

Autonomia docente frente à BNCC: narrativas de professores que ensinam matemática¹

Teacher autonomy in the face of the BNCC:
Narratives of teachers who teach mathematics

Natália Raquel Brisolla OLIVEIRA²
Adair Mendes NACARATO³

Resumo

Este trabalho visa conhecer a percepção sobre a BNCC de cinco professores que ensinam matemática e compreender como eles analisam sua autonomia. Utilizou-se a entrevista narrativa para a produção de dados. O texto apoia-se nas perspectivas teóricas de José Contreras e Paulo Freire. Na análise compreensivo-interpretativa, buscou-se atribuir sentidos às vozes dos professores. Concluiu-se que não é possível estabelecer um ambiente de autonomia com a implementação de um documento prescritivo, normativo e nacional que impede o professor de exercer uma prática reflexiva e coletiva no seu contexto de trabalho.

Palavras-chave: Autonomia docente. Professor que ensina matemática. Prescrições curriculares.

Abstract

This work aims to know the perception about the BNCC of five teachers who teach mathematics and to understand how they analyze their autonomy. Narrative interviews were used to produce data. The text is based on the theoretical perspectives of José Contreras and Paulo Freire. In the comprehensive-interpretative thematic analysis, we sought to attribute meanings to the teachers' voices. It was concluded that it is not possible to establish an environment of effective autonomy with the implementation of a prescriptive, normative and national document, since this prevents teachers from exercising a reflective and collective practice in their work context.

Keywords: Teacher autonomy. Teacher who teaches mathematics. Curricular prescriptions.

1 O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética- CAAE: 45825021.7.0000.5514.

2 Doutora em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8931331189073293>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9955-2002>. e-mail: natalia.brisolla@yahoo.com.br

3 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação da Universidade São Francisco (USF). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4651130852101924>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6724-2125>. e-mail: ada.nacarato@gmail.com

Introdução

Este artigo faz parte de uma pesquisa de doutorado, realizada no formato de múltiplos artigos (*multipaper*). Na Entrevista Narrativa (EN) realizada com os professores participantes da pesquisa, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2017) foi um tema muito presente. Diante disso, optamos por considerar essa temática relevante para a nossa reflexão e relacioná-la com a autonomia docente.

A partir da publicação da BNCC (Brasil, 2017) para a educação básica, no final de 2017, houve uma grande movimentação em relação à adequação de livros didáticos e materiais apostilados – tanto por parte de redes públicas como privadas – com o fim de contemplar as habilidades e competências “exigidas” pelo novo currículo nacional para cada ano escolar. Alguns estados foram além e criaram seu próprio currículo, com base na BNCC, como é o caso de Minas Gerais.

O documento enfatiza a aprendizagem voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências. Se pensarmos no acesso à educação com equidade, um documento nacional permitiria que o país inteiro tivesse acesso aos mesmos conteúdos, o que tornaria a educação mais democrática. Mas implementar uma base nacional comum curricular, nos moldes em que foi redigida a BNCC (Brasil, 2017), assegura uma educação democrática? Leva em consideração as particularidades de cada região brasileira? Garante que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (Brasil, 1996) seja cumprida? E, por fim, a implementação da BNCC interfere de alguma maneira na autonomia da profissão docente?

A maioria dos trabalhos analíticos sobre a BNCC (Brasil, 2017) centra-se nas concepções neoliberais da política educacional brasileira. Venco e Carneiro (2018, p. 9), por exemplo, consideram ser “[...] possível afirmar que o padrão de competências assume um caráter científico, mas atende diretamente aos interesses do atual estágio do capitalismo”. Passos e Nacarato (2018), ao analisarem a BNCC de Matemática, consideram que as habilidades nada mais são do que competências voltadas para a melhoria dos índices de desempenho dos alunos nas avaliações externas, ou seja, estabelecem-se padrões que podem ser mensurados. Para as autoras, um documento cujo eixo articulador são as competências

desconsidera as discussões que vinham sendo realizadas sobre os direitos de aprendizagem de crianças e jovens.

Essas análises instigaram-nos a conhecer, por meio de EN, a percepção sobre a BNCC (Brasil, 2017) de cinco professores que ensinam matemática do 5.º ao 9.º ano e compreender como eles analisam sua autonomia docente.

O artigo está organizado em quatro seções. Na primeira delas, discutimos o conceito de autonomia docente na perspectiva de José Contreras e Paulo Freire, dentre outros autores; na seção seguinte apresentamos o contexto da pesquisa; na terceira seção entrecruzamos a literatura sobre as percepções da BNCC com as vozes dos depoentes e o que eles entendem por autonomia docente; e finalizamos com nossas reflexões sobre o contexto analisado.

Autonomia Docente

A autonomia docente é uma expressão que vem sendo muito utilizada nos últimos anos em discursos pedagógicos, principalmente frente às constantes mudanças que foram impostas ao trabalho docente, e tornou-se um *slogan* pedagógico. O que pouco se ouve nesses discursos pedagógicos é o significado e o sentido que são atribuídos à palavra “autonomia” vinculada à profissão docente, ou, ainda, há uma generalização de significações para a palavra em si. Se nos remetermos à literatura ou ao dicionário, podemos interpretar de maneiras distintas o significado da palavra “autonomia”, dependendo da esfera em que a situamos: um contexto político educacional, a emancipação e o reconhecimento da profissão docente, ou a autonomia do professor em seu ambiente de trabalho.

Para Oliveira (2022, p. 47), a autonomia é uma característica intrínseca do trabalho docente, que envolve a “[...] capacidade, a liberdade e ou a responsabilidade de fazer escolhas relacionadas ao próprio ensino”. Assim sendo, os professores, em sua responsabilidade de ensinar, têm o dever de inovar, com a promoção do diálogo e de atividades relevantes para os alunos, que respeitem as necessidades, os valores e os contextos da comunidade na qual a escola está inserida. Em seu trabalho, a autora aponta que, a fim de exercer a sua profissionalidade, o professor precisa ter

autonomia, ou seja, a autonomia é indispensável no desenvolvimento da profissão docente.

Em um cotidiano escolar podemos pressupor que o conceito de autonomia vai além da capacidade de tomar decisões autônomas e agir por si, é também uma “[...] relação de interlocução e situações de aprendizagem cooperativas e solidárias, em que a democracia e a liberdade estão presentes” (Gonçalves, 2019, p. 9), portanto, o papel do professor nesse processo é o de atuar como mediador do ensino-aprendizagem, para “[...] dar forma estética e ética ao ato de ensinar”. (p. 9).

Se a autonomia docente está associada a valores profissionais da profissão docente, é importante primeiramente compreender o sentido de profissionalidade para entender a perspectiva de autonomia aqui adotada. Para Sacristán (1999, p. 65), a profissionalidade docente está relacionada àquilo que é específico na ação docente, ou seja, “[...] é o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. A profissionalidade docente vai além do propósito de ensinar, expressa valores que se deseja desenvolver na profissão. Portanto, características como autonomia, responsabilidade, capacitação e valores devem ser inerentes à profissão docente.

Concordando com Sacristán (1999), Contreras (2012, p. 82, grifos do autor) afirma que a profissionalidade docente se refere “[...] às *qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo*”. Contreras (2012) define três dimensões da profissionalidade docente inerentes ao desenvolvimento de um ambiente no qual o professor assuma sua autonomia. Essas dimensões podem ser concebidas de maneiras distintas, dependendo das perspectivas profissionais tomadas como partido, ou seja, essas concepções dependem da maneira como se entende o ensino, do seu contexto educacional, do seu objetivo e da sua realização. Assim, definir as dimensões da profissionalidade docente discutidas por Contreras (2012) reverbera em uma prática docente na qual o professor compreende seu papel educacional e não se deixa levar pelas prescrições e pela burocratização do ensino – em outras palavras, o professor emancipa-se em sua autonomia docente, com a consciência de sua responsabilidade como educador para com sua obrigação moral e seu compromisso com a comunidade, sem renunciar à competência profissional.

A primeira dimensão da profissionalidade docente discutida por Contreras (2012) é a *obrigação moral*, ou seja, o comprometimento do professor para com seus alunos em seu desenvolvimento como pessoa. Freire (2013, p. 65), de maneira semelhante, diz que o professor deve ter respeito “[...] à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser”.

Pensar na profissão docente não é apenas preocupar-se com o avanço na aprendizagem do aluno, é também lembrar-se de suas reais necessidades e do seu valor. Por conseguinte, o professor deve se comprometer com seus alunos e o seu desenvolvimento como pessoas, e não preocupar-se somente com seu progresso acadêmico. Segundo Contreras (2012, p. 85), “é preciso atender o avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento do valor que, como pessoas, lhe merece todo o alunado”.

A obrigação moral pode ser compreendida como uma ética profissional na qual o professor, conscientemente ou não, exerce influência sobre seu aluno tanto nos aspectos intelectuais quanto nos relacionais. O contexto institucional impõe deveres ao professor, como, por exemplo, a utilização de um currículo engessado. As prescrições vindas de um nível superior e toda a burocratização que o trabalho docente vem sofrendo ocasionam dilemas na profissão. As tensões exercidas sobre o docente colocam-no na posição de “[...] ou modificar a situação em que se encontra, superando as contradições ou dilemas, ou encontrar argumentos ou razões para justificar sua situação” (Contreras, 2012, p. 86).

Em nosso contexto, os professores têm enfrentado esses dilemas devido às prescrições advindas de um nível superior. Por isso, o trabalho docente e o compromisso ético com a profissão são colocados em xeque, e o professor precisa: justificar a escolha de suas ações baseadas no cumprimento do dever que lhe é atribuído; ou modificar a situação em que se encontra e valorizar o compromisso para com seu educando e suas necessidades tanto afetivas quanto intelectuais.

Os professores que possuem essa consciência moral no que diz respeito ao seu trabalho refletem sobre suas práticas educativas e assumem um compromisso com o desenvolvimento dessas práticas – essa consciência moral sobre seu trabalho permite que usufruam de uma autonomia como valor profissional. Assim, “da mesma forma, enquanto obrigação moral autônoma, a profissionalidade docente exige dos professores sua consciência e desenvolvimento sobre o sentido do que é

desejável educativamente” (Contreras, 2012, p. 87).

A segunda dimensão da profissionalidade docente discutida por Contreras (2012) é o *compromisso com a comunidade*. As dimensões da obrigação moral e do compromisso com a comunidade não podem ser tratadas de maneira isolada na profissão docente, pelo contrário, a moralidade pode ser entendida como um fenômeno social, resultado de nossa vida em sociedade, isto é, o que é preciso para resolver os problemas que afetam a vida das pessoas. Em outras palavras, o professor precisa conhecer a comunidade em que atua como docente e mediar seu compromisso moral com o educando não de maneira isolada, mas com o apoio da comunidade local e escolar – o que torna sua prática docente algo que não é isolado, e sim compartilhado.

O professor, sendo responsável por mediar seu compromisso moral e social, enfrenta, em sua prática educativa, como já dito anteriormente, o problema com a burocratização do ensino advinda do poder público – como, por exemplo, quando os currículos vêm predeterminados como normativos. Sobre essa questão, Contreras (2012, p. 89) afirma que o estabelecimento – por meio dos aparelhos administrativos – do currículo das escolas “[...] reduz a participação da sociedade a procedimentos burocratizados, forçando os professores ao papel de funcionário obediente e ao resto da sociedade ao de espectadores”, ou seja, a burocratização tem comprometido o compromisso do educador com a comunidade escolar e a sociedade.

Em nosso contexto educacional atual, a implementação da BNCC (Brasil, 2017) tem gerado inquietações por parte dos docentes e pesquisadores na área de educação, pois ela é vista como uma forma de “controle” do trabalho docente, que engessa os conteúdos a serem estudados em cada ano escolar sem levar em consideração os contextos sociais de cada região do país. Como um documento normativo, a BNCC deve ser utilizada como currículo, mas até que ponto ela deve nortear na íntegra o trabalho docente e ser de uso exclusivo no planejamento anual escolar? Essas contradições têm sido observadas em muitos municípios – e também em nosso contexto de pesquisa, no qual o trabalho docente deve acontecer sob a orientação da BNCC e do sistema apostilado de ensino. Além disso, o planejamento de ensino anual é construído em rede, ou seja, não respeita as particularidades de cada unidade escolar. Com tanta burocratização na organização do currículo, o compromisso moral e com

as necessidades da comunidade fica em segundo plano e afeta diretamente o desenvolvimento profissional do professor e a sua autonomia. Como consequência, gera uma crise na identidade docente e o professor já não sabe ao certo qual é o seu papel como educador.

A terceira dimensão apresentada por Contreras (2012) é a *competência profissional*. Para o autor, a obrigação moral e o compromisso com a comunidade que os professores assumem demandam uma competência profissional coerente com ambos. Em outras palavras, a competência profissional é

uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, porque proporciona os recursos que a tornam possível. Mas, é, ao mesmo tempo, a consequência destes compromissos, posto que se alimenta das experiências nas quais se devem enfrentar situações de dilemas e conflitos nos quais está em jogo o sentimento educativo e as consequências da prática escolar. (Contreras, 2012, p. 94)

Em outras palavras, a competência profissional é uma habilidade adquirida pelo professor em seu desenvolvimento profissional a qual o faz assumir responsabilidades ante sua profissão. Sem tais competências, torna-se mais difícil o exercício do magistério com autonomia. Nessa lógica, o professor adota a postura de ação reflexiva em relação ao seu conhecimento profissional e faz a mediação das contradições do ensino inerentes à docência – por exemplo, a educação como uma prática libertadora e ao mesmo tempo institucionalizada por meio da regulação imposta pelos currículos prontos ou pelos sistemas de ensino apostilados, ou ainda por posições políticas e econômicas vigentes na sociedade.

Para Contreras (2012), a competência profissional não está associada somente aos aspectos técnicos do ensino, ao domínio de habilidades relacionadas à ação didática ou aos recursos intelectuais do docente. O autor considera importante compreender que princípios, valores e consciência das consequências das práticas pedagógicas também são ações associadas à competência profissional.

A essa perspectiva de Contreras (2012), podemos aproximar as ideias de Paulo Freire. Em seu livro *Pedagogia da autonomia* (Freire, 2013), o autor apresenta vários argumentos relacionados à prática docente e como

essas práticas tornam o professor autônomo e, conseqüentemente, favorecem a autonomia de seus educandos – em outras palavras, só é possível um professor ensinar seu aluno a desenvolver sua autonomia se ele, professor, tiver adquirido autonomia em seu desenvolvimento profissional.

Freire (2013, p. 28) diz que ensinar requer rigorosidade metódica – em sua prática docente o professor precisa “[...] reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”, ou seja, sua tarefa como docente não é apenas ensinar os conteúdos, mas ensinar aos discentes que é possível aprender a partir de um pensamento crítico. A prática de ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. O conteúdo a ser ensinado precisa ter relação com os saberes do educando e seu contexto histórico e social. É preciso estabelecer uma ligação entre os saberes curriculares fundamentais e as experiências que os alunos têm como indivíduos e suas implicações nas esferas política, social e ideológica.

Outro aspecto trazido por Freire (2013, p. 89) sobre a prática de ensinar é o comprometimento com a competência profissional, ou seja, o educador que busca autonomia precisa levar a sério sua formação: “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Isso não significa que a prática docente deva ser determinada pela competência científica do professor, e sim que é preciso unir o ensino dos conteúdos com a formação ética dos educandos. Freire, a todo momento, retoma a importância de saber ensinar com criticidade para que os educandos possam, ao longo do percurso, desenvolver sua autonomia. O autor afirma: “[...] não posso ensinar o que não sei” (p. 93). Parafraseando seu pensamento: o professor não pode ensinar o aluno a ter autonomia se ele próprio não a exerce em sala de aula.

Freire (2013, p. 100-101) expõe que ensinar exige uma tomada de posição:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. [...] não posso reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos [...]. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-lo.

Então, a educação não é neutra, é preciso uma tomada de decisão contra as ideologias dominantes e a educação neoliberal que vem sendo implantada no Brasil há alguns anos e que culminou na implementação da BNCC (Brasil, 2017), documento normativo que, de certa maneira, regula o trabalho docente.

Apesar de Freire (2013) apresentar saberes docentes necessários para que o educador possa desenvolver a autonomia do discente, concluímos que isso só é possível em um ambiente no qual o professor exerça sua autonomia. Contreras (2012) dirige-se ao professor, ao apontar em que dimensões da profissionalidade docente ele tem a possibilidade de exercer sua autonomia.

De maneiras diferentes, ambos os autores nos mostram que ter autonomia docente não significa fazer o que “bem entender”, pelo contrário, exige responsabilidade e compromisso ético para com os educandos. É uma tomada de decisão consciente e intencional que leva em consideração os saberes dos educandos e a relação dos conteúdos com a sociedade, mesmo que para isso seja necessário posicionar-se contrariamente às prescrições impostas pelos currículos e pela burocratização do ensino.

Contexto da Pesquisa

Para a produção de dados, utilizamos a EN. Trata-se de uma modalidade de entrevista com técnica específica que utiliza as narrativas como fonte de dados. Ela foi idealizada e sistematizada por Fritz Schütze como “[...] um dispositivo para compreender os contextos em que as biografias são construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia” (Nacarato, 2018, p. 339). De maneira semelhante, Delory-Momberger (2014, p.54) diz que a narrativa (auto)biográfica pode ser compreendida como um “[...] sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo”.

A seguir são referidas EN que contaram com a participação de cinco depoentes: duas pedagogas (Soraia e Aline) e três professores de

matemática (Luciana, Renata e Rodrigo)⁴. Os depoentes são professores de uma escola municipal de Ensino Fundamental situada no sul de Minas Gerais. As EN foram registradas por meio de videografações, como a própria metodologia sugere. Devido à situação pandêmica que enfrentamos nos anos de 2020 e 2021, as entrevistas foram conduzidas virtualmente pela ferramenta *Google Meet*, no período de outubro a dezembro de 2021, e, em seguida, transcritas. As transcrições foram devolvidas aos depoentes para que eles pudessem fazer alterações se as julgassem necessárias e, com o posterior consentimento deles, tornaram-se objeto de análise. O projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética e aprovado.

A implementação da BNCC (Brasil, 2017) não era nosso foco de investigação, mas, dada a frequência com que ela apareceu nas entrevistas, optamos por tomá-la como tema de análise. Também foram recorrentes nas entrevistas comentários sobre o quanto as prescrições oriundas desse documento afetam o trabalho docente. Assim, decidimos identificar nas transcrições das entrevistas quais as posições assumidas pelos professores quanto ao documento. Após a leitura detalhada de todo o material, escolhemos relacionar essa discussão com a questão da autonomia. Para complementar os dados, já que essa questão não tinha sido o foco da EN, enviamos posteriormente mensagem aos professores e solicitamos que explicitassem o que eles entendiam por autonomia – tivemos a devolutiva de apenas três professores. Os dados passaram por uma análise compreensivo-interpretativa. De acordo com Souza (2014, p.43) a análise compreensivo-interpretativa das narrativas

busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

⁴ Os nomes dos depoentes são fictícios em respeito ao sigilo de identidade do Comitê de Ética CAAE: 45825021.7.0000.5514.

Nessa modalidade de análise, busca-se pela apreensão dos possíveis sentidos que os professores atribuíram às experiências vividas com a implementação da BNCC e se esse contexto interfere (ou não) a autonomia docente.

A BNCC e a autonomia docente: percepções dos professores

Desde 2018, a comunidade educacional está convivendo com a BNCC (Brasil, 2017). A ideia de criar uma base nacional comum curricular já vinha de muitos anos. De acordo com Saviani (2016), no final dos anos de 1970 houve um movimento para a reformulação dos cursos de formação de professores, que se materializou na I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo em abril de 1980. Nessa ocasião foi criado o Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, que, em 1983, transformou-se na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE). Esse comitê, por sua vez, em 1990, deu origem à atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Nos eventos realizados à época voltados à discussão de uma base comum curricular havia um consenso de que

seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação. (Saviani, 2016, p. 74)

Nos anos de 1990 já havia uma discussão por meio de conferências educacionais sobre como se esperava que a base comum fosse formulada. Essa ideia foi inserida na Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (Brasil, 1996, p. 20), que prevê em seu Artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma 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.

Portanto, tanto os movimentos educacionais da época esperavam a criação de uma base escrita de maneira democrática quanto a lei previa uma base nacional comum que deveria ser composta por um currículo mínimo comum, de modo a permitir uma flexibilidade para as escolas inserirem no currículo suas especificidades regionais, locais e de aprendizagens.

As discussões sobre uma base nacional comum curricular foram retomadas em 2016, com vistas à sua elaboração, cujo processo foi bastante conturbado. O texto aprovado e homologado ao final de 2017 não atendia às expectativas dos educadores envolvidos nessa discussão de uma base comum. Assim, com a homologação em 2017 e o início de implementação em 2018 nas escolas do Brasil, começaram a ser publicados muitos trabalhos que criticavam sob diversos olhares o processo de criação e o conteúdo da BNCC (Brasil, 2017).

Giroto (2018), por exemplo, afirma que os defensores da BNCC (Brasil, 2017) acreditaram que sua criação seria uma maneira de garantir o direito à educação de maneira igualitária em todo o país, porém o seu processo de construção condizia mais com uma política educacional voltada à gestão neoliberal do Estado capitalista. Na perspectiva do autor, a criação da BNCC “[...] representa mais um momento de ampliação do controle do trabalho docente a partir, principalmente, das avaliações em larga escala, pautadas em testes e dos currículos padronizados” (Giroto, 2018, p. 16).

Venco e Carneiro (2018) apontam que a BNCC (Brasil, 2017) se tornou uma referência obrigatória na elaboração ou adequação dos currículos escolares e das propostas pedagógicas e que está vinculada às avaliações de larga escala. Como consequência, Venco e Carneiro (2018, p. 11) acreditam que, com sua implementação, haveria um aumento nas pressões no interior da escola que contribuiriam para uma “[...] degradação das condições de trabalho e adoecimento dela decorrentes”.

Saviani (2016, p. 75) diz que a iniciativa de elaborar uma base

comum no Brasil leva a acreditar que “[...] a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas”. Ele ainda atenta para o fato de que os documentos legais, como a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a LDB (Brasil, 1996), atestam que a “[...] educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (Saviani, 2016, p. 81), ou seja, o objetivo da educação é “[...] conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige” (p. 81). Saviani conclui que o objetivo da educação não poderá ser alcançado com currículos que pretendem atribuir competências para a realização de tarefas. Os objetivos do novo documento concentram-se na qualificação profissional atrelada ao mercado de trabalho vigente e deixam em segundo plano o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

Corroborando o que foi exposto, Soraia, uma das professoras depoentes, acredita que preparamos o aluno “[...] *para o trabalho e para fazer aquilo que atende a necessidade da sociedade e não para ele ser um livre pensador, para ele adquirir conhecimento e decidir sobre sua própria vida, aí já é um outro negócio*” (Excerto da EN, Soraia, 28/10/21).

Quanto à BNCC (Brasil, 2017), em específico o conteúdo de matemática, os depoentes têm opiniões favoráveis e desfavoráveis sobre a sua implementação:

E a BNCC, o que eu acho legal é que ela unificou o ensino. Porque às vezes, o que a gente está dando aqui, por exemplo, às vezes a gente recebia um aluno de fora que não estava vendo aquilo que a gente estava dando. Então essa parte eu achei que ficou legal, por ter esse parâmetro, essa base. É muito conteúdo, é. Só que eu priorizo o meu aluno. (Excerto da EN, Luciana, 15/12/21)

Luciana acredita que, com a implementação da BNCC (Brasil, 2017), houve uma padronização dos conteúdos a serem ensinados, pois todos os alunos em nível nacional aprenderão os mesmos conteúdos de matemática, porém o documento apresenta um volume grande de conteúdo por ano de escolaridade, por isso a professora prioriza o aluno e não o documento, o que revela sua preocupação com o aluno e não com as prescrições. Vejamos outro excerto da EN:

A BNCC ajuda o professor a ter um norte e tem muito conteúdo, a BNCC é grande, às vezes a gente olha para a BNCC da forma que ela está separada e fala “não dá para ver tudo isso aqui em um ano”. Então acaba sendo um norte para o trabalho dele. E olhando sobre um aspecto federal é bom porque aí a gente “garante” [gesto de aspas do depoente] que o que está sendo ensinado no Sul está sendo estudado no Sudeste, está sendo ensinado no Centro-Oeste, no Norte e no Nordeste. E aí a gente não tem mais aquelas “discrepâncias” [gesto de aspas do depoente] na prova Brasil, num SAEB, em um PROEB [...] (Excerto da EN, Rodrigo, 06/12/21)

Rodrigo é um professor recém-formado – quando concedeu a entrevista era seu primeiro ano lecionando. Para ele, o documento padronizou o ensino e deve ser utilizado como um norte, por isso, critica a quantidade de conteúdo a ser trabalhado. Ou seja, a Base não contém o mínimo a ser ensinado (ou os 60% de conteúdos como defende). Na narrativa do professor pudemos evidenciar marcas – ou da sua formação docente ou advindas da própria escola onde iniciou a carreira – da valorização por notas em avaliações externas. Em nosso entendimento, acreditamos que muitos professores, assim como Rodrigo, acabam acreditando que a BNCC (Brasil, 2017) irá “resolver” as discrepâncias observadas por resultados de avaliações externas, algo que gera muita angústia na profissão docente – a busca por resultados satisfatórios em avaliações externas.

Contrapondo-se a esse pensamento, Girotto (2018, p. 17) afirma que a BNCC tem como objetivo primordial “[...] ocultar um dos principais problemas da educação pública brasileira: a desigualdade das condições de ensino e aprendizagem as quais estão submetidos milhares de professores e alunos em todo o país”. O autor acredita que, para compreender a questão da desigualdade da educação brasileira, é preciso entender o processo de constituição dessa sociedade que está vinculada ao desenvolvimento desigual combinado com o capitalismo, ou seja, “[...] tal desigualdade precisa ser compreendida à luz do processo de formação socioterritorial brasileiro” (p. 17).

Ao acreditarmos que um documento seria capaz de garantir uma educação padronizada em território nacional, estamos nos esquecendo de que muitos professores têm numerosas lacunas em sua formação – quer de

conteúdo específico, quer pedagógico – e que muitos ainda lecionam sem ter um curso superior. Escrever um documento em que são colocados os principais conteúdos e objetivos de aprendizagens não garante uma educação igualitária, é preciso investimento na formação de professores, algo que está previsto na BNCC (Brasil, 2017) – mas que até o momento não vimos ser colocado em prática por meio de políticas educacionais voltadas à formação continuada do docente. E o professor sente isso na sala de aula:

Eu acho um documento fantástico. Mas como que você trata tudo aquilo, durante todo o tempo, sem tratar da pessoa? Porque você tem que tratar com dignidade. Você tem que ensinar cidadania. [...] Como é que alguém, lá no Amazonas, vai ensinar para aquelas crianças a mesma coisa que a gente ensina aqui. Pensa? Se dentro da mesma sala de aula você não consegue ensinar para todos os alunos da mesma forma?
(Excerto da EN, Renata, 07/10/21)

Renata, apesar de achar o documento “fantástico”, faz sérias críticas em relação ao fato de a BNCC (Brasil, 2017), no caso da matemática, preocupar-se somente com as habilidades e competências – “*como você trata tudo aquilo, durante todo o tempo, sem tratar da pessoa?*” – e desconsiderar o desenvolvimento da pessoa humana, como discutido por Saviani (2016) e Contreras (2012). Ela também ressalta o fato de a Base ser comum, com habilidades comuns a todos, e não respeitar a singularidade de cada aluno – seja em diferentes localidades ou até mesmo na mesma sala de aula – e as diferentes realidades do país. Renata, em sua narrativa, mostra a preocupação para com seu aluno como pessoa e o respeito à comunidade, duas das dimensões da profissionalidade docente discutidas por Contreras – identificamos indícios desses valores profissionais em Renata.

Soraia também apresentou suas percepções sobre o documento:

A BNCC ela é comum, um currículo comum. Deveria ser para a nação toda. E como eu falei, de acordo com a vinda de outros alunos, de outros lugares, numa cidade industrial como a nossa, a gente recebe pessoas de todo lado, não é? Uns vêm com os pré-requisitos e outros não. [...] O sistema exige que eu coloque em dia o meu currículo, que eu esteja em dia mesmo que o aluno tenha o tempo dele, eu tenho que andar com o tempo do

documento. E aí você precisa dar conta do currículo. E aí você tem o material didático para vencer, mas o aluno não tem os pré-requisitos para avançar. (Excerto da EN, Soraia, 28/10/21)

Soraia inicia questionando se a BNCC (Brasil, 2017) é um currículo comum, porque ela recebe muitos alunos, durante o ano letivo, com defasagens de aprendizagem. Vemos que sua fala confirma a desigualdade de ensino e aprendizagem anunciada por Giroto (2018). Soraia faz críticas ao sistema que exige que ela dê conta de cumprir o que está prescrito e do material didático mesmo que o aluno não esteja acompanhando o que está sendo ensinado. Percebemos na sua fala uma tensão e o fato de ter que escolher entre cumprir o que está prescrito ou atender às necessidades de aprendizagens de seus alunos – em outras palavras, Soraia tem consciência de todas as exigências vindas com a BNCC que consequentemente afetam seu trabalho docente e sua autonomia.

Rocha e Pereira (2018) criticam a maneira como as políticas de currículos são gestadas. Os estudantes são homogeneizados ao serem avaliados por um currículo que não contribui para o desenvolvimento de suas singularidades ou defasagens de anos anteriores. Desse modo, um currículo como a BNCC (Brasil, 2017) não reflete sobre quem são os sujeitos da aprendizagem, as experiências que eles trazem ou seus conhecimentos prévios, pelo contrário, ele promove uma série de frustrações na aprendizagem.

Em nossas percepções, observamos nas falas dos depoentes que eles acreditam que a BNCC (Brasil, 2017) permite um acesso igualitário à educação. Porém, quando questionados sobre o cumprimento do currículo, os depoentes disseram que priorizam os alunos, preocupam-se em sanar as dificuldades de aprendizagens que eles apresentam e respeitam suas singularidades e seu tempo; e ressaltaram que o currículo é extenso para um ano letivo. As preocupações dos depoentes para com seus alunos levam-nos a acreditar que, apesar das prescrições, eles mantêm um compromisso moral com os educandos. Nas palavras de Contreras (2012), esses professores exercem uma obrigação moral ao priorizarem os alunos. Nos excertos a seguir podemos observar de maneira mais clara a preocupação do professor.

Com a implementação da BNCC (Brasil, 2017), a partir de 2018

as secretarias de educação, municipais e estaduais, reorganizaram seus currículos, cujo cumprimento tem sido exigido dos professores. Dos professores, quando questionados se cumpriam o currículo como prescrito, ouvimos:

Eu sigo sim o planejamento, mas eu também olho a sala, se eu vejo que com um aluno eu tenho que ter um outro olhar, eu não vou cobrar uma coisa que ele não vai me dar retorno. É aquela história: é fingir que ensina e o aluno fingir que aprende. Mas eu vejo que o meu aluno está com defasagem e ele não está dando conta, então eu resgato os anos anteriores [...]. Mesmo que ele passe sem saber o conteúdo do ano, mas eu consegui resgatar aquilo que ele não tinha, para o ano seguinte ele conseguir acompanhar, porque é muito conteúdo. (Excerto da EN, Luciana, 15/12/21)

O sistema exige que eu coloque em dia o meu currículo [...]. Às vezes, ele [o aluno] não conseguiu nem cumprir a apostila, mas eu tenho que passar para a frente porque vem vindo outra e outra [...] este atropelo não dá tempo de você trabalhar com coisas mais na prática. Porque tem a data da prova, a data de não sei o quê. Porque a gente fica à mercê do tempo. Mesmo assim eu ainda escapo um pouquinho, viu? [...] que eu sou rebelde e eu vou trabalhar com o meu aluno que precisa, mas eu não esqueço do meu aluno que está em dia com a aprendizagem. (Excerto da EN, Soraia, 28/10/21)

O currículo é para termos um rumo a seguir. Mas não que dê para cumprir tudo ali certinho, como está no papel. Eu não consigo na verdade. [...] Eu acho que a gente perde muito tempo com estas coisas em vez de estar ali criando estratégias para trabalhar com o seu aluno. (Excerto da EN, Aline 02/12/21)

Quando as depoentes falam sobre o currículo, podemos perceber que nem tudo o que é prescrito é seguido à risca, pelo contrário, a prioridade dos professores é o compromisso com o aluno e sua aprendizagem e não o cumprimento de um cronograma preestabelecido pelo município em que lecionam. Esse posicionamento de não cumprir o planejamento tal como prescrito levou-nos a levantar algumas conjecturas em relação à implementação da BNCC (Brasil, 2017) para nosso grupo de

professores – e acreditamos que eles vivem uma situação semelhante à de outros docentes.

Existe uma heterogeneidade nas salas de aula que impossibilita a utilização de um currículo único capaz de atender todas as necessidades de aprendizagens ali presentes. Por isso, o professor, ao priorizar as particularidades de seus alunos, está agindo com ética, obrigação moral e compromisso profissional, e modifica a situação em que se encontra. Como Freire (2013) atesta, tão importante quanto o ensino dos conteúdos é o compromisso ético que o professor deve ter ao ensiná-los – independentemente se ele utiliza o currículo oficial ou o oculto, sua obrigação moral e seu testemunho ético para com seus alunos ficam estabelecidos.

Percebemos na fala dos depoentes uma certa apreensão em relação ao tempo não ser suficiente para cumprir o que está prescrito, seja por excesso de habilidades exigidas pelo currículo ou pelas demais demandas que surgem durante o ano letivo, tais como: palestras, datas comemorativas, avaliações externas, projetos etc. Soraia enfatiza essa situação em sua fala: *“Porque tem a data da prova, a data de não sei o quê”*. Essas situações geralmente causam tensões nos professores, pois eles se veem obrigados a cumprir algumas demandas que não estavam planejadas e que afetam diretamente sua autonomia em sala de aula.

Quando os professores nos dizem que priorizam o aluno, acreditamos que eles assumem um posicionamento em sala de aula, com respeito ao tempo de aprendizagem de cada discente, porém esse posicionamento nos pareceu ser oculto, ou seja, essa tomada de decisão é realizada em sala, sem um posicionamento formal perante a gestão escolar. Não podemos deixar de ressaltar que o professor perdeu parte de sua autonomia com a implementação da BNCC (Brasil, 2017), afinal, ele segue um currículo pronto – no caso de nossos depoentes, sua função é ajustar cronologicamente esse currículo no período do ano letivo.

Voltando aos pensamentos de Freire (2013), o autor enfatiza que a tarefa docente não é apenas ensinar conteúdos, e sim despertar o pensamento crítico dos educandos e respeitar seus saberes. Questionamos se é possível relacionar os conteúdos aos saberes dos educandos e ao seu contexto histórico e social por meio de habilidades e competências preestabelecidas pela BNCC (Brasil, 2017). Freire (2013) ainda defende a ideia de que a educação não é neutra, exige uma tomada de decisão do

professor, por isso acreditamos que currículos prontos reduzem a prática docente ao puro ensino dos conteúdos. O professor, mesmo que inconscientemente, acaba perdendo sua autonomia, sua tomada de decisão, e comprometendo sua ação reflexiva ante sua prática docente.

Concordamos com Contreras (2012), quando ele enfatiza que a autonomia do professor muitas vezes é enganosa., um currículo pronto que prioriza as competências e habilidades está em concordância com o ensino entendido como aplicação técnica, como prática dirigida que objetiva resultados, ou seja, não é uma prática criativa, e sim reprodutiva, cujo objetivo é reproduzir nos alunos as habilidades que guiam o trabalho do professor. O professor, ao assumir-se como reprodutor desse currículo, não percebe que sua autonomia é ilusória.

A professora Soraia levanta essa questão ao dizer: “*A BNCC mesmo quando chegou para a gente ela já chegou pronta, para atender justamente o que era de interesse das pessoas*⁵. *E ficou tudo muito prontinha e a nós coube obedecer a isso*”.

Em relação à proposta de um currículo, concordamos com Saviani (2016, p. 55):

[...] pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens.

Se a escola tem por finalidade, ao construir um currículo, atender às necessidades educacionais das crianças e dos jovens, indagamo-nos se as necessidades de todos os educandos podem ser mensuradas apenas por um único documento – a BNCC (Brasil, 2017). Por mais que o próprio documento sugira que as particularidades de cada região e as unidades escolares devam ser respeitadas, a forma como foi escrito não permite tempo hábil para o professor trabalhar com atividade lúdicas, projetos interdisciplinares ou saídas ao entorno da escola, pois essas atividades demandam um tempo que o professor, muitas vezes, não tem.

Por isso, consideramos que, quando as secretarias estaduais e municipais de educação assumem a BNCC (Brasil, 2017) como único

5 “Das pessoas”: fazendo referência aos interesses da gestão educacional da época

documento norteador, como é o caso exposto pelos nossos depoentes, toda a burocratização exerce, de certa forma, um controle sobre o trabalho docente. Os professores se veem obrigados a cumprir as prescrições e a buscar por resultados em avaliações externas e abrem mão, muitas vezes, dos valores educativos adquiridos ao longo de sua vida como docentes.

Por fim, assim como Gatti (2017), acreditamos que o professor, em seu processo de desenvolvimento profissional, seja capaz de mediar os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo de sua carreira e consiga recriar o que for necessário por reflexão constante de suas práticas, seus saberes e fazeres. Um currículo preestabelecido não permite que ele seja um professor reflexivo, afinal, está tudo posto e pronto para ser executado. Os professores têm dois caminhos a escolher: o de resistência ou o de aceitar o que lhes é imposto pelo sistema.

Como dissemos no início, a palavra “autonomia” remete-nos a várias interpretações quando falamos em educação. Limitamo-nos a compreender se é possível estabelecer um ambiente de autonomia com a implementação da BNCC (Brasil, 2017) e se sua implementação afeta o trabalho docente. Por isso, quisemos ouvir de nossos depoentes o que eles entendem por autonomia em sua profissão e se eles acreditam que no cenário educacional atual é possível exercer essa autonomia. Esse questionamento foi feito quando identificamos que essa temática estava presente nas EN. Somente três depoentes nos retornaram com suas considerações.

Para Aline, autonomia é “[...] *enxergar as dificuldades de cada aluno e oferecer um trabalho diferenciado independente do que foi proposto*”. De maneira semelhante, Luciana acredita que autonomia é a “[...] *liberdade para a tomada de decisões de acordo com a necessidade da aprendizagem de meus alunos*”. Para Soraia, autonomia significa liberdade, “[...] *só que essa liberdade confronta as políticas de educação, porque já está tudo preestabelecido desde o conteúdo que você tem que trabalhar, os prazos, os documentos. Então essa liberdade é até a página dois só*”.

Quando questionadas sobre se conseguem exercer sua autonomia no cenário educacional atual, ouvimos de Aline que ela tem autonomia, sim, em sua sala de aula, para trabalhar com seus alunos; Luciana nos disse que ela exerce sua autonomia por meio do diálogo entre professor e escola; e Soraia não acredita que ela possa exercer sua autonomia – ela nos diz:

E eu sinto que se a gente não andar em conformidade é visto como alguém que dá trabalho, a pessoa que gosta de tumultuar. E a gente acaba se acomodando nisso; então, tristemente, vejo também que nós, de alguma forma, nos deixamos levar pela correnteza do sistema, mas é assim que funciona, já está tudo estabelecido de muito tempo, então, se não houver uma coisa maior para acabar e romper com isso, a gente continua reproduzindo aquilo que já está estabelecido mesmo. (Excerto da EN, Soraia, 28/10/21)

Pudemos evidenciar que Aline e Luciana acreditam que, mesmo com a regulação do trabalho docente, elas têm autonomia em sua sala de aula. Luciana foi a única depoente que nos evidenciou que é possível exercer sua autonomia baseada no diálogo entre professor e gestão escolar. Soraia, por sua vez, sente toda a pressão e as exigências vindas de níveis superiores aumentarem com a padronização do currículo – e, conseqüentemente, aumenta a burocratização do seu trabalho.

Para concluir

O conceito de autonomia que discutimos neste trabalho e face ao qual nos posicionamos favoráveis está associado a um valor profissional da profissão docente. Ou seja, diz respeito a uma das características elaboradas pelo professor ao longo de seu desenvolvimento profissional. Ao nos colocarmos à escuta de professores da educação básica sobre suas percepções em relação à implementação da BNCC (Brasil, 2017), pudemos perceber que eles, apesar de se posicionarem favoráveis ao documento, questionaram o volume de conteúdo a ser ensinado por ano.

Como dito inicialmente, esses docentes trabalham em uma rede de ensino que utiliza a BNCC (Brasil, 2017) e o sistema apostilado de ensino como únicos parâmetros na construção do planejamento anual, cabe aos professores somente organizá-los em trimestres. Mesmo em meio a tanta burocratização, os professores nos disseram que priorizam o aluno e não o documento em si, porém essa prática nos pareceu ser uma atitude velada e dá a entender que o que “é prescrito é cumprido”. Essa atitude nos faz acreditar que a autonomia que eles nos disseram ter também é velada, ou seja, não é algo validado por seu sistema educacional.

Por outro lado, também entendemos que os estados e municípios se veem “obrigados” a cumprir as prescrições, por acreditarem que somente dessa maneira atingirão níveis satisfatórios em avaliações externas, como o

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por exemplo. Por esses motivos, concluímos que, dentro do que discutimos aqui por autonomia, esses professores se veem em uma situação conflituosa, na qual não podem exercer sua autonomia efetivamente, pois a cada momento a regulação do trabalho docente vem tomando lugar dessa autonomia.

Acreditamos que a autonomia docente é construída por meio de uma prática reflexiva. Um professor reflexivo vê a autonomia como responsabilidade moral e considera os diferentes pontos de vista, resolve os dilemas com criatividade para realização de seus propósitos educativos (Contreras, 2012).

Na visão de Contreras (2012, p. 211), um professor reflexivo: guia o ensino pelos “valores educativos pessoalmente assumidos” – obrigação moral –; negocia e equilibra os diferentes interesses sociais – compromisso com a comunidade –; e pesquisa e reflete sobre sua prática – competência profissional.

Freire (2013, p. 101) afirma que a educação não pode ser neutra, pois a prática docente exige uma tomada de decisão, de posição, exige não somente uma escolha em relação ao ensino dos conteúdos mas também o “testemunho ético ao ensiná-lo”.

O professor reflexivo tem um papel importante em seu ambiente de ensino. Ele, por meio de sua ação educativa, tem o poder de modificar o meio em que está mesmo tendo que enfrentar dilemas. Vimos que os professores têm uma preocupação para com seus educandos, ou seja, uma ação reflexiva sobre o compromisso ético de ensinar. No entanto, a reflexão precisa ser uma prática coletiva na escola, não um ato isolado. E esse coletivo parece não existir no cotidiano da escola. Pensando nas demais dimensões da profissionalidade docente discutidas por Contreras (2012), não pudemos evidenciar de que maneira os docentes mantêm um compromisso com a comunidade e sua competência profissional, atributos que acreditamos necessários para a emancipação da autonomia docente.

Por fim, consideramos que a BNCC (Brasil, 2017), da maneira como foi redigida, em que as habilidades estão pautadas nos descritores cobrados em avaliações externas, torna todo o sistema educacional refém do documento. Por isso, concluímos que não é possível estabelecer um ambiente de autonomia efetiva com a implementação da BNCC, apenas uma autonomia velada, o que, conseqüentemente, afeta o trabalho docente e provoca tensões para os professores, os quais, muitas vezes, não

conseguem exercer uma prática por meio da ação reflexiva coletiva de seu trabalho, pois está tudo posto – e cabe a eles apenas o papel de funcionários obedientes e meros reprodutores do conhecimento.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 3 jun. 2021.

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

DELORY- MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GATTI, B. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154956002.pdf>

GIROTTI, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a Base Nacional Comum Curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.603>.

GONÇALVES, R. M. Autonomia e *Políticaspráticas* de Currículos: uma equação entre raízes e opções. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.44, n. 3, p. 1 – 16, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684870>

NACARATO, A. M. Uma caminhada pela pesquisa (com) narrativa: a construção colaborativa de um percurso teórico e metodológico por um grupo de pesquisa. In: NACARATO, A. M (org.). **Pesquisa (com) narrativas**: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes. São Paulo: Livraria da Física, 2018. p. 331-355.

OLIVEIRA, D. A. Políticas conservadoras no Brasil: ameaças ao direito à educação e ataques à autonomia docente. **Educación, Política y Sociedad**, Madrid, v. 7, n. 2, p. 37-54, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15366/rep2022.7.2.002>.

PASSOS, C. L. B.; NACARATO, A. M. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 119-135, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0010>.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. C. A prosopopeia da Base Nacional Comum Curricular e a participação docente. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 36, n. 1, p. 7-5, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.575>.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n.1, p. 39 – 50, jan./abr.2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644411344>

VENCO, S. B.; CARNEIRO, R. F. “Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 36, n. 1, p. 7-5, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.660>.

Recebimento em: 07/04/2023.

Aceite em: 28/09/2024.