

# Visão de professores de escolas de Cuiabá/MT e Campo Verde/MT sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

## Teachers' view of schools in Cuiabá/MT and Campo Verde/MT on National Curricular Common Base (BNCC)

Cilene Maria Lima Antunes MACIEL<sup>1</sup>

Gilvania Conceição NASCIMENTO<sup>2</sup>

Cleonice Terezinha FERNANDES<sup>3</sup>

Samira Favez KFOURI<sup>4</sup>

### Resumo

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) parametriza o que deve ser orientado na escola, portanto é um documento de suma importância. Este estudo teve como objetivo diagnosticar a compreensão e o envolvimento de 201 participantes de 29 escolas da rede pública e particular de Cuiabá/MT e Campo Verde/MT quanto à BNCC e o ensino atual, por meio de questionário semiaberto, tratando-se de uma pesquisa do tipo exploratório qualitativa. Os pressupostos teóricos se assentam sobre estudos de Currículo e Avaliação de desempenho. Conclui-se que poucos participantes da presente pesquisa demonstraram conhecer o documento e tampouco ter contribuído para sua elaboração.

**Palavras-chave:** Currículo. Ensino. Avaliação. Educação Básica.

### Abstract

The National Common Curricular Base (BNCC) sets out what should be guided in the school, so it is a document of paramount importance. This study aimed to diagnose the understanding and involvement of 201 participants from 29 schools in the public and private schools of Cuiabá/MT and Campo Verde/MT in relation to the BNCC and the current teaching, through a semi-open questionnaire. Of a qualitative exploratory type research. The theoretical assumptions are based on Curriculum and Performance Evaluation studies. It is concluded that few participants of the present research demonstrated to know the document and did not contribute to its elaboration.

**Keywords:** Curriculum. Teaching. Basic Education.

- 1 Doutora pela Universidade Autônoma de Barcelona – título validado pela Universidade Federal da Bahia. Professora nos cursos de Pedagogia e Educação Física. Coordenadora do curso de Mestrado em Ensino da Universidade de Cuiabá – UNIC. Grupo de pesquisa- GEPEFel. Endereço: Avenida Manoel José de Arruda, 3.100, Jardim Europa. Cuiabá-MT. CEP: 78065-900. Tel.: (65) 33631271 - Email: <cilene.maciel@kroton.com.br>.
- 2 Mestre em Educação. Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Docente do Departamento de Ciências da Educação – legislação e Políticas Públicas Grupo de Estudos - CEPECH. União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME - Presidente Nacional . Tel.: (73) 30861247. Campus Soane Nazaré de Andrade - Rod. Jorge Amado, Km 16 - Salobrinho, Ilhéus - BA, 45662-900 Email: <gilconasci@yahoo.com.br>.
- 3 Doutora pela UTAD - Universidade de Trás-os-Montes/Portugal – título validado pela Universidade Estadual de São Paulo – UNESP. Professora nos cursos de Pedagogia, Educação Física e Biologia e do Programa de Mestrado em Ensino da Universidade de Cuiabá – UNIC. Grupo de pesquisa-GEPEFel. Avenida Manoel José de Arruda, 3.100, Jardim Europa. Cuiabá-MT. CEP: 78065-900. Tel.: (65)33631271. Email: <cleo\_terezinha@hotmail.com>.
- 4 Doutora em Educação Universidade Norte de Paraná – UNOPAR- Professora e Coordenadora do Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias Grupo de pesquisa: Formação de Professores e ação docente em situações de Ensino. Endereço: Av. Paris 675, Jardim Piza Londrina Paraná CEP-86041-120. Tel. (43) 3371-7838 - Email: <samira.kfourir@unopar.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/2	p. 657-673	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

## 1. Introdução

Em 1997, foram concretizados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a partir de um esforço conjunto entre alguns profissionais brasileiros, delegados pelas secretarias estaduais relativamente ao seu notório saber nas várias áreas do conhecimento, juntamente com a contribuição de educadores estrangeiros.

Decorridos quase 20 anos, o país acredita estar amadurecido para repensar tal proposta. Os PCNs não se caracterizavam como pressuposto legal, porém como uma recomendação que abordava os conteúdos mínimos de cada área. Entretanto, na época, a grande novidade foi a proposta de organização das referidas áreas do conhecimento nos seus respectivos eixos ou blocos temáticos, bem como a proposta de transversalizar<sup>5</sup> grandes temas, reorganizando as práxis escolares.

Neste contexto, nasce a Base Nacional Comum Curricular – (BNCC) – doravante referida.

A BNCC é, um documento que define os objetivos que os educadores devem considerar durante a elaboração do currículo na Educação Básica - Infantil, Fundamental e Médio. Contém os conteúdos (competências) mínimos a serem desenvolvidos pelos educandos durante o percurso de sua escolarização obrigatória, segundo padrões internacionais. Foi construída também por meio de uma grande consulta às bases educacionais brasileiras nas pessoas dos gestores, teóricos e pesquisadores das Instituições de Ensino Superior (IES), educadores de todos os níveis de ensino durante um ano e meio.

É fundamental para a construção da BNCC um diálogo com os marcos normativos já existentes, tratados no texto, elaborados a partir de discussões com a sociedade e resultantes de conferências e audiências públicas; eles representam o acúmulo histórico de lutas, estudos e pesquisas que se travaram ao longo do século XX, acerca de currículo, com avanços significativos neste início do Século XXI.

A BNCC deverá se constituir como um marco de qualidade na educação brasileira. Ressalta-se a qualidade porque de acordo com DCNEB (2010) e a própria LDBEN (1996) a base conterà os conhecimentos prioritários, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico no mundo do

---

5 Forma de organizar o trabalho didático quando alguns temas estão imbricados nas áreas convencionais de forma a aparecerem em todas elas. O conceito de transversalidade surgido no contexto dos movimentos de renovação pedagógica aparece oficialmente no Brasil a partir dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) que, então, passaram a orientar para a aplicação da mesma com temas macros como saúde, ética, pluralidade cultural.

trabalho, no desenvolvimento das linguagens, nas atividades desportivas e corporais, na produção artística e nas formas diversas do exercício da cidadania.

A necessidade de se estabelecer em nosso país uma base curricular comum nasceu de evidências empíricas e estatísticas, como por exemplo, os resultados dos macro exames nacionais, do Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, e ainda desde a construção dos PCNs, no final dos anos 90, quando já havia projeto de um documento maior, unificador. Percebe-se que ações vêm sendo implementadas com intuito de legitimar esta base, inclusive consulta pública disponibilizada no *site* do Ministério da Educação (2016).

Neste estudo exploratório, que se caracteriza pela necessidade de familiarização com o objetivo de uma imersão inicial (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2006), foi necessário diagnosticar como foi organizado o processo de participação e conhecimento da BNCC dentro das escolas no Mato Grosso. O instrumento usado foi um questionário semi-aberto organizado em duas partes: dados sociodemográficos e entendimento da BNCC (projeto com parecer consubstanciado do CEP sob o nº 1.706.688).

O presente texto está organizado em: aspectos históricos e conceituais da construção da BNCC, a pesquisa exploratória do tipo qualitativo, seus resultados e discussão e perspectivas futuras sobre a implementação de uma base comum curricular no Brasil.

## 2. Um pouco de História

Os PCNs surgiram pela necessidade de se ter um documento padronizador dos conteúdos mínimos a serem seguidos em quaisquer estados e/ou municípios nacionais. O material apresenta conteúdos considerados básicos pelos documentos internacionais e estudiosos das diversas áreas do conhecimento viabilizadas na escolarização, organizados em eixos temáticos.

A finalidade dos PCNs era orientar sobre o que os professores devem trabalhar em conformidade com o respectivo ano escolar. Assim, o país se organizou como uma forma de que todos aprendessem o que de direito é preconizado mundialmente, sem fazer julgamento de valor, ou seja, enquanto direitos universais.

A necessidade de se pensar numa base nacional curricular comum nasceu também de dados das avaliações nacionais e seus baixos índices. Segundo a avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) cujo objetivo é medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, padronizada por um indicador de 0 a 10, tem-se a seguinte situação, para os anos iniciais do Ensino Fundamental:

**Tabela 1 – IDEB dos anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil - Observado e Metas**

IDEB observado	Observado IDEB						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	6,0
Dependência Administrativa												
Estadual	3,9	4,3	4,9	5,1	5,4	5,8	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	6,1
Municipal	3,4	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8	5,7
Privada	5,9	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8	6,0	6,3	6,6	6,8	7,0	7,5
Pública	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,8

Fonte: IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e Projeções para o BRASIL MEC-INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-2015. Os resultados marcados em negrito referem-se ao IDEB que atingiu a meta. Saeb e Censo Escolar.

O índice nos anos iniciais vem aumentando: o IDEB passou de 3,8, em 2005; para 5,5, em 2015, superando as metas estipuladas. No ano de 2015, apenas três estados não alcançaram as metas: Amapá, Rio de Janeiro e Distrito Federal.

Conforme os resultados mostrados na tabela anterior, o Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) foi a etapa de destaque, cuja meta prevista era de 5,2 e o resultado alcançado foi de 5,5. Só nesta etapa são 117,9 mil escolas e 15,5 milhões de alunos, considerando a rede pública e a rede privada. 82,5% dos alunos desta etapa pertencem à rede pública municipal (MEC-INEP – 2015).

A situação para os anos finais do Ensino Fundamental está assim:

**Tabela 2 – IDEB dos anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil – Observado e Metas**

IDEB observado	Observado IDEB						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5	3,5	3,7	3,9	4,4	4,7	5,5
Dependência Administrativa												
Estadual	3,3	3,6	3,8	3,9	4,0	4,2	3,3	3,5	3,8	4,2	4,5	5,3
Municipal	3,1	3,4	3,6	3,8	3,8	4,1	3,1	3,3	3,5	3,9	4,3	5,1
Privada	5,8	5,8	5,9	6,0	5,9	6,1	5,8	6,0	6,2	6,5	6,8	7,3
Pública	3,2	3,5	3,7	3,9	4,0	4,2	3,3	3,4	3,7	4,1	4,5	5,2

Fonte: IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e Projeções para o BRASIL. MEC-INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - 2015. Os resultados marcados em negrito referem-se ao IDEB que atingiu a meta. Saeb e Censo Escolar.

Nota-se que os índices também melhoraram nos anos finais do Ensino Fundamental, passando de 4,2 em 2013, para 4,5 em 2015; muito embora a meta 4,7 não tenha sido alcançada para o ano de 2015. Vale ressaltar que nesse nível de ensino as responsabilidades estão divididas: a rede estadual responde por 43,6% dos alunos e a rede municipal por 41,7%. Nestes últimos quatro anos do Ensino Fundamental, apenas cinco estados superaram a meta: Goiás, Ceará, Amazonas, Pernambuco e Mato Grosso, estado polo da presente pesquisa (MEC/ INEP, 2015).

Em função da necessidade da melhoria da educação brasileira, com a constante mudança de quadro de professores e atualizações tecnológicas, uma base curricular comum está prevista no artigo 210 da Constituição de 1988; no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; Já o Plano Nacional da Educação, de 2014, cita diretamente a BNCC como estratégia para o cumprimento das suas metas 2, 3 e 7 que por sua vez, desencadearam-se na necessidade de construção da base, a qual aponta os direitos da aprendizagem pautados nas DCNEB (2010).

Após a aprovação da Lei 13005/2014, que instituiu o PNE (2014), iniciou-se no âmbito do Ministério da Educação, um ciclo de debates e encaminhamentos para a construção e definição da BNCC, em atendimento a quatro metas específicas do

referido plano. Tais encaminhamentos do MEC por meio da Secretaria de Educação Básica - SEB - colocam uma série de preocupações e desvelam um cenário de disputas de concepções de currículo, de educação, de aprendizagem e, inclusive, do papel da escola no contexto atual, o que reacende na sociedade e nos ambientes acadêmicos o interesse de um aprofundamento maior com relação ao processo em curso e a efetiva participação social, uma vez que se trata da definição de que escola se pretende e do que é essencial se aprender para a formação do cidadão (ã) brasileiro (a).

Esta não é uma questão simples que deva ser tratada apenas tecnicamente, ou que tenha um aspecto unilateral a ser considerado. É premente uma análise mais ampliada da questão, levando em consideração àquilo que circula como componente dos diversos debates que correm na sociedade – quem será o sujeito formado pela escola - que representam diversas concepções de ser humano e de mundo.

O contexto que representa todos os cenários nos quais a discussão da BNCC está inserida, incluem neste aspecto a realidade educacional brasileira e todos os seus dilemas e, finalmente, há que se considerar os marcos legais que referenciam o processo de construção da BNCC que contemplam os documentos já existentes, bem como os PCNs.

Quando os propositores da BNCC e teóricos estudaram os documentos preliminares das comissões elaboradoras e articuladoras da mesma, as quais ocorreram em todo o país durante doze meses, alocadas pelas secretarias estaduais de educação via Universidades Federais, eles perceberam vários questionamentos. Sobre isso, a BNCC, por meio de seus articuladores, tentou chegar a um consenso nacional expresso no documento final.

A estratégia 7.1 do PNE (2014), documento que tem 20 metas a serem cumpridas até 2023, define que a implantação de uma base nacional comum deve ser feita por pactuação interfederativa, no sentido de estabelecer as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Básica. Tal estratégia considera ainda a necessidade de que “[...] a diversidade regional, estadual e local devem ser respeitadas” (PNE, 2014). Desta descrição, pode-se inferir que a BNCC não pode ser definida como representação única e exclusiva do currículo, que é um conceito mais amplo, tratado a seguir, que inclui as relações entre saber e poder, bem como a cultura local.

## 2.1 Contexto de elaboração da BNCC

A necessidade da construção da BNCC está ancorada principalmente nas críticas feitas aos PCNs do início dos anos 2000, relacionada ao fato desses parâmetros se fecharem em determinados conteúdos e compreenderem apenas uma concepção de ensino-aprendizagem. (LEAL, 2016). Todavia as discussões

sobre a BNCC deverão ser integradas às políticas educacionais que desvelem o contexto em relação aos desafios com questões estruturais do Sistema Educacional Brasileiro, haja vista o entendimento da dimensão curricular como extensão da comunidade e as dimensões *ocultas* do currículo (ROMANELLI, 1984; ROMANELLI, 1990; APPLE, 1982).

É importante considerar, ainda, que a escola é um espaço de exercício de poder e, portanto, um espaço de confrontos, conflitos, diálogos, disputas e intencionalidades. A opção por determinados conteúdos e objetivos de aprendizagem vai expressar quais intencionalidades se tornarão hegemônicas neste currículo. Portanto, não se reflete aqui sobre a composição de disciplinas ou conteúdos específicos neutros, mas de um projeto de sociedade a ser construído ou consolidado a partir de determinadas escolhas. Um currículo produz e reproduz o mundo social e afirma ideologias, ou uma determinada ideologia hegemônica, expressando interesse dos grupos a ele vinculados. Esta ideia de currículo oculto é explorada nos autores anteriormente citados, como Romanelli (1984, 1990), Arroyo (2008) e Apple (1982).

O entendimento conceitual de currículo, neste âmbito, é de que ele se constitua na materialização de um conjunto de práticas, valores, expectativas e motivações da prática escolar que nascem a partir da produção cultural de uma dada sociedade, num determinado período histórico, sob a forma de aceções do pertinente aceitável ou não para o ensino de educandos de todas as idades, e também versa sobre a condução deste ensino, o seu *modus operandis*. (ROMANELLI, 1990; APPLE, 1982; ARROYO, 2008). Todavia, o currículo, enquanto processo que se operacionaliza nas salas de aula, contempla em seu bojo uma forma oculta (JACKSON, 1968 apud APPLE, 1982), já mencionado, como um conjunto de normas e valores implícitos e transmitidos pela escola, de forma subliminar muitas vezes, muito embora não constem dos fins e objetivos efetivamente programados pelos professores/gestores.

Destaca-se que a BNCC deverá proporcionar aos estudantes uma aprendizagem que lhes permita estabelecer nexos – entre aquilo que se ensina/aprende e a sua formação como sujeito histórico, devendo considerar os diversos domínios da aprendizagem e suas inter-relações, incluindo aspectos relativos a conteúdos e habilidades intelectuais, mas ao mesmo tempo, possibilitando uma formação que permita o reconhecimento de si mesmo e do outro, o que implica compreensão de um sujeito histórico de natureza complexa, com diversas dimensões, cujo percurso formativo deve propiciar a construção de sua autonomia, considerando dentre outros aspectos, as suas crenças, emoções e valores constitutivos da sua formação cidadã. É desta educação que se deve falar quando se pensa a construção da BNCC. Será que a condução e interpretação

legal que está sendo dada à BNCC pelos órgãos oficiais do MEC está em consonância com as reais demandas da sociedade e da escola quanto à qualidade social da educação?

Não se pode concretizar uma base curricular sem a efetiva participação da sociedade, especialmente sem o diálogo com os professores, gestores e estudantes, pois é na escola que a BNCC se concretizará, em favor de uma determinada formação que inclui decisões políticas e ideológicas, uma vez que não há neutralidade na educação. Assim, é possível concluir que uma BNCC que seja definida apenas por especialistas não conseguirá expressar as singularidades e as construções históricas das escolas públicas brasileiras - os espaços efetivos de concretização de currículo.

Por outro lado, propor uma BNCC como uma espécie de modelo e uniformização da educação brasileira pode ser uma forma de invisibilizar as diversas construções curriculares resultantes das inúmeras experiências de currículo devidamente experimentadas na diversidade que se constitui a sociedade brasileira em todas as suas dimensões, inclusive sociais, políticas, econômicas e territoriais. Portanto, pensar o processo de aprendizagem do cidadão (ã) brasileiro (a) significa forjá-lo no contexto da sua cultura e da pluralidade que o (a) caracteriza, o que não exclui a possibilidade e necessidade de referenciais que contribuam para a diminuição das desigualdades educacionais, dos quais os resultados dos processos de ensino e aprendizagem são parte constitutiva. Os dados censitários das diversas regiões brasileiras relativos à educação, como as ausências de bibliotecas em 64% e laboratórios de ciências em 89% das escolas (INEP, 2014), revelam um contexto de desigualdades que não pode ser resolvido apenas com a implantação de uma BNCC. Na realidade, o fato de pensá-la verticalmente pode contribuir para que se acentuem ainda mais estas desigualdades regionais e a exclusão educacional. Justifica-se, então, ser premente a escuta às escolas, seus professores, estudantes e gestores.

A ideia de que a BNCC está diretamente ligada ao direito de aprender não pode ser considerada de maneira reducionista, pois isto pode mascarar os problemas educacionais que inviabilizam e fragilizam o direito de aprender, como por exemplo, a inexistência de financiamento compatível com as demandas educacionais do país e de um Custo Aluno Qualidade (Meta 20 do PNE, 2014), como mecanismo que permite analisar a escola e todas as suas necessidades e o direito de aprender para todos (as). A BNCC não pode se reduzir à definição de uma lista de conteúdos a serem aplicados em todas as escolas brasileiras, que sirvam apenas para validar as avaliações em larga escala, amplamente utilizadas para aferir uma certa qualidade à educação. Apenas isto não é suficiente para criar as condições favoráveis para a formação dos estudantes, respeitando as suas

diferenças e pluralidades. Ao contrário, poderá reduzi-los a meros reprodutores de conteúdos definidos externamente como prioritários em sua formação.

Os estudos preliminares da BNCC, e em virtude da oportunidade de todos participarem, motivaram esta investigação junto àqueles que são a base operacional do BNCC, ou seja, os professores. Questiona-se o envolvimento dos mesmos para uma atuação futura com apropriação efetiva desses conhecimentos.

Para o presente estudo, a amostra foi de 201 participantes, sendo 29 coordenadores (as) e 172 professores (as) atuantes na Educação Básica, assim distribuídos: 164 em Cuiabá, em 24 escolas; sendo 08 particulares e 16 públicas e 37 em Campo Verde, em 05 escolas, sendo 02 particulares e 03 públicas.

### 3. A pesquisa

A área de estudo compreende os municípios de Cuiabá e Campo Verde no estado de Mato Grosso. Cuiabá, a capital do estado, tem uma população de 585.367 habitantes, distribuídos em seus 3.291,816 Km<sup>2</sup> de extensão territorial, cuja densidade demográfica é de 157,66 hab/km<sup>2</sup> (IBGE, 2016). São ao todo 7370 professores no município, sendo: 4420 do Ensino fundamental; 1900 do Ensino médio e 1.050 da Educação infantil (IBGE, 2016; dados de 2015).

Campo Verde tem uma população de 38.814 habitantes, distribuídos em seus 4.782,118 Km<sup>2</sup> de extensão territorial, cuja densidade demográfica é bastante baixa, com 6,61 hab/km<sup>2</sup> (IBGE, 2016), haja vista seus quase 1.500 Km<sup>2</sup> a mais que Cuiabá e uma densidade demográfica quase cem vezes menor, com latifúndios do agronegócio, basicamente para exportação de soja, boa parte destinada à produção de ração animal (FAO, 2012). São ao todo apenas 548 professores: 348 do Ensino fundamental; 142 do Ensino médio e 58 da Educação infantil (IBGE, 2016; dados de 2015).

Os pressupostos teóricos do questionário se assentam sobre estudos de Currículo/Avaliação de desempenho. Sobre o Currículo. A avaliação é neste âmbito apresentada como responsabilidade coletiva e particular e sobre ela há questionamentos acerca de conceitos cristalizados e a superação destes.

[...] avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, medir não é avaliar, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação. Avaliar a aprendizagem do estudante não começa e muito menos termina quando atribuímos uma nota à aprendizagem. (MEC/SEB 2007, p.12).

**Tabela 3 - Perfil da amostra por localidade**

Região	Participantes		Escola		Município		Total
	Coordenadores	Professores	Particular	Pública	Cuiabá	Campo Verde	
Norte	04	31		04	04		35
Sul	05	26		05	05		31
Leste	03	15		03	03		18
Oeste	04	24		04	04		28
Norte	02	10	02		02		12
Sul	02	12	02		02		14
Leste	02	08	02		02		10
Oeste	02	14	02		02		16
C. Verde	02	08	02			02	10
C. Verde	03	24		03		03	27
T. Geral	29	172	10	19	24	05	201

### 3.1 Resultados e discussão

O fundamental para a discussão, elaboração e aprovação da BNCC devem considerar inicialmente o papel da escola – e dos professores - no contexto atual e quem é o sujeito deste tempo e que aprende neste tempo. Afinal, trata-se daquilo que se constituirá como a base de formação do cidadão no território brasileiro. Outra questão importante é considerar, ainda, que esta é uma discussão que se realiza no âmbito da construção de um Sistema Nacional de Educação e é preciso situá-la na perspectiva de sistemas de ensino nos níveis estadual e municipal, com resguardada autonomia legal, e de planos de educação que devem se articular para a concretização da educação de qualidade social, de forma a cumprir o estabelecido no artigo 211 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, p.122), quando estabelece que o estado deve assegurar “[...] a universalização do ensino obrigatório para todos, com qualidade [...]”.

Relativamente às visões dos participantes da presente investigação, 154 professores têm em média mais de cinco anos de docência, trabalhando com Ensino Fundamental em suas variações entre os anos iniciais. Muitos tiveram dúvida e outros sequer sabiam nominar sob qual tendência pedagógica (Progressista, Liberal) a sua escola trabalha.

Nas dezenove escolas públicas, as respostas foram coincidentes sobre as horas dedicadas às atividades escolares, por terem a hora atividade e, dessa forma, coerentes com as quatro horas integrais e/ou alternadas, conforme o caso.

As escolas particulares organizam o tempo para planejamento e estudos em um dia por quinzena no coletivo dos professores. Atividades como: tempo para leitura - poucos com uma hora por dia, a maioria sem tempo para período extra-classe; e participação dos professores em eventos, apenas um evento por ano, em média.

Quanto ao conhecimento da BNCC, 18 participantes da pesquisa se referiram ao teor por meio de leitura do documento preliminar, ou seja, a maioria desconhecia-o. Acerca do maior empecilho em aplicar a BNCC, a resposta para os que disseram ter leitura sobre o assunto, foi devido à dificuldade de conciliá-la com a realidade de sua escola.

Sobre sugerir mudanças na BNCC, foi dito de maneira substancial por 122 professores que as escolas precisam ter um olhar diferenciado para o aspecto psicopedagógico do ensino/aprendizagem. Sobre o uso dos PCNs, 95 professores pesquisados nunca os utilizaram por não compreender sua aplicação. Ficou explícita, dentre os 172 participantes, a concepção de que *estudo em massa* não proporciona qualificação. Creem que é necessário que ocorram capacitações personalizadas por unidade escolar e desejam ser qualificados com a formação continuada em tempo real, via seus assessores pedagógicos e coordenadores das respectivas escolas no seu cotidiano.

O que percebemos, relacionando os resultados da visão dos professores nas unidades escolares, com a revisão teórica sobre o tema, é que a política educacional ainda não expressa de forma coerente um dos requisitos básicos para a educação de qualidade, que é a participação ativa e objetiva dos professores em relação aos seus anseios e desafios de formação. O que significa que essas discussões sobre a BNCC precisam ser integradas às políticas de formação de professores, considerando questões estruturais, tais como: qualidade da formação de professores formadores/facilitadores, o alto índice de abandono da docência, alto índice de absenteísmo e doenças laborais na profissão e ainda a progressiva diminuição da procura pelos cursos de licenciatura nas IES brasileiras.

Ainda que reconheçamos os avanços, há que se considerar que a organização para elaboração da BNCC foi permeada pela ausência de discussão da realidade nas escolas públicas em detrimento, ainda, de uma escola sonhada que não se constitui a realidade. Um dos exemplos é o fato da elaboração, muito embora ter sido considerada emergencial, não se configurar como uma discussão mais aprofundada e ampla, pois a participação efetiva dos professores foi escassa e com poucos encontros presenciais, mesmo que isso não represente necessariamente o empenho do MEC, mas sim o envolvimento dos gestores/coordenadores,

incluindo os gestores municipais e da educação local. A realidade é que poucos professores brasileiros se envolveram com a elaboração da BNCC.

Deve-se levar em consideração o tamanho da rede educacional do país (189.818 escolas básicas – 150.033 públicas e 39.785 privadas, segundo dados do INEP (2014), a diversidade cultural e imensa extensão geográfica como fatores limitantes para construção de uma base comum. Sem considerar questões cabais como, por exemplo, o fato de que 53% das escolas não têm rede de esgoto; 68% não têm quadras esportivas; 64% não têm bibliotecas; e apenas 11% têm laboratórios de Ciências. Estes dados foram coletados, segundo o INEP, no Censo Escolar de 2014.

Para ilustrar o tamanho do desafio, dentre as ampliações dos princípios teóricos da nova BNCC, por exemplo, esportes de aventura entram como novo eixo da Educação Física, área que figura no documento junto às linguagens – língua portuguesa, arte e língua estrangeira moderna. E, assim, podemos entender o abismo em relação à realidade de 1/3 das escolas do país que sequer têm quadras esportivas.

No entendimento de muitos envolvidos, como se constata nos índices expostos, uma transparência maior desse processo e uma ampla participação dos sujeitos envolvidos com o cotidiano escolar daria à BNCC a dimensão praxiológica (BOURDIEU, 1996) da escola brasileira e dos desafios que a mesma enfrenta hoje, agravada pelo atual PEC - Projeto de Emenda Constitucional 241, alterado para PEC 55 em outubro de 2016, e da ocupação das escolas, liderada pelos estudantes, movimento este iniciado em meados deste caótico e desanimador ambiente político do segundo semestre de 2016, no Brasil.

A qualidade da educação Básica a ser construída não pode se restringir à importação de modelos e experiências que desconsideram o acúmulo histórico das vivências curriculares no Brasil nem a pluralidade cultural do país, nem tampouco o trabalho realizado pelas escolas em seus Projetos Político-Pedagógicos.

Assim, a discussão e construção da BNCC precisam estar diretamente articuladas a uma reflexão crítica sobre a escola que se tem, com toda a dinâmica de construção das políticas educacionais no contexto atual; e a escola que queremos, no sentido do enfrentamento às dificuldades e problemas existentes nos sistemas de ensino e que produzem o fracasso escolar, inviabilizando o direito de aprender de grande parte da população brasileira. Isto significa, dentre outras coisas, pensar a formação de professores para a Educação Básica e a necessária e urgente articulação entre Educação Básica e Educação Superior.

Estas são críticas gerais e evidenciadas em praticamente todas as análises com relação à BNCC, destacando-se: centralidade no desempenho e avaliação dos segmentos; o não reconhecimento das condições diferenciadas de trabalho dos professores; a escolha de conceitos e conteúdos controversos que não garantem a diversidade, além da exiguidade de prazos da construção da Base (ANFOPE, 2016).

## 3.2 A trajetória da BNCC

i) 1ª versão: 12 milhões de contribuições na consulta pública de out/2015 à mar/2016; ii) 2ª versão: 27 seminários estaduais com mais de 9 mil contribuições entre jun/ago/2016; iii) Seminários estaduais organizados por CONSED e UNDIME com 9.275 contribuições (2016); iv) a mudança atual no cenário político e consequentemente no MEC e suas equipes trouxeram novas agendas relativas base (outubro/2016).

## 4. Considerações finais

Um documento do porte da BNCC deve, sem dúvida, ter como objetivo desafiador, propiciar melhorias no desenvolvimento das responsabilidades das escolas e do consequente desempenho acadêmico dos estudantes; para tanto, em situações de ensino, este deverá ser o promotor de mudanças que ressignifiquem os saberes e práticas da instituição, ou seja, do que efetiva e realmente ocorre nas salas de aula. Assim, a BNCC é um retrato, o mais fidedigno possível, da realidade sócio-histórica cultural brasileira.

Uma das maneiras coerentes para que isso ocorra é pensar na estrutura e formação de professores no Brasil, junto a práxis das IES, com o conhecimento dos conteúdos e as competências pedagógicas que necessitam ser alinhadas entre o ensino real e a BNCC. A ausência deste vínculo com as diretrizes de formação de professores promoverá vários problemas, certamente, para além daqueles já existentes e apontados neste estudo. Em geral, a formação acadêmica distancia-se da prática efetiva da sala de aula, exceto pelos estágios obrigatórios, que se transformam num recorte muitas vezes fictício do cotidiano escolar.

Reitera-se que um documento da importância do BNCC exige mudanças de paradigmas em todos os sentidos e a formação de professores está em uma das urgências. Tais mudanças apontam simultaneamente para os professores (as) que já estão na sala de aula, a fim de que recebam uma formação continuada e os meios de desenvolvimento profissional necessários para assegurar que seus alunos (as) e a estrutura onde ocorrerá a aprendizagem estejam devidamente preparados para alcançar os novos padrões. Atualmente, muitos professores (as) não têm o conhecimento de conteúdos necessários em áreas que incluem não só suas especificidades, mas para além delas, dentre os novos padrões interdisciplinares exigidos dos profissionais; como por exemplo, o que ocorreu para atendimento da lei 10.436/02 (BRASIL, 2002)

que transformou LIBRAS na segunda língua oficial do país na perspectiva da escola inclusiva legalmente regimentada, obrigando as IES a oferecerem-na como modalidade disciplinar nas licenciaturas e formação de fonoaudiólogos a partir de 2005; esta situação até hoje não contemplou a demanda real de formação de professores (as) de LIBRAS e respectivos intérpretes.

A adoção de padrões educacionais comuns marca um grande avanço, bem como de expectativas para o ensino a partir de consulta prévia das bases políticas, teóricas, investigativas e empíricas, para além da coerência com os parâmetros internacionais baseados no conhecimento científico em áreas historicamente elaboradas. Então, a elaboração da BNCC poderá criar um novo cenário de expectativas e avanços, mas precisará de mais divulgação e novos mecanismos de participação docente. Há, portanto, que se assegurar a continuidade de seu caráter participativo e com os desafios praxiológicos reais presentes em tais discussões.

É necessária ainda a garantia de um trabalho coletivo com continuidade e consciente das imbricações sistêmicas, responsabilidade de todos: Estado, escola e sociedade, o que requer também de todos os atores envolvidos, o planejamento, organização e rigor, que propiciem um debate democrático. Os processos de implementação da BNCC devem prever uma ampla reflexão das condições de realização da avaliação interna da escola que a assume, para que o planejamento pedagógico diário que dá forma e sabor a esta base possa fluir pleno do direito e das possibilidades que o acesso ao conhecimento pela escola pode produzir. Somente neste conjunto de valores, quer estejam explícitos ou ocultos no currículo, a escola é capaz de revigorar a Educação no País, à luz das exigências do século XXI, para continuar a cumprir o seu papel. Na prática uma norma como a BNCC seria para referendar a elaboração dos currículos finais das escolas e dos sistemas de ensino, que devem se articular a outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal; isto constitui a referida pactuação interfederativa que permite a efetivação de princípios, metas e objetivos em torno dos quais se organiza (PNE, 2014, conforme estratégia 7.1).

O estudo e construção de uma BNCC por parte da comunidade científica internacional é uma forma de equalizar/parametrizar o ensino mundial e subsidiar os profissionais da educação para que transformem as práticas escolares em prazer de socializar o conhecimento historicamente elaborado com o outro, educando-o, compartilhando-o, associando-o ao conhecimento cultural e consagrado, patrimônio imaterial da comunidade que pertence, com respeito, assumindo o papel de agentes ativos e fundamentais para um processo educacional transformador e emancipador.

Se por um lado, é necessário um referencial de formação, o que em grande parte está construído pelos PCNs e pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), por outro, é importante considerar o aprender como processo multirreferenciado e integrado à formação do cidadão (ã) ao longo da vida. A qualidade da Educação e os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, expressos nos textos oficiais resultantes das consultas do MEC por meio de participação *on-line* (<basenacionalcomum.mec.gov.br/>), bem como nos textos dos especialistas consultores do mesmo, estabelecem análises e definições referindo-se à seleção de conteúdos como a *base da base* (ANFOPE, 2016). Esta concepção é contraditória aos estudos do currículo cujas pesquisas enfatizam a base social do mesmo e os riscos e prejuízos da homogeneização e padronização curriculares, conforme conceito já mencionado e adotado neste estudo.

Restringir uma participação democrática ampla e o protagonismo da sociedade neste processo é dificultar a construção de um currículo transformador. A necessidade de compreensão dos projetos em disputa é essencial para o entendimento do BNCC e sobre as análises críticas que devem ser feitas sobre a quem interessa esta construção e os caminhos trilhados para que isto aconteça.

## Referências

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. 12ª Reunião Científica Regional Sudeste da ANPEd. Reunião dos Associados da Anfope Sudeste. **Carta de Vitória**, jul. 2016.

APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394**, de 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**- Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: 2007.
- \_\_\_\_\_. **Lei 10.436** de 24 abr. 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 25 out. 2016.
- \_\_\_\_\_. **MEC/SEB. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2007. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/docman/abril-2014-pdf/15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf>>. Acesso em: 5 out. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Lei 13.005**, de 25 jun. 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Congresso. Brasília, DF, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar. Brasília, DF: MEC, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília/DF: MEC / INEP, 2015.
- \_\_\_\_\_. **INEP-IDEB - Resultados e Metas - 2014**, atualizado em 2016. Disponível em:<<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 16 out. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Documentos preliminares das comissões de estudo e elaboração** – Base Nacional Comum Curricular, 2016. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36381>>. Acesso em: 22 set. 2016.
- FAO. Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação. **OCDE-FAO Perspectivas agrícolas 2015-2024**. Tradução não oficial. Disponível em: <<https://www.fao.org/download/PA20142015CB.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/18FP7>>. Acesso em: 25 out 2016.
- LEAL, Joana (Editorial). Base Nacional Curricular Comum: o que deve ser ensinado na escola. **USP Online**. São Paulo, 12 abr. 2016. Disponível em: <<http://www5.usp.br/107382/professores-da-usp-debatem-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 15 set. 2016.
- ROMANELLI, A. T. Cypreste. **O currículo oculto da escola e sua influência no rendimento dos alunos** - um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação)-. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1990.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia da Pesquisa**. 3. ed. Tradução de Fátima Conceição Murad, Melina Kassmer e Sheila Clara Dystyler Ladeira. São Paulo: MC GRAW-HILL, 2006.

Recebimento em: 05/11/2016.  
Aceite em: 31/01/2017.