

O nacional e o comum no ensino médio: autonomia docente na organização do trabalho pedagógico

Francisco Thiago Silva

155

Resumo

Há pelo menos duas condições iminentes nos momentos de materialização da Base Nacional Comum Curricular no que se refere à autonomia de docentes do ensino médio na organização do trabalho pedagógico: 1) adesão das instituições de ensino ao conceito de “comum” tomado como sinônimo de nacional; 2) expropriação da autonomia intelectual dos profissionais da educação nos processos de seleção curricular, visando às avaliações de larga escala. Trata-se de um artigo de revisão, por isso tomam-se como base central as contribuições dos teóricos mais próximos às teorias críticas de educação e do campo curricular. Preliminarmente, apresentam-se as seguintes considerações: por mais democrática que a proposta da Base pareça, há o risco de fetichizar os processos de ensino baseado tão somente na aquisição de habilidades e competências. Além disso, se houver o predomínio dos descritores avaliativos de abrangência geral em detrimento dos temas e conteúdos regionais, o espaço destinado a estes pode desaparecer.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; formação docente; organização do trabalho pedagógico.

Abstract

National and common in high school: teachers' autonomy in the organization of teaching work

There are at least two impending conditions at the actualization of the Common National Curricular Base (BNCC) regarding high school teachers' autonomy to organize teaching work: 1) subscription of teaching institutions to the concept of "common" which is used interchangeably with national; 2) removal of education workers' intellectual autonomy to choose a curriculum, in view of large-scale evaluations. This is a review article and, as such, it is primarily underpinned on theoreticians akin to the critical theories of education and of the curricular field. The following consideration is presented in a preliminary basis: as democratic as the Base proposition may seem, it risks the fetishization of teaching processes with sole basis on the acquisition of skills and competencies. Furthermore, should generic evaluative descriptors reign over regional themes and content, these last ones may lose their space.

Keywords: Common National Curricular Base; teacher training; teaching-work organization process.

156

Resumen

Lo nacional y lo común en la Educación Secundaria: autonomía docente en la organización del trabajo pedagógico

Hay al menos dos condiciones inminentes en los momentos de materialización de la Base Nacional Común Curricular con respecto a la autonomía de los docentes de la Educación Secundaria en la organización del trabajo pedagógico: 1) adhesión de las instituciones educativas al concepto de "común" tomado como sinónimo de nacional; 2) expropiación de la autonomía intelectual de los profesionales de la Educación en los procesos de selección curricular, con el objetivo de evaluaciones a gran escala. Este es un artículo de revisión, por lo que las contribuciones de los teóricos más cercanos a las teorías críticas de la Educación y el campo curricular se toman como la base central. Preliminarmente, se presentan las siguientes consideraciones: por más democrática que la propuesta de la Base parezca, existe el riesgo de fetichizar los procesos de enseñanza basados únicamente en la adquisición de habilidades y competencias. Además, si hay un predominio de descriptores evaluativos de alcance general en detrimento de los temas y contenidos regionales, el espacio destinado a ellos puede desaparecer.

Palabras clave: Base Nacional Común Curricular; formación docente; organización del trabajo pedagógico.

Primeiras palavras

Os grandes desafios impostos às diferentes etapas da educação básica têm se intensificado em forma de políticas nos últimos anos. Isso não significa necessariamente que houve avanços. A maioria das ações legais que trouxeram impacto para o campo educacional foram diretamente resultado dos processos políticos recentes: o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, a ascensão de seu vice e o resultado do pleito presidencial de 2018. O grupo político vencedor imprimiu na pasta da educação ideias neoliberais, neoconservadoras e neotecnicistas. Três políticas ou propostas para a educação – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio e o Programa “Escola Sem Partido” (ESP) – trouxeram para a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), sobretudo, no campo do currículo, a tônica da regulação e do controle do trabalho intelectual dos professores, o que atinge a sua autonomia. De acordo com Silva (2019, p. 191), o risco que essas políticas “[...] trazem para a regulação e o controle dos planejamentos, da didática e das avaliações praticadas nas instituições de ensino é iminente”.

Tomaremos os impactos que a BNCC trouxe para a lógica estrutural e o lugar da autonomia docente na OTP do ensino médio. A metodologia empregada foi a revisão bibliográfica de autores que discutem currículo e a relação entre formação e atuação/autonomia. Construímos nossas reflexões em torno de categorias e conceitos próprios do campo curricular e da avaliação atinentes ao objeto em tela: “currículo integrado” (Bernstein, 1996; Torres Santomé, 1998); “eixo estruturante” (Borges, 2015; Silva, 2015; Borges; Silva, 2017); “sistema curricular”, “modelo de intromissão burocrática” (Gimeno Sacristán, 2000); “autonomia intelectual”, “cadeado curricular” (Pinar, 2007); “estreitamento curricular” (Freitas, 2012).

Sobre os perigos do retorno dos currículos de caráter nacional e comum, Apple (2006) alerta que, estando no poder, os grupos políticos conseguem imprimir e supervalorizar sua cultura, impondo a falaciosa sensação de um consenso cultural e político. São marcas que o autor demonstra estar presentes em governos “populistas e autoritários de direita”, resguardadas as proporções e os limites de análise da época em que a obra foi escrita – mesmo sendo atualizada em novos prefácios e até novos capítulos –, podemos perceber a presença de algumas ideias como essas em nosso contexto contemporâneo:

O ponto central deste livro são as questões que cercam o que importa como conhecimento legítimo e uma análise da tentativa de criar um falso consenso cultural e político [...]. Uma cultura comum a todos jamais pode ser a imposição daquilo que uma minoria é e acredita. Ao contrário, deve fundamentalmente não exigir a estipulação de listas e conceitos que nos façam todos “culturalmente letrados”, *mas a criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem na criação e recriação de significados e valores.* (Apple, 2006, p. 27 – grifos do autor).

Embora os críticos da BNCC estejam atentos aos desdobramentos da referida política, a Base é uma realidade e carece de um cuidado delicado nos instantes em que ela se materializar nas práticas de ensino. Sendo um instrumento normativo e

regulatório para as instituições de ensino formal, ele merece ser pensado e debatido constantemente no cotidiano das escolas.

Para tanto, a formação inicial e continuada de docentes padece de adaptações, moldagens e ressignificações, fugindo, evidentemente, de propostas formativas que apenas se preocupam com a transferência dos conteúdos da Base para os currículos da formação de professores. Com a modificação do documento nuclear e norteador da OTP, espera-se que também sejam repensados a didática, os materiais e os recursos pedagógicos e todo o sistema de avaliações, desde as institucionais até as da aprendizagem, pois o ponto nodal é o respeito à autonomia intelectual dos professores.

Com esses pressupostos, o fio condutor deste texto é a ideia de que o professor da educação básica representa a última instância do currículo praticado (Gimeno Sacristán, 2000) e nossa análise está organizada em três seções: o que já foi publicado sobre o assunto; a organização do trabalho pedagógico (OTP) no ensino médio; e, para onde vai a autonomia docente na implementação da BNCC.

Revisando o que já foi publicado sobre o assunto

Nosso esforço está em caracterizar as principais elaborações teóricas que autores nacionais e estrangeiros do campo do currículo têm realizado para problematizar e mostrar o quanto as teorias curriculares devem e podem permear os processos de (re)elaboração curricular, mesmo as de caráter nacional, com tantos equívocos, como veremos a seguir.

Textos acadêmicos e ordenamentos jurídicos e normativos que tratam ou desenvolvem orientações sobre a presença de um currículo nacional comum que regule e estruture a OTP das instituições de ensino formal foram inventariados por Cury, Reis e Zanardi (2018). Os escritos escolhidos para debate datam desde 2012, ano em que, na esfera federal, se intensificaram os diálogos sobre a necessidade de legalizar um documento de âmbito nacional que tivesse caráter orientador nas feitura dos currículos escolares. Sobre os dossiês e artigos que os autores elencam, destacamos as seguintes assertivas:

- Pouca ou nenhuma participação de crianças e jovens na elaboração da BNCC.
- Falseamento do processo “pseudodemocrático” nas contribuições (durante a fase de elaboração).
- Ausência de acolhimento devido as críticas de associações, grupos, entidades, secretarias de educação.
- Pouca clareza (financeira), já que a BNCC tem caráter democrático e federalizado.
- Orientações de propostas curriculares nacionais para redes de ensino públicas, normalmente, são fomentadas pela iniciativa privada e seguem a lógica do mercado. Nesse sentido, as discussões de classe, raça e gênero

resultantes das desigualdades históricas que permearam a formação da nação, possivelmente, permanecerão sendo reproduzidas.

- Imbróglgio do ensino médio (itinerários, semestralidades, documentação).
- Nova (re)configuração das avaliações de larga escala.

A pergunta emblemática “Afim, Base Nacional Comum Curricular é currículo?” é o título do capítulo 3 do livro de Cury, Reis e Zanardi (2018). A resposta, desenvolvida por meio do estudo da polissemia do termo currículo e de suas diferentes concepções a depender da epistemologia adotada, aponta para o sim, já que os conhecimentos, as competências e as habilidades figuram como ponto nodal da prescrição, também não duvidamos disso. Os argumentos são de que a BNCC tem caráter obrigatório e foi elaborada por especialistas dos quais não se tem clareza sobre suas relações com o ambiente escolar, o que eventualmente poderá caracterizar o esvaziamento ideológico e a descontextualização como marcas evidentes:

A BNCC traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagens que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagens. [...] O que se pretende expor é que por mais que fuja ao papel de seleção, organização e sequenciamento de conteúdos, a BNCC tem esse papel e se ela não é o currículo, ela não pode deixar de ser considerada *um* currículo (prescrito e unificador) [...]. O currículo é, assim, desideologizado e descontextualizado em nome de um conhecimento teórico/científico/neutro que uma comunidade de especialistas é capaz de estabelecer para todas as escolas brasileiras. (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 66, 69-70 – grifos dos autores).

De tudo isso, o caráter ufanista que beira um “patriotismo compulsório” (Apple, 2006) impresso na BNCC é o que mais assusta a maioria dos especialistas. A ideia de um currículo nacional que garanta os direitos de aprendizagem contribuindo para o exercício de uma cidadania elaborada pelo espaço escolar público é pertinente, já que está presente em tantas legislações nacionais, desde o Decreto nº 19.850, de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e, entre tantas atribuições, delegou a função ao colegiado de elaborar e fixar os conteúdos nacionais do ensino primário e secundário até o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que, em sua Estratégia 7.1, determina a importância de “[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum [...]” (Brasil. Lei nº 13.005, 2014).

São constatações importantes para um país, como o nosso, que ainda não universalizou a educação básica. Contudo, há três grandes riscos que podem vir da implementação equivocada ou ideologizada da BNCC: a expropriação da autonomia docente; a regulação e o controle dos órgãos deliberativos e avaliativos referentes à educação básica; e, a subsunção da vida cultural diversa e regional em nosso País. Sobre este último tema, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 47) afirmam a necessidade de movimentos criativos nas esferas institucionais que garantam que “[...] a unidade nacional pretendida seja unidade, não uniformidade, seja igualdade complementada pelo enfrentamento da diversidade”.

Sobre dificultar a autonomia intelectual de professores e professoras envolvidos com a prática pedagógica a partir da BNCC, significa esperar que os próprios docentes exerçam com excelência o trabalho didático inerente aos pontos centrais da prescrição, de forma que as ações didáticas materializadas reverberem os temas apontados no documento oficial, elaborado sem a participação ampla e efetiva desses mesmos docentes. Muitos, sem o devido apoio teórico e didático, podem ter o seu trabalho permeado pelos elaboradores de materiais editoriais, anunciados como solução para os graves problemas da educação de nosso país, desde os baixos salários até as condições precárias de trabalho. Podemos perceber essas soluções instantâneas na oferta de apostilas, plataformas e complementos que trazem os planos e a direção de como se devem elaborar os instrumentos avaliativos, preferencialmente em consonância com os grandes exames – como a Prova Brasil – que tentam mensurar a tão aclamada qualidade do ensino.

Outros textos (Silva; Vasconcelos; Casagrande, 2016; Borges; Silva, 2017; Silva, 2019; Branco *et al.*, 2019; Dourado; Siqueira, 2019) já discutiam os problemas e possíveis avanços que a BNCC traria:

- A necessidade de uma base nacional comum para nortear a elaboração dos currículos e projetos pedagógicos das instituições de ensino é discutida desde os anos de 1932, mas se intensificou nos anos de 1980 para pensar a formação inicial de docentes.
- A metodologia de construção da Base ainda causa estranheza e provoca grande número de críticas.
- A existência de uma confusão epistemológica entre os conceitos de “base”, “diretriz” e “currículo”.
- Um risco muito grande em fetichizar os processos de ensino fundamentados tão somente na aquisição de habilidades e competências, por mais democrática que a proposta da Base pareça.

Essas alterações tendem a favorecer o aligeiramento na formação da educação básica e o esvaziamento do currículo, aumentando a dualidade na educação, enfatizando a profissionalização, alargando as diferenças sociais e condicionando (escolas, docentes e discentes) ao princípio da flexibilidade, atendendo aos interesses do capital, sobre os quais foram construídas. (Branco *et al.*, 2019, p. 345).

- O espaço destinado aos temas e conteúdos regionais pode desaparecer, sucumbido pelos descritores avaliativos de abrangência nacional, que tendem a se centrar no que é determinado como comum referendado ao *status* de nacional.
- É preciso fomentar, em nossos espaços de discussões acadêmicas, na formação inicial, na continuada ou nas práticas de ensino da educação básica, o caráter orientador, e não determinativo da BNCC, ou seja, reforçar com boas e inovadoras práticas pedagógicas que alimentem o argumento de que Base não é currículo e que cada instituição de ensino deve ter o seu próprio.

- Encontramos argumentos muito abrangentes e, ao mesmo tempo, específicos sobre a probabilidade de o movimento reformista e neoliberal da Base aumentar o fosso entre as classes sociais brasileiras, que historicamente ainda não gozam das mesmas condições de aquisição de conhecimento formal:

O pressuposto que orienta esta tese parte do entendimento de que vivenciamos um discurso e/ou retórica *neo economicista* e *reformista* em torno da proposição e materialização desta política cuja materialização e concretude poderá implicar em retrocessos na gestão democrática e na autonomia dos sistemas e instituições educativas, nas dinâmicas curriculares, nos processos formativos e na autonomia docente. (Dourado; Siqueira, 2019, p. 291 – grifos dos autores).

As experiências de países que pensaram em um currículo ou uma base comum nacional, demonstraram mais retrocessos do que avanços; com isso, não estamos desejando que o mesmo ocorra por aqui e já anunciamos o quanto precisamos avançar nas etapas de planejamento e materialização dos currículos subnacionais alimentados pela BNCC.

Nesse sentido, valemo-nos da exposição teórica de Gimeno Sacristán (2000) quando descreve as fases que compõem o chamado “sistema curricular”, desde o “currículo prescrito” até o “currículo avaliado” – se garantida a participação democrática dos sujeitos implicados no currículo nas instituições de ensino –, a chance de evocar autoria e firmar compromisso pedagógico em realizar as atividades previstas é grande.

A evocação de autoria pode ocorrer quando o documento oficial, no caso a BNCC, carece de adaptações aos espaços em que deve ser praticado. Gimeno Sacristán (2000) aponta que o “currículo modelado” ocorre justamente no exercício da autonomia coletiva de professores, coordenadores e gestores das instituições de ensino; portanto, o ato de elaborar os projetos político-pedagógicos (PPP), os planos de ensino e os de aula é a oportunidade ideal para reconstruir e remodelar os “currículos prescritos” – BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – para atender também às especificidades da cultura local.

Com relação a outras realidades, o caso estadunidense é descrito e criticado por Michael Apple (2011) no texto “A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?” veementemente contrário à ideia de uma proposta curricular nacional comum, nos moldes do que foi feito nos Estados Unidos, nos anos de 1990. Tomamos suas ideias como pontos de consideração para problematizar nossa realidade:

- A chamada “restauração conservadora” é a grande responsável por aglutinar sujeitos da política, normalmente ligados a ideologias fortemente religiosas, em torno de um projeto de sociedade – e que, por isso, passa pela escola – que resgate os pilares supostamente esquecidos das ideias de uma nação baseada nos ensinamentos bíblicos e de uma tradição cristã que se perdeu ao longo do tempo. Esse é o motivo do interesse nas políticas

de conhecimento oficial que desenham os currículos nacionais e subnacionais:

3) Os ataques, cada vez mais eficazes, ao currículo escolar por suas “tendências” antifamília e antilivre-empresa, seu humanismo secular, sua falta de patriotismo e seu suposto descaso em relação ao conhecimento e aos valores da “tradição ocidental” e ao “verdadeiro conhecimento”; 4) a crescente pressão para que as necessidades observadas nas empresas e nas indústrias passem a ser metas primordiais da escola. (Apple, 2011, p. 81).

- O currículo nacional está imbricado com um forte mecanismo regulador e controlador de um sistema nacional avaliativo, que pode trazer um certo “selo de qualidade” a algumas instituições de ensino e também carimbar os supostos fracassos de outras:

[...] o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás. Ele poderá até sofrer mudanças em função dos conflitos gerados pelo seu conteúdo, mas é justamente em sua instituição que reside sua tática política. (Apple, 2011, p. 94).

- É preciso que o currículo seja menos engessado (isso não significa ausência de uma política prescritiva) e mais voltado para o amplo debate sobre desigualdades e diferenças, que ele esteja em constante situação de “subjetivação”, ou seja, “[...] reconhecer as próprias raízes na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem” (Apple, 2011, p. 90).

162

O matemático McKernan (2009), estudioso do currículo e da formação de professores, também faz duras críticas à rigidez das propostas nacionais, anunciadas como supostas inovações, mas que, na visão do autor, não passam de disfarces para aumentar a exclusão das chamadas minorias, via centralização das decisões curriculares e avaliativas.

Pinar (2007) tem desenvolvido há algumas décadas, no movimento da reconceptualização, por meio do método “autobiográfico”, argumentos em favor de um currículo que considere o seu percurso de abrangência muito maior do que os limites escolares. As experiências que viveu no Canadá e nos Estados Unidos da América levaram-no a constatar que, a médio prazo, a implantação de um currículo comum para o país gerou o aumento de racismo, misoginia e homofobia e o esmaecimento dos assuntos da diversidade. As escolas nesse cenário transformam-se em empresas de “prestação de serviços”, em que o currículo só tem sentido se estiver formatado com os exames e testes nacionais.

Achamos pertinente tecer algumas considerações sobre o caminho que as políticas de currículo possivelmente irão percorrer quando são aprovadas e chegam às redes públicas e privadas de ensino. Estamos nos referindo ao processo de dissecação e materialidade de todo e qualquer documento normativo que trata do que deve ser ensinado: a organização do trabalho pedagógico, estrutura que normalmente agrega as ações teóricas e práticas do ato de educar intencionalmente.

São os chamados componentes do processo de ensino e de aprendizagem (conteúdos, objetivos, metodologias, recursos etc.) cercados de decisões a serem tomadas que podem determinar o sucesso ou o fracasso de qualquer política de currículo.

Organização do trabalho pedagógico (OTP) no ensino médio

A tríade “currículo, didática e avaliação” forma o que Bernstein (1996) apropriadamente denominou de organização do trabalho pedagógico (OTP). O sociolinguista inglês desenvolveu esses conceitos para complementar sua tese da existência de “códigos elaborados” e “códigos restritos” ao demonstrar que a linguagem, no meio social, sobretudo nas instituições formais de ensino, traduz as intenções em aprisionar ou desenvolver o cognitivo dos estudantes. Suas considerações o levaram a categorizar a existência de dois grandes currículos – “coleção e integrado” –, o primeiro quando há forte enquadramento e rigidez no ordenamento das disciplinas escolares e o último quando existe a intenção de aproximações entre as diferentes áreas do saber.

O cenário que traduz essas práticas curriculares é a própria OTP. Portanto, pensar de que maneira o conhecimento está organizado, estruturado ou não (currículo), a forma como ele será desenvolvido (didática) e os desdobramentos resultantes da relação conteúdo-forma (avaliação) é a base para refletirmos, diante de nossa realidade, sobre as aproximações e os percalços eventuais que podem surgir quando as escolas brasileiras promoverem a implantação da política do “novo ensino médio” e da BNCC para a etapa.

No cenário acadêmico nacional, destacamos as reflexões de Luís Carlos de Freitas (1995) em sua pesquisa doutoral, quando investigou o caráter engessador e pouco integrado às discussões políticas de uma OTP resultante do crivo tradicional e tecnicizado de concepções educacionais desprovidas de crítica social e teórica. Ele argumenta que o caráter pragmático, reformista e capitalista das legislações e ideias educacionais dos últimos tempos tem provocado a elaboração e realização de uma OTP cada vez mais subordinada às ideias de mercado, à responsabilização dos docentes pelo insucesso dos estudantes e ao fomento da meritocracia como mola propulsora da suposta renovação de que a educação necessita. Isso se dá, segundo o autor, pela elaboração dos chamados “objetivos sociais”, que:

[...] medeiam e produzem limites para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula, e os procedimentos de avaliação garantem o controle da consecução desses objetivos que traduzem a função social seletiva da escola capitalista. Essa função social da escola, incorporada aos objetivos, bem como às práticas avaliativas, passa a fazer parte da própria organização do trabalho pedagógico. (Freitas, 1995, p. 94).

Isso vale tanto para os estudantes, submetidos a exaustivas avaliações de larga escala, quanto para os profissionais da educação, que intensificam, cada dia mais, o seu trabalho didático em função de atender metas e fins regulados pela lógica econômica, travestida da ideia de uma suposta revolução social por meio da educação e da escola (Dal Rosso, 2008).

Situação que, muitas vezes, se traduz no que Freitas (2014) denominou de “estreitamento curricular”, quando são os testes de larga escala que determinam os conteúdos a serem trabalhados na OTP. O próprio autor nos demonstra como muitas redes de ensino têm se transformado em verdadeiros centros de treinamento para estudantes serem bem-sucedidos nas métricas avaliativas. Esses processos são, normalmente, acompanhados de uma campanha midiática para dar visibilidade ao trabalho das instituições, vinculado ao aumento na remuneração docente, porém na contramão das prescrições legais reguladas na LDB (Brasil. Lei nº 9.394, 1996). De acordo com a lei, o plano de carreira do magistério deve estar ligado à formação continuada dos profissionais da educação. Reforçamos a importância de ser instituído um conjunto de ações que garantam estrutura e recursos adequados ao local onde a escola está inserida, remuneração digna e compatível ao grau de formação dos professores e políticas públicas constantes sobre a importância do papel da educação e do trabalho docente.

Cada nível, etapa e modalidade da educação têm suas próprias minudências e anseios, que devem ser traduzidos pela reflexão e ação constante nas políticas nacionais, estaduais, municipais e distrital com vistas a fugir do chamado “cadeado curricular”, categoria elaborada por Pinar (2007). No nível da prescrição curricular, geralmente, a voz dos materializadores dos currículos na prática é silenciada e substituída por discursos (de caráter ufanista, religioso, mercadológico e, mais recentemente, militarizado) cada vez mais distantes da função social da escola, que – ao menos a partir de uma visão crítica – permanece sendo contribuir para o devido debate e aprimoramento do conhecimento de alto nível acumulado pela humanidade, habilmente conceituado por Young (2007) como “conhecimento poderoso”. Esse alvo ainda não foi plenamente atingido no Brasil, portanto, não se pode deletar das decisões educacionais aqueles que cotidianamente dedicam suas vidas à educação, incluindo os estudantes do ensino médio, pois estes já têm uma certa autonomia reflexiva para discutir o caráter da etapa, os conteúdos e as ações que podem melhorar a rotina escolar.

É fato que a etapa do ensino médio foi esquecida e silenciada durante muito tempo no Brasil, sobretudo na lista de prioridades das ações políticas, constatando-se maiores investimentos financeiros nos anos iniciais e até algumas modalidades, como a educação especial, tiveram prioridade, ao menos é o que já demonstraram autores como Krawczyk (2009), Dayrell, Carrano e Maia (2014), Macedo (2014) e Weller e Gauche (2017).

A BNCC expõe os motivos que levaram à necessidade da sua elaboração: “entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, a organização curricular do ensino médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho” (Brasil. MEC, 2018, p. 461).

Em outro trecho, o MEC aponta que a BNCC pode melhorar a qualidade do ensino médio:

Nesse sentido, cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão

informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. Para acolher as juventudes, as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes garantam as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes. (Brasil. MEC, 2018, p. 463).

Borges e Silva (2017) defendem que o estudo da juventude permanece ausente dos espaços de formação docente e dos palcos onde se delibera sobre a etapa do ensino médio. As reflexões dos autores confirmam nossa preocupação:

Impossível abordar a problemática do ensino médio no Brasil e no Distrito Federal sem considerar as idiossincrasias dos sujeitos diretamente implicados, que, em grande maioria, são jovens. Esse tema é silenciado na formação docente ou abordado de forma incipiente nos cursos de licenciaturas, que em geral se ocupam das matérias específicas que constituem o currículo da educação básica. (Borges; Silva, 2017, p. 58).

Somos levados, então, a elencar o seguinte questionamento: no que a discussão sobre o caráter do ensino médio pode contribuir para consolidar e ampliar a autonomia docente em tempos de implementação da BNCC no espaço-tempo da organização do trabalho pedagógico? É o que tentaremos desenvolver na próxima seção.

Autonomia docente e BNCC no ensino médio: críticas e possibilidades

165

Embora a situação do ensino médio diante da BNCC já tenha sido e permaneça sendo objeto de investigação constante – em que o espaço acadêmico do ensino e da pesquisa e as políticas estaduais estejam imbricados com suas realidades desde dezembro de 2019, quando o documento da BNCC da etapa foi aprovado –, consideramos pertinente apresentar, em linhas gerais, as principais alterações e orientações destinadas aos anos finais da educação básica.

Achamos pertinente considerar o que a própria BNCC diz sobre a função das DCN para o ensino médio, que foram alteradas/atualizadas em 20 de novembro de 2018, como documentos norteadores de estrutura organizativa das instituições de ensino. Enquanto a Base trata de prescrições pedagógicas com possibilidades de implementação, o MEC é expresso ao delinear o papel das DCN do ensino médio para a homologação da BNCC, porém, não podemos deixar de pontuar que há uma concorrência curricular entre esses e outros documentos normativos que tratam da OTP nas instituições de ensino. Vejamos:

[...] a BNCC do Ensino Médio está organizada por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB. Desde que foram introduzidas nas DCN do Ensino Médio de 1998 (Parecer CNE/CEB nº 15/1998) as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa. (Brasil. MEC, 2018, p. 469).

Ressaltamos o quanto a advertência de Stenhouse (2003) é atual: não há desenvolvimento curricular sem desenvolvimento profissional docente. Esse é um dos pressupostos fundamentais para garantir a autonomia docente diante do que a BNCC pode representar. Formações iniciais e continuadas intelectualizantes que discutam a realidade concreta da atuação dos docentes no ensino médio são um primeiro passo fundamental para que cada professor dessa etapa não perceba a BNCC como um “rolo compressor”, mas como uma possibilidade, mesmo com as fragilidades da prescrição, de exercer a autonomia nos momentos de preparação e execução das atividades curriculares.

Trata-se de garantir que os professores, sobretudo do ensino médio, sejam tradutores do currículo, exerçam a função de autores e se sintam autorizados a avaliar também as ações que eles mesmos gestaram. Nas palavras de Borges e Silva (2017, p. 61):

Ao ressaltarmos a importância da valorização dos processos autônomos de elaboração local dos currículos para o ensino médio, o que defendemos é a apropriação do campo curricular pelos professores dessa etapa da escolarização, de forma que os referidos profissionais se tornem tradutores das demandas reais que dão origem e consistência aos conhecimentos do próprio currículo com o qual trabalham nas atividades de ensino e ultrapassem a barreira do senso comum pedagógico que insiste em conceber os professores como meros especialistas de suas próprias áreas de formação.

O campo do currículo, nas suas diferentes manifestações teóricas, apresenta discursos e narrativas muito próximos quando o assunto é a autonomia docente. Os autores tendem a associar autonomia com autoria nos processos de planejamento, execução e avaliação dos “sistemas curriculares” (Gimeno Sacristán, 2000).

O caso é que preservar, reconhecer e exercer a autonomia para além das decisões metodológicas – não que sejam menores, mas é de onde o debate sobre autonomia começou ao longo da história da educação – passa por ultrapassar, adaptar e (re)criar teorias ligadas à sua prática que retroalimentem a OTP. Apesar disso, essa autonomia deve estar sustentada também na constante luta pela democratização dos espaços sociais coletivos (Duboc; Santos, 2007).

Relativamente às concepções de autonomia na literatura, é preciso citar Paulo Freire (2011) que destaca o empenho dos professores em asseverar que, nos espaços educativos, seus estudantes exerçam a própria autonomia. Essa conquista deve ser resultado de uma luta constante pelo direito de ser gente, de ser cidadão(ã), de libertar-se das amarras que levam muitos brasileiros a reduzirem sua participação na sociedade e viverem em uma situação de alienação perversa:

É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. (Freire, 2011, p. 36).

Contreras (2002) tornou-se uma das grandes referências quando associou a presença da autonomia como característica fundante do reconhecimento do *status* profissional de quem exerce o magistério:

Quando se compara os professores com essas características, a conclusão mais habitual a que se chega é que a única denominação profissional a ser atribuída é a de semiprofissionais, já que se considera que lhes falta autonomia com relação ao Estado que fixa sua prática, carente de um conhecimento próprio especializado e sem uma organização exclusiva que regule o acesso e o código profissional. (Contreras, 2002, p. 57).

Nesse movimento, queremos reforçar que alguns estados, como Ceará e Paraná e o Distrito Federal, têm investido, nos últimos dois ou três anos, em políticas de implantação do novo ensino médio, inclusive com a proposta ousada de pensar a etapa a partir da semestralidade e adaptando-a ao que preconiza a BNCC. De certa forma, é garantir o pleno exercício da autonomia dos professores e das professoras que, nesses estados, participaram ativamente nos espaços destinados a sua atuação para pensar e ajudar na elaboração das propostas de suas regiões.

Muito embora o tamanho deste artigo seja naturalmente delimitado, vale a pena conhecer o texto de Simões, Dartora e Deus (2017), que caracterizam o que essas propostas têm apresentado para, por exemplo, garantir a autonomia docente e, ao mesmo tempo, cumprir, respeitando os aspectos regionais, as demandas da prescrição. Algumas ideias já estão em curso, outras são previstas para 2020. Ao nosso ver, as próprias secretarias estaduais/distrital atualmente têm delineado boas práticas pedagógicas para alavancar esse novo ensino médio permeado pela BNCC; as três citadas anteriormente, por exemplo, são consideradas exitosas porque respeitaram o grau de autoria e autonomia que deve ser dado aos profissionais implicados com a OTP.

Acreditamos também que é papel das teorias de currículo acompanhar e contribuir com esse movimento, por isso, apontamos algumas direções que, na minudência específica de cada realidade educacional, podem ampliar, recriar e ressignificar planejamentos e atividades ricas na consolidação dos conhecimentos escolarizados e na autonomia intelectual de professores e estudantes. Nesse sentido, cada instituição escolar deve:

- buscar em seu “DNA pedagógico” a origem e a finalidade dos planejamentos curriculares de caráter local, sem perder a ideia do nacional;
- evocar as riquezas, mas também os problemas das comunidades atendidas;
- considerar todos os projetos e as ações de sucesso em curso;
- buscar respostas coletivas para a pergunta: “Qual é a marca dos estudantes que saem de nossa instituição? ”;
- buscar o equilíbrio de ações intencionais em nossas escolas que enalteçam o caráter da formação humana e, ao mesmo tempo, das formações preocupadas em transformar conteúdos em conhecimentos.

Reflexões parciais: caminhos possíveis

A retomada das categorias habilidade e competência pela BNCC, com números específicos para as etapas que compõem a educação básica, remonta à ideia do

neotecnicismo pedagógico (Saviani; Duarte, 2012), duramente criticado por reificar o papel reprodutor do modelo fabril nas instituições de ensino e seus desdobramentos, sobretudo a fragmentação e a alienação com relação aos conteúdos de aprendizagem.

Quanto a atender as partes comum e diversificada nos “itinerários formativos”, a burocracia e os impeditivos estruturais, financeiros e pedagógicos podem ser um entrave para que a carga horária seja verdadeiramente ampliada. Em nosso país, onde ainda há muitos jovens entre 15 e 17 anos fora da escola e municípios sem ofertarem o ensino médio, torna-se um verdadeiro desafio implementar a BNCC nesse formato. Reconheçamos, apesar disso, que a ideia dos itinerários é verdadeiramente inovadora no plano intelectual, mas somente se a autonomia docente for garantida no processo de organização do trabalho pedagógico.

Sobre as disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio, a autonomia docente é respeitada, ao menos quanto à preparação dos currículos e planejamentos locais, uma vez que há abertura para as escolas enumerarem e até criarem outros espaços curriculares de aprendizagem. Deve-se, porém, atentar para a possibilidade de, dependendo da escolha do estudante, ele não ter contato com temas e conteúdos considerados relevantes e fundamentais para o seu desenvolvimento enquanto sujeito social.

A ideia de um ensino orientado por profissionais da educação, tentando respeitar as opções do estudante no ensino médio, não é novidade em outros países, que modificaram também a forma de ingresso nas universidades. Isso é fundamental para desinchar as propostas curriculares Brasil afora, porque há currículos que têm, por exemplo, 23 disciplinas.¹ Só não podemos correr o risco de o que é considerado comum vir a ser tratado como se fosse o mínimo. É preciso que o estudante, ao ingressar no ensino médio, seja constantemente acompanhado nos três anos ou seis semestres que compõem seu fluxograma curricular.

A autonomia docente e gerencial proposta na BNCC é manifestada mais uma vez nas orientações e sugestões de como e onde os estudantes podem garantir seus itinerários formativos, mas de nada adianta essa relativa autonomia se não forem garantidas todas as condições de espaço, mobiliário, equipamentos e parcerias interinstitucionais para a construção de atividades integradas em áreas do conhecimento: laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos e núcleos de criação artística.

Sobre a possibilidade de ao menos 20% da carga horária ocorrer na modalidade de Educação a Distância (EaD), as fragilidades são conhecidas desde que a EaD se consolidou no cenário brasileiro, inicialmente no nível superior. O aspecto mais grave talvez seja a falta de equipamentos tecnológicos nas escolas, dificultando o acesso dos estudantes aos ambientes de convivência virtual. O aspecto da autonomia docente se consolida quando os professores são partícipes de todas as decisões pedagógicas tomadas relativas as escolhas dos conteúdos, das metodologias e dos processos avaliativos.

Um dos maiores avanços nas políticas educacionais da última década talvez tenha sido o Enem como possibilidade de ingresso na educação superior. Apesar

¹ A ideia de um currículo integrado que valorize o estudo da juventude e que quebre a rigidez curricular foi amplamente debatida por Borges e Silva (2017).

disso, as duas etapas (formação básica + itinerários formativos) causam preocupação e levam a questionar se o estudante conseguirá, por exemplo, caso mude de ideia, ingressar na universidade, sem retornar à educação básica e cursar outro itinerário formativo. Redes de ensino público, como a do Distrito Federal, por meio de vários fóruns e espaços de debate, têm buscado garantir participação democrática dos docentes na busca por soluções para problemas e imbróglis como esse.

Embora as críticas negativas sejam majoritárias quando o assunto é a BNCC – e se intensificam sobre a etapa do ensino médio –, queremos destacar a importância da resistência em cada instituição de ensino a qualquer tentativa de expropriação da autonomia intelectual e profissional de professores. A luta deve ser por garantir acesso à informação e a formações continuadas de elevados debates teóricos e metodológicos que reverberem numa prática pedagógica verdadeiramente emancipadora. A BNCC está aprovada e carece de muitas reflexões e proposições, nascidas nas práticas cotidianas construídas pelos profissionais do ensino, ou seja, é preciso resistir em ação, de maneira coletiva e inteligente.

Referências bibliográficas

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, out./dez. 2014.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BORGES, L. F. F. Eixo estruturante e transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. In: CAVALCANTE, M. M. D. et al. (Orgs.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Fortaleza (CE): UECE, 2015, v. 4, p. 01181-01199

BORGES, L. F. F.; SILVA, F. T. Currículo do ensino médio: um recorte da atual rede pública de ensino do Distrito Federal. In: WELLER, W.; GAUCHE, R. (Orgs.). *Ensino médio em debate: currículo, avaliação e formação integral*. Brasília: Editora UnB, 2017. p. 57-93.

BRANCO, A. B. G. et al. Urgência da reforma do ensino médio e emergência da BNCC. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 345-363, jan./abr. 2019.

BRASIL. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. *Diário Oficial*, Rio de Janeiro, 15 abr. 1931. Seção 1, p. 5799.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 11 de setembro de 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho de Educação Básica (CEB). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério de Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: a base*. [Internet]. Brasília, [2018]. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: ensino médio*. [2018] <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

DAL ROSSO, S. *Mais trabalho!: a intensificação do trabalho na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.

DAYRELL, J.; CARRANO P.; MAIA, C. L. (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019.

DUBOC, M. J. O.; SANTOS, S. M. M. A autonomia de professores da educação básica: em busca de compreensão. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 36, p. 21-42, jan./jun. 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. *Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, jan./abr. 2013.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FREITAS, L. C. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, v. 18, n. 4, p. 906-926, out./dez. 2018.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KRAWCZYK, N. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1530-1555, out./dez. 2014.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun. 2016.

MCKERNAN, J. *Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa ação*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PINAR, W. *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora, 2007.

PINAR, W. *Estudos curriculares: ensaios selecionados*. São Paulo: Cortez, 2016.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, F. T. *Currículo integrado, eixo estruturante e unidades didáticas integradas no cotidiano escolar*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, 7., 2015, João Pessoa. *Anais do VII Colóquio...* [S. n. t], 2015. p. 2289-2308.

SILVA, F. T. "Pátria amada, Brasil": ufanismo e intromissão burocrática na educação brasileira contemporânea. *Revista de Educação ANEC*, Brasília, v. 1, p. 178-178, jan./jun. 2019.

SILVA, F. T.; VASCONCELOS, L.; CASAGRANDE, R. C. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de História: reflexões docentes. *Projeção e Docência*, Brasília, v. 7, n. 2, p. 1-14, jul./dez. 2016.

SIMÕES, G. A. M.; DARTORA, L.; DEUS, L. P. A. Análise dos modelos de reorganização do tempo-espaço escolar para o ensino médio e da semestralidade no Distrito Federal. *Revista Com Censo*, Brasília, v. 4, n. 4, p. 157-165, nov. 2017.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 2003.

TORRES SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WELLER, W.; GAUCHE, R. (Orgs.). *Ensino médio em debate: currículo, avaliação e formação integral*. Brasília: Editora UnB, 2017.

172

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Francisco Thiago Silva, doutor e mestre em Educação e Currículo pela Universidade de Brasília (UnB), é professor adjunto no Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação (FE/UnB), coordenador de Estágio Supervisionado e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação no mestrado modalidade profissional (PPGEMP). É líder do Grupo de Pesquisas "Currículo de Processo Formativo: Inovação e Interdisciplinaridade".

fthiago2099@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-6998-2757>

Recebido em 1º de outubro de 2019

Aprovado em 19 de dezembro de 2019