a autonomia docente não pode ser uma questão pessoal, ou seja, “não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira com que estes se constituem pela forma de se relacionarem”. Assim, o professor não deve resolver os

problemas da sua prática isoladamente, como sugerem os tecnicistas, porque muitos problemas da prática pedagógica provêm de outros problemas da sociedade, da mesma forma que não pode esperar que a sociedade resolva por si os problemas de sua prática, ou seja, a autonomia não deve ser jogada “ao princípio de responsabilidade pública” (CONTRERAS, 2012, p. 219).

A educação não acontece isoladamente, bem como a sociedade não deve orientar o ensino para atender somente as suas necessidades, que, muitas vezes, são de origem econômica. Desse modo, a escola, enquanto instituição social, deve construir relações de ensino e aprendizagem coletivas. Sua autonomia, enquanto processo coletivo, se traduz em reciprocidade e dinamismo, ou seja, com a participação de todos os envolvidos.

Assim, “uma imagem da autonomia do professor deve se traduzir em uma visão coerente com ela, das formas pelas quais se estabelecem as relações sociais e as decisões políticas na educação” (CONTRERAS, 2012, p. 236). Tanto o docente, quanto a instituição escolar e a sociedade precisam construir relações autônomas e, ao mesmo tempo, manter relações entre si para ser coletiva.

Ao desenvolver esta análise baseada em Contreras (2012), compreendemos que a escola, por vezes, é concebida de modo isolado, enquanto que, em outros momentos, é direcionada a resolver os problemas da sociedade. Tais colocações nos levaram a fazer comparações com as contendas da obra “A produtividade da escola improdutiva”, discutida por Frigotto (2010).

As discussões da obra envolvem distintas visões sobre as funções escolares, que abrangem, intrinsecamente, a prática docente. De um lado, o autor aponta críticas aos estudiosos que concebem a escola como produtiva somente a serviço dos indivíduos, bem como revoga as discussões de que a escola é improdutiva, ao ponto de servir somente ao capital, como insinuavam algumas críticas da teoria do capital humano.

Na obra, a escola não é concebida somente em função dos indivíduos, e não é produtiva em função exclusiva do capital. Contudo, existem vínculos das relações entre a prática educativa escolar e a prática de produção social da existência no interior da estrutura econômica social capitalista.

Com base em Frigotto (2010), compreende-se que a prática educativa escolar é desenvolvida sob alvo de interesses adversos e sua característica política tem incidido em organizar o conhecimento elaborado ao longo da história, com os interesses da classe dominante. Mesmo assim, podem surgir formações nas escolas públicas, pois, “no campo

educativo somente na esfera pública é possível construir efetivamente uma alternativa que busque desenvolver as múltiplas dimensões do ser humano” (FRIGOTTO, 2010, p. 19).

Porquanto a BNCC é um documento normativo, ou seja, uma política nacional de caráter obrigatório para a educação escolar, com objetivo de possibilitar um ensino global, assim, acaba por interferir na prática pedagógica dos professores, na autonomia docente, para atender a suas finalidades. Diante de tal realidade, as professoras falaram sobre suas estratégias para preservarem sua autonomia na escola:

Dentro do processo de planejamento, eu estou sempre analisando. Primeiro, a gente faz aquela questão da avaliação diagnóstica e que começamos a compreender como o aluno se encontra. A própria BNCC vem definida as habilidades pelo componente curricular, então criamos estratégias de como será trabalhado, e aí, dentro da sala de aula, a gente cria diversas atividades que mexem com o aluno, que faça o aluno realmente ser protagonista. E essa autonomia, ela se dá no momento onde você compreende o que é a BNCC? E qual a função da proposta curricular que cada escola tem que elaborar? Cada município, escola, dependendo das situações, tem que elaborar o seu currículo, e ali você traça suas estratégias e seu caminho, para que você possa desenvolver. A autonomia é dada no momento em que você tem conhecimento do que você vai trabalhar. (ANA, 2019).

O planejamento mensal e semanal, embasado na proposta curricular do PAIC, nos dá o ponto de partida para vivenciarmos práticas mais dinâmicas. (ELENICE, 2019).

As formas como as docentes expressam sua autonomia estão atreladas à Base, quando há apropriação das concepções e conceitos do referido documento, pela relação com outros programas educacionais, bem como, transcorrem a elaboração das propostas curriculares de cada instituição escolar, por meio do desdobramento do planejamento pedagógico.

Nesta visão, podemos refletir até que ponto essas ideias não são “ilusórias” e não provêm de outros processos normativos e organizacionais da sociedade. Pois, Contreras (2012, p. 211) define autonomia ilusória, como: “dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza” (CONTRERAS, 2012, p. 211).

Dessa maneira, as disposições dos professores ao se juntarem às práticas indiferentes aos conflitos sociais, estão voltadas para o desenvolvimento das diretrizes normativas do ensino e reduzem o trabalho docente a uma série de competências e habilidades.

Através dos dados coletados com as entrevistas dos professores, verificamos visões diversas sobre autonomia, que demonstram concepções diretamente relacionadas às práticas vivenciadas nas salas de aula, à medida que os docentes esboçam as percepções das suas

estratégias de permanência de autonomia, também almejam construir práticas para melhoria de todos os sujeitos e da sociedade. Vejamos essa autonomia expressa nas respostas a seguir:

As estratégias são a partir das habilidades que vamos trabalhar, procurar conhecer o aluno como ser singular, fazendo atividades ou jogos que ajudem o aluno no nível que ele se encontra, então, a gente é livre para pensar com os nossos alunos, e procurar habilidades adequadas no nível de aprendizagem que os alunos se encontram. (BEATRIZ, 2019).

Trabalhar a partir do que o aluno já sabe e daí montar estratégias para os alunos conseguirem uma aprendizagem desejada. (CATARINA, 2019).

A minha autonomia é preservada quando posso fazer um redirecionamento, uma adaptação, retorno ou avanço dos conteúdos estudados, tendo sempre como foco principal, o desenvolvimento do aluno. (DIVA, 2019).

Verificamos que as visões de autonomia identificadas apresentam algumas alterações, mas todas dependem conhecimentos sobre resistir com ações críticas, na finalidade de construir um trabalho livre. A ampliação da autonomia na profissão docente, inclui a construção de relações sociais e escolares pautadas na justiça, no respeito, na luta e nas decisões profissionais, que devem ser elaboradas em meio aos projetos políticos e estratégias pedagógicas que possibilitam todas as pessoas e culturas se desenvolverem e compartilharem dos conhecimentos das construções sociais.

As estratégias delineadas pelos professores estão voltadas para as práticas pedagógicas de sala de aula, conforme visualizamos nas seguintes falas:

[...] as estratégias usadas em sala são: roda de leitura, leitura compartilhada de histórias ou/e de textos dos livros didáticos, roda de conversas, pesquisas, trabalhos em grupos, entrevistas, dinâmicas, filmes, atividades escritas e jogos pedagógicos. (DIVA, 2019).

[...] faço leituras, leitura de imagens, palavras, frases, textos paragrafados, entre outras. (GISELE, 2019).

As metodologias construídas e as estratégias organizadas pelas professoras podem ser apontadas como meios de preservar a autonomia docente, estimular autoria e liberdade; reafirmando assim, que: “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2018, p. 105).

As estratégias de ensino ressignificadas pelas docentes, são ações que culminam um ensino e aprendizagem sob a perspectiva crítica, por meio de interações fundamentadas na liberdade. Tais estratégias podem ser consideradas como dispositivos de resistência, por exemplo, quando a aula expositiva é incorporada ao diálogo, essa conexão mobiliza a

capacidade de originar pensamentos, preservar a autonomia coletiva e reconstruir saberes apropriados às mudanças sociais. Neste aspecto, Libâneo relata que:

[...] aquele ensino exclusivamente verbalista não subsiste mais. Não quero dizer que deve sumir a aula expositiva. A aula expositiva precisa assumir outra função, ao lado de diversas atividades de classe. O professor precisa fazer o possível para ensinar o aluno a aprender de forma autônoma e crítica (LIBÂNEO, 2002, p. 132).

O autor reforça a importância de transformar as aulas expositivas, em estratégias ligadas ao diálogo crítico, um compromisso entre docente e discente, de maneira a compartilhar os conhecimentos acumulados pela humanidade. Além disso, existem outras estratégias que incorporam o debate crítico, como: estudos de textos com pesquisa e debate crítico; oficinas temáticas com jogos; fóruns; seminários, entre outros.

Assim, as condições adequadas para a autonomia docente acontecem com a ressignificação das práticas pelos educadores, com a desburocratização da sala de aula, a redução de atividades mecânicas ou rotinas padronizadas. Além da superação das carências de apoio pedagógico e financeiro, que impossibilitam a constituição da autonomia no trabalho dos professores, pois o exercício docente requer coletividade para ser livre.

Partindo dessa premissa, indagamos às educadoras, quais são as referências da BNCC que poderiam colaborar na prática da sala de aula, das quais sugeriram as seguintes:

Tem muitas [...] você tem que estar vendo a questão das unidades temáticas que você vai trabalhar dentro de todos os componentes. Verificar as habilidades dentro de um processo de avaliação, o desempenho da turma dentro da avaliação diagnóstica, assim você vai construindo [...] O momento que você sente a carência de algo, você vai procurando as referências dentro da Base Nacional Comum para trabalhar. (ANA, 2019).

As que possibilitam o aluno desenvolver suas habilidades e superar suas dificuldades. (BEATRIZ, 2019).

Para traçar as metas. (CATARINA, 2019).

Então [...] ela só vem para ajudar, porque trouxe as habilidades/objetivos a serem trabalhados. (GISELE, 2019).

Percebemos, nas falas dos professores, que as referências para a sala de aula estão voltadas para as habilidades, as metas e os objetivos para desenvolver as competências a serem adquiridas em cada período escolar pelos estudantes. Nesse aspecto, verificamos a necessidade

de um olhar crítico e reflexivo ao trabalhar com a Base, para não se limitar à dimensão instrumental.

A instrumentalização leva o prejuízo da capacidade prática como do conhecimento teórico, pois acontece o rompimento entre a prática educativa e sua especificidade de compartilhar e edificar conhecimentos. Dessa forma, não é suficiente manter competências técnicas se não há a compreensão das suas finalidades; como relata, as seguintes afirmações.

A BNCC é um documento de caráter normativo, porém a escola deve absorver o que melhor lhe for conveniente tendo sempre seus objetivos o que for melhor para o desenvolvimento do aluno de forma completa. Os alunos precisam receber desafios que favoreçam sua aprendizagem, e essa prática só é possível quando se conhece pessoalmente o educando. (DIVA, 2019).

É um documento muito bom. Agora é a questão da criança, da família abandoná-la na sala de aula. Simplesmente a escola está se tornando um guarda-criança [...] O documento da Base em si é bom, mas os pais precisam ajudar as crianças, assim a escola precisava também trabalhar a família. (BEATRIZ, 2019).

No enfoque instrumental, verificamos além do aspecto normativo, as ponderações acerca do descaso da família com o acompanhamento escolar de suas crianças, em que se questiona a responsabilidade da família quanto à complexidade dentro do contexto social; portanto, as leis e as políticas educacionais não são suficientes para desenvolver o ensino e aprendizagem, todas as partes da sociedade necessitam cumprir suas funções.

Após essa sucinta análise de dados oriundos da experiência docente de alguns professores do interior do Ceará sobre a BNCC, traçamos, a seguir, algumas considerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões traçadas, nesta pesquisa, sobre a BNCC, sucederam a partir das entrevistas com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, de documentos bases da educação brasileira (LDBEN nº 9.394/96, BNCC) e de autores como Libâneo (2016, 2002), Frigotto (2010), Freire (2018), Contreras (2012), Marx e Engels (2011), que nos possibilitaram analisar os desdobramentos da BNCC e da autonomia no trabalho docente na amostra analisada.

A BNCC é um documento que apresenta as referências para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com intuito de desenvolver as competências necessárias à vida em sociedade. O desenvolvimento do conceito de competência está ligado à estrutura econômica capitalista, em

que as classes sociais opressoras promovem empregos para os indivíduos com maior facilidade de acumular informações.

Em meio a tudo isso, a autonomia docente representa uma luta que torna o trabalho humano mais consciente e transformador, uma batalha dos professores, com a finalidade de conduzir o ensino a partir dos conhecimentos acumulados ao longo da história e de valores educativos formais.

Em relação às interferências da BNCC na autonomia dentro da escola, o trabalho docente surgiu a partir de questões contraditórias, que ora colocam a orientação de suas práticas somente por diretrizes normativas, ora não admitem as interferências das leis. No entanto, reconhecem, igualmente, a possibilidade de edificar novas práticas para superar as necessidades dos estudantes.

Mediante ao trabalho autônomo, a prática docente indicou a responsabilidade de cultivar a consciência crítica e o compromisso político para conhecer e agir sobre a realidade social. Dentre as relações professor e aluno, escola e comunidade, saberes e emancipação, todos se complementam para assim reinventar a construção da autonomia docente.

A partir de Frigotto (2010), é visível que a especificidade da prática docente na sociedade capitalista, consistiu-se em articular o saber produzido historicamente com os interesses da classe dominante. Contudo, em meio às contradições capitalistas, ainda existe a possibilidade de desenvolver práticas que ascendem mudanças sociais. O trabalho docente, por meio de ações objetivas e subjetivas, permanece desafiando a elaboração de formas de expressões e transformação da sociedade.

Os professores entrevistados, nas suas práticas em salas de aula, consideram que suas as estratégias de ensino são formas de resistência para mudar realidades brasileiras, pois a prática pedagógica pode ser emancipadora e os indícios da autonomia docente contrastam em meio às diretrizes curriculares no contexto da sociedade capitalista.

Acreditamos que cumprimos o objetivo desta pesquisa, que permaneceu em refletir os desdobramentos da BNCC e da autonomia no trabalho docente dentro do atual sistema econômico. Verificamos que os docentes trabalham em busca de possibilidades para a construção de uma sociedade, em que o trabalho, a educação e outros complexos sociais, exigem dos indivíduos uma formação humana integral, seja realizada.

REFERÊNCIAS

ANA. **Entrevista**. Quixadá (Fortaleza), 7 out. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEATRIZ. **Entrevista**. Quixadá (Fortaleza), 16 out. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 24 mar. 2019.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. > Acesso em: 24 de março de 2019.

CATARINA. **Entrevista**. Quixadá (Fortaleza), 17 out. 2019.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DIVA. **Entrevista**. Quixadá (Fortaleza), 16 out. 2019.

ELENICE. **Entrevista**. Quixadá (Fortaleza), 17 out. 2019.

FRANCISCA. **Entrevista**. Quixadá (Fortaleza), 21 out. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

GIROUX, Henri A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GISELE. **Entrevista**. Quixadá (Fortaleza), 21 out. 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil:** desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan. / mar. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3572/pdf.4>. Acesso em: 29 mar. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática:** Velhos e novos temas. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino** / Karl Marx e Friedrich Engels. Campinas: Navegando, 2011.

Recebido em: 05.08.2020

Aceito em: 28.05.2021