

REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA NO CONTEXTO DA BNCC: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

REFLECTIONS ON THE DEMOCRATIC CONSTRUCTION OF THE SCHOOL'S PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT IN THE CONTEXT OF BNCC: CHALLENGES

Ítalo Bruno Paiva Gonçalves 1

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre os desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular em relação aos princípios constitucionais da autonomia pedagógica e gestão democrática das escolas públicas a respeito do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico. A pesquisa se assenta na perspectiva crítica tendo por objetivos desvelar os interesses corporativistas que estão implícitos na referida Base Curricular, entender o movimento de sua inserção no Estado do Tocantins e discutir como a escola pode ser um espaço de construção do conhecimento coletivo e de resistência as tais investidas conservadoras.

Palavras-chave: Política Educacional. Gestão Democrática da Educação. Resistência.

Abstract: This article proposes a critical reflection on the developments of the Common Base National Curriculum in relation to the constitutional principles of pedagogical autonomy and democratic management of public schools regarding the process of construction of the Political-Pedagogical Project. The research is based on a critical perspective aiming to unveil the corporative interests that are implicit in that Curricular Base, understand the movement of its insertion in the State of Tocantins and discuss how the school can be a space for the construction of collective knowledge and resistance to such conservative advances.

Keywords: Educational Politics. Democratic Education Management. Resistance.

Graduado em história (UFG). Mestrando em Educação (UFT).¹
Professor da Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino do Tocantins.
Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal na
UFT (GepeEM); membro do Observatório de Sistemas e Planos de Educação no
Tocantins (ObsPE); membro da Pesquisa em Rede Mapa/Gestão democrática
do ensino público e filiado a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação
em Educação (Anped) e a Associação Nacional de Administração em Educação
(Anpae). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5397885351783226>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4285-1669>. E-mail: italobpg@gmail.com

Introdução

Para os dias atuais, dentro de uma rotina escolar, promover encontros entre os professores e a comunidade, para pensar, discutir e construir o Projeto Político-Pedagógico (PPP) democraticamente, tornou-se um desafio para a gestão escolar, principalmente, por causa da sobrecarga de trabalhos dos profissionais da educação e pelas condições precárias de vida da maior parte da população brasileira que vive para trabalhar, não lhe sobrando tempo para si e menos para participar das atividades pedagógicas. Por isso, que normalmente o seu processo de elaboração e execução procuram mais adequar as exigências burocráticas das secretárias municipais e estaduais de educação a que traçar e construir os seus próprios caminhos. Destarte, pensar a sua construção baseada nos princípios da gestão democrática tornou-se um desafio constante no cenário atual.

Neste enlace, salienta que para fins de reflexão neste estudo, utilizaremos como método de análise a perspectiva crítica do materialismo histórico para compreender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto política pública educacional atrelada aos interesses capitalistas e os seus desdobramentos nas políticas públicas educacionais no Estado do Tocantins, de modo que ambas acabam interferindo diretamente na autonomia das unidades escolares durante a construção dos seus PPP.

Dessa feita, salientamos que de início faremos uma breve síntese sobre o contexto histórico pós-ditadura militar em favor da gestão democrática da educação, para posteriormente tecermos uma reflexão sobre o PPP e sua relevância no processo de construção de uma escola democrática. Para tanto, recorreremos às contribuições teóricas de Ilma Passos Veiga (2008), Celso Santos Vasconcellos (2000) e Moacir Gadotti (1994). Posteriormente, faremos uma breve apresentação sobre a BNCC, o seu processo de construção e sua concepção curricular. Por último, analisaremos o Documento Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Estado do Tocantins (2019), que versa sobre a “obrigatoriedade” das escolas públicas e privadas de introduzirem no PPP as competências gerais estabelecidas pela BNCC, a fim de refletir sobre os contornos que essa normativa traz aos princípios da liberdade/autonomia e gestão democrática da escola.

Em síntese, temos por objetivos desvelar os interesses corporativistas que estão implícitos na BNCC; entender o movimento de sua inserção no Estado do Tocantins; e discutir como a escola pode ser um espaço de construção do conhecimento coletivo e de resistência as tais investidas conservadoras.

Contexto Histórico

Após a ditadura militar (1964 – 1985), a redemocratização do Brasil culminou com a promulgação da Constituição Federal (CF), em 5 de outubro de 1988, que reverberou a luta de diversas entidades sociais¹ da educação, que segundo Saviani (2007), lutaram em favor dos princípios da gestão democrática e autonomia pedagógica, administrativa e financeira como resposta ao regime militar que centralizava os planos educacionais.

Nesse contexto, para Shiroma (2002), as principais reivindicações no período de redemocratização foram em favor da descentralização administrativa e pedagógica, da gestão participativa e democrática, a defesa da eleição direta e secreta para a escolha dos dirigentes das instituições escolares, o financiamento adequado para garantir o funcionamento da educação pública, de qualidade e gratuita e a defesa por um sistema nacional de educação. A partir desse contexto, foi promulgada a Constituição Federal (CF de 1988) a qual trouxe consigo um novo marco para a educação brasileira, agora visto como um direito social de todos, um dever do Estado e da família, conforme se estabelece no artigo 205. No que se refere ao ensino, postula:

¹ Associação Nacional de Pesquisa em Educação; o Centro de Estudos Educação & Sociedade; Associação Nacional de Educação (ANDE); Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES, atual Andes-SN); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). UNE (União Nacional do Estudantes);

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

Também, foi preocupação dos constituintes, o conteúdo a ser ensinado nas unidades escolares, cujo objetivo era estabelecer uma formação básica comum para todas as regiões brasileiras, com a fixação dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, como medida para reduzir as desigualdades educacionais entre as regiões brasileiras. Diz o artigo 210 da Constituição: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Foram diversos e importantes temas que afloraram no período pós-ditadura militar que influenciaram a escrita da CF de 1988. No entanto, visto à luz de hoje, percebemos que os mecanismos para a sua operacionalização, como por exemplo, a participação efetiva da comunidade escolar na tomada de decisões, ainda, não está efetivada plenamente nos sistemas e redes de ensino. Dessa forma, convém ressaltar que tivemos importantes ganhos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei 9.394/96) que estabelece os princípios da gestão democrática e traz o PPP como um importante instrumento da instituição escolar no que diz respeito a responsabilidade e grau de autonomia nas áreas pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

Passadas três décadas em que a Constituição versa garantir os princípios da *gestão democrática, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas* nos sistemas de ensino públicos no Brasil, continuam os entraves burocráticos e políticos que dificultam a participação direta da comunidade escolar. A partir desse contexto de luta por melhorias no âmbito da educação e sobre o atual sistema de ensino, questionamos: a escola, enquanto instituição social, dentro dos pressupostos legais, tem autonomia frente à política curricular do Estado que se impõe por força de lei? A partir desse questionamento, perguntamos, qual é o papel da unidade escolar em relação a BNCC: cumpri-la de forma passiva por se tratar de um ato normativo? Qual é o papel, a importância e as perspectivas do PPP nesse cenário como mecanismo de resistência?

Projeto Político Pedagógico: *perspectivas para uma gestão democrática*

Em se tratando do debate a respeito de concepções e conceitos de PPP, em nossa perspectiva, são essenciais as contribuições de Ilma Passos Alencastro Veiga (2008), Celso dos Santos Vasconcelos (2000) e Moacir Gadotti (1994), por considerarmos que nos possibilitam uma envergadura maior de entendimento.

Para Veiga (2008), o PPP, em termos gerais, é uma espécie de identidade escolar, pois trata-se de um projeto educativo que deve ser construído coletivamente dentro da unidade escolar, com o objetivo de organizar trabalho pedagógico vinculado ao contexto social. Por isso, a autora considera que não pode ser terceirizado às esferas administrativas superiores sua elaboração, mas sim que estas criem as condições adequadas para a realização do trabalho pedagógico.

O Projeto não se resume a um documento que contém um plano de ensino e de atividades para atender as demandas burocráticas impostas pelos sistemas de ensino e logo depois ser arquivado na gaveta da sala do diretor. Ao contrário, faz parte de um processo educativo permanente de reflexão e discussão vivenciado por todos da comunidade escolar, que tanto orienta e aponta a direção para a resolução dos problemas, quanto para a realização dos compromissos que foram definidos coletivamente. Também, tem uma dimensão política, pois as práticas pedagógicas devem ser direcionadas para a formação do educando enquanto cidadão participativo, crítico e criativo (VEIGA, 2008). Portanto, a dimensão política do PPP só faz sentido se for para dialogar com práticas especificamente pedagógicas, ou seja, que procurem estar relacionadas ao contexto social da escola e coadunem com os interesses coletivos da comunidade.

Diante disso, Vasconcelos (2000) considera que o PPP da escola precisa ser compreendido como um processo de planejamento participativo, de construção coletiva do conhecimento, dinâmico e só se realiza na caminhada, ou seja, na ação. A sua composição, segundo o autor, agrega três partes que se conectam entre si: Marco Referencial, Diagnóstico e Programação. O *Marco Referencial*, que sinaliza a direção que a instituição escolheu seguir, revela a concepção da escola sobre educação, participação, princípios, utopias, compromissos, valores e objetivos, e isso precisa ser compartilhado com toda a comunidade escolar, para fins de compreender a realidade que a cerca, portanto, significa para onde quer ir e que horizonte quer para suas ações. O *Diagnóstico* da escola significa localizar, a partir do seu contexto local, as suas necessidades coletivas, ou seja, buscar aquilo que lhe falta para tornar aquilo que deseja ser. Em síntese, significa realizar o confronto dialeticamente entre o real e o ideal, movimento esse que só é possível por meio de uma compreensão crítica da realidade e com a participação democrática de toda a comunidade escolar. Por último, a *Programação*, que representa a vida, aquilo que dá sentido à instituição, que denota o conjunto de ações concretas desenvolvidas para superar as necessidades identificadas (VASCONCELOS, 2000).

Gadotti (1994) compreende que a elaboração do PPP é o momento de renovação da escola e representa uma oportunidade ímpar para refletir e observar o que foi instituído, como por exemplo, a história da instituição e o seu legado perante a sociedade, bem como os currículos adotados, os métodos avaliativos, os resultados esperados e alcançados. Em cima dessa análise histórica da escola e dos seus problemas, o próximo passo é pensar e projetar o futuro, ou seja, o que se espera da escola, qual a sua função social e quais propostas pedagógicas são condizentes com a realidade social dos educadores e educandos. Por isso, o PPP “sempre confronta o instituído com o instituinte” (GADOTTI, 1994, p. 2), e para isso ocorrer o caminho deve ser entendido como um processo de conscientização e formação cívica da comunidade escolar para romper com o presente e conquistar no futuro uma escola cidadã.

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994, p. 4).

Diante do exposto, entendemos que o PPP nas suas entrelinhas precisa refletir a realidade da comunidade escolar, desde os seus problemas com a infraestrutura, quadro docente, administrativo, curricular, pedagógico, financeiro e social ou até mesmo suas potencialidades e os desafios. Diante disso, será possível de se ter um anseio da escola por mudança, na tentativa de querer buscar um estado melhor perante as políticas públicas verticalizadas que chegam às elas de forma imposta por força de lei, que normalmente não dialogam com o seu real contexto.

Diante disso, enfatizamos que a BNCC (2017) é exemplo de políticas educacionais cujos currículos projetam “competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional” (SAVIANI, 2016, p. 81-82), enquanto a LDB (Lei 9.394/96), pontua que os currículos devem estar alinhados com o pleno desenvolvimento do ser humano, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Após essa fundamentação a respeito do PPP, o compreendemos como um documento formal, mas um mecanismo de reflexão permanente sobre o agir da escola e suas ações que precisam constantemente envolver a participação de todos da comunidade.

Assim, sobre a construção desse documento, é necessária que a gestão escolar e os professores compreendam que não pode ser realizado visando apenas atender o protocolo das secretarias de educação a fim de se livrarem de um trabalho. A sua construção democrática só é possível quando a caminhada é realizada por todos os atores com a intenção de romper com a educação que busca a manutenção das relações sociais de produção capitalista, a sua legitimação e tornar a escola um lugar de subordinação hierárquica.

Com isto, o PPP é um dos caminhos instituídos, ou seja, um dos mecanismos da gestão democrática, para essa mudança, o elo entre o pensar e o agir, para que as soluções encontradas não sejam apenas formais, mas que contribuam para a transformação da sociedade. Por isso, para Bordignon e Gracindo (2000), esse movimento de construir no interior da escola o seu projeto pedagógico é o que caracteriza a “escola autônoma” e, ao mesmo tempo, revela a sua melhor estratégia de atender a sua função social.

Base Nacional Comum Curricular: suas faces e interesses corporativistas

O contexto histórico político brasileiro que marcou o debate em torno da BNCC é salientado por Dourado e Oliveira (2018 p. 40):

Após a aprovação do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), e na esteira do golpe parlamentar que rompe com a legalidade democrática no Brasil, no momento que deveria ser o de materialização do Plano, passamos a ter retrocessos significativos na agenda e nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais, envolvendo as temáticas do financiamento, avaliação, gestão, currículo e formação de professores. De modo geral, observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil. A orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação.

Após o golpe de Estado, que resultou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, Michel Temer assumiu a presidência oficialmente no dia 31 de agosto de 2016, com um discurso em prol de reformas e a favor do mercado financeiro, que em poucos meses materializou-se por meio da aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que instituiu um Novo Regime Fiscal para o país.

Essa emenda frisa que a partir 2018, até 2036, o orçamento do Poder Executivo não poderá sofrer reajustes superior à inflação do ano anterior, a ser medida pelo o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Na prática, no âmbito federal, significou o congelamento das despesas primárias do executivo e a liberação dos pagamentos ao mercado financeiro. O efeito dessa emenda para Educação é devastador, pois significou a inviabilidade de cumprir as metas e estratégias estabelecidas no Plano Nacional de Educação (AMARAL, 2017).

Além disso, a construção e aprovação da BNCC foi um processo marcado por disputas

e tensões que se arrastou desde a promulgação da Constituição de 1988 e ganhou força a partir de 2015, quando a primeira versão lançada pelo Ministério da Educação foi à consulta pública, que segundo o site² oficial da BNCC contou com mais de 12 milhões de contribuições. A segunda versão contou com a colaboração do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e reuniu mais de 9 mil sugestões de professores de diversas regiões do Brasil. No que se refere, a terceira versão, levada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 6 de abril de 2017, se apresentou como campo de intensos debates e discordâncias entre os conselheiros, principalmente, pelo fato de não contemplar o ensino médio e por não fazer menção a questão de gênero. Ainda assim foi aprovada por ampla maioria dos votos, com 20 conselheiros favoráveis, do total de 23, no dia 15 de dezembro de 2017.

Dessa maneira, após intensas discussões dentro do Conselho Nacional de Educação (CNE), que ficou marcado por sua metodologia de trabalho bastante “linear, centralizadora e vertical” (AGUIAR, 2018, p. 15), a BNCC (2017) foi homologada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, durante o governo do presidente Michel Temer, e contemplou parte da “educação básica”, no caso, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Posteriormente, a BNCC referente ao Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, foi aprovada pelo CNE em 17 de dezembro de 2018.

Paralela a discussão junto ao CNE, a Base foi construída, também, para atender os interesses de setores empresariais (MACEDO, 2008). Nesse contexto, a autora questiona que, apesar das pesquisas em educação evidenciam o insucesso dessas políticas educacionais que valorizam a avaliação em larga escala. No Brasil, ainda se insiste nesse campo, justamente para atender o mercado das editoras e das empresas que atuam na área de formação de professores:

[...] não sejamos ingênuos, interesses comerciais muito fortes, num país em que a população em idade escolar é de aproximadamente 45 milhões de pessoas (IBGE, 2010). Em 2018, apenas em recursos do tesouro nacional, consta do orçamento o valor de 100 milhões de reais para a implementação da Base. Ela cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais (MACEDO, 2008, p. 31).

Em relação, a sua formulação legal, de modo breve, segundo o próprio texto base da BNCC, trata-se de um documento de caráter normativo e um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais restritas a educação escolar, que os alunos devem aprender ao longo das etapas e modalidades da educação básica em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017).

No que diz respeito aos fundamentos pedagógicos, de modo sucinto, a BNCC se volta aos conceitos de *competência* e *habilidades*, ou seja, sobre aquilo que se espera que o aluno deve aprender ao longo da educação escolar. O texto da BNCC é bem explícito ao defender que as decisões pedagógicas devem ser pautadas pelo desenvolvimento de competências.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo,

² Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 de agosto de 2019.

do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

A Pedagogia das Competências tão enfatizada na BNCC, representa um resultado de acordos entre organismos multilaterais que defendem reformas educacionais e políticas neoliberais. Assim, o movimento em defesa destas “competências não é algo novo na história da educação. Afirma-se nos princípios defendidos pelos Organismos Internacionais (OCDE, BANCO MUNDIAL, UNESCO, CEPAL)” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 296).

De acordo com Saviani (2011), a escola está impregnada de aspecto político, mesmo onde aparentemente muitas vezes consideramos que não esteja, no caso, a parte estritamente técnica, curricular etc. No entanto, é necessário ter a perspicácia de compreender que os interesses e as intencionalidades do capital da classe dominante, por exemplo, dentro de um ambiente escolar, jamais aparecerão explicitados na forma dos diretores, especialistas ou professores, mas sim no aspecto técnico, onde os interesses expressarão a sua finalidade política. Assim, defende o autor, que para perceber esse movimento, somente quando for compreendido que competência técnica é política.

Aqui, consideramos necessária uma reflexão sobre o conceito de competência para compreendermos os interesses implícitos nas dez competências defendidas pela BNCC. Não analisaremos minuciosamente cada competência, mas sim o aspecto geral que permeia esse conceito. Para fins de entendimento sobre esse assunto, utilizamos as contribuições de Ramos (2006, p. 221), que acredita:-

A ideia que se difunde quanto à apropriação de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas, parte-se das situações concretas, recorrendo-se as disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

De modo breve, a utilização da pedagogia da competência, do “aprender a aprender”, como pressuposto pedagógico de ensino, relaciona-se ao “saber-fazer”, o que deixa claro a sua estreita relação com o ensino técnico-profissionalizante, esperando-se que o aluno aplique o conhecimento transmitido às circunstâncias do cotidiano ou nas atividades de produção de bens de matérias ou serviços no ambiente de trabalho. Dessa forma, a unidade escolar torna-se parte responsável por “organizar” e “treinar” a mão de obra de acordo com os interesses do mercado, contribuindo para o individualismo e a competição (RAMOS, 2006).

Nessa perspectiva, para Dourado e Oliveira (2018), a concepção de educação apresentada no documento oficial da BNCC se restringe a uma lógica do direito de aprendizagem baseada na competência, reduzindo os direitos e objetivos de aprendizagem em um currículo que prioriza a avaliação por desempenho. Sobre o “direito de aprendizagem”, Dourado e Siqueira (2019) consideram que o termo se limita a uma instrumentalização para saber ler e fazer operações básicas e que deveríamos pensar em direito à educação e não em direito à aprendizagem.

Portanto, falar em direito à educação é mais amplo do que direito à aprendizagem, já que o direito à educação implica uma instituição educativa de qualidade, com professores valorizados, com currículos construídos coletivamente, com infraestrutura adequada que permita a materialização de um projeto político-pedagógico democrático e não apenas restrito às necessidades de aprendizagem (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 300).

Assim, essa concepção política de educação foi na contramão de uma perspectiva democrática de educação, pois reforçou o direito à aprendizagem e não direito à educação, que significa uma instituição de qualidade, formada por professores valorizados, currículos construídos democraticamente e infraestrutura adequada; ainda, revelou a fragilidade do regime de colaboração entre os entes federativos, os sistemas de ensino, as instituições educativas e os professores, ou seja, reduziu à entidade federal o protagonismo na construção da Base (DOURADO; OLIVEIRA, 2018).

Destarte, a concepção político-pedagógica da BNCC não leva em consideração o pluralismo de ideias, as singularidades e as concepções pedagógicas que reforcem a realidade nacional, reduzindo-se e padronizando os esforços nos componentes curriculares a língua portuguesa e matemática em virtude das avaliações internas e externas, como pontuou Oliveira (2018), ao ressaltar que a pluralidade do cenário brasileiro, “ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições [...]” (2018, p. 57).

Diante disso, é necessário mencionar, ainda, que a constante tentativa dos defensores da BNCC em afirmarem que a Base não se trata de um currículo nacional, de conteúdos mínimos a serem ensinados, mas sim uma referência para os sistemas e as redes escolares formularem os seus respectivos currículos, o texto da BNCC afirma que nasceu com a pretensão de apontar onde cada etapa da Educação Básica deve chegar (o ponto em comum), e os currículos seriam os caminhos para se chegar até lá. Como diz o próprio documento “[...] as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2018, p. 10). No entanto, no próprio seu documento fica evidente o caráter regulador em relação ao currículo. Diz o texto “é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens [...]” (BRASIL, 2018, p. 08). Para Dourado e Siqueira (2019), devemos ler a expressão “patamar comum” como “conteúdos mínimos”, pois trata-se da arte do disfarce do discurso da mudança.

Na visão de Macedo (2018), é preciso ficar atento, pois, por mais que o discurso oficial reiteradamente faça a distinção que a BNCC não é currículo, esse componente será elaborado ou construído nos estados e municípios, e não se pode negar que a política de implementação de uma base nacional comum para os currículos produz sim um significado de currículo, principalmente, pelo fato da BNCC fazer menção ao conceito de “currículo em ação”. Assim, concebe-se que a

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2017, p. 16).

Para Macedo (2018), a própria definição de currículo em ação só faz sentido pelo seu caráter duplo, ou seja, na relação entre currículo formal ou escrito. No caso, a BNCC e o currículo

realizados pela escola e professores, que na sua aplicabilidade se complementariam. “Para a BNCC, a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação, a Base será implementada como currículo em ação” (MACEDO, 2018, p. 30). Portanto, de forma sintética, podemos supor que a Base, na unidade escolar, se caracterizará como um currículo advindo de uma política centralizadora.

E como a política curricular implementada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da BNCC trouxe desdobramentos para Estado do Tocantins? Ela influenciou e homogeneizou a educação pública brasileira?

Documento Curricular do Tocantins: uma das faces da BNCC

A Lei nº 2.977/15, que instituiu o Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE/TO), em 08 de julho de 2015 (TOCANTINS, 2015), estabeleceu na estratégia 3.1 da Meta 3, que até o terceiro ano de vigência do Plano, o referencial curricular do ensino fundamental deveria ser reformulado em regime de colaboração com os 139 municípios, com base nas diretrizes curriculares nacionais; e deveria garantir os direitos, objetivos de aprendizagem; o desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular e, ao mesmo tempo, assegurar as características sócio-históricas e geopolíticas tocaninense.

Dessa feita, foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Tocantins (CEE/TO), a Resolução nº 004, de 13 de fevereiro de 2019 (TOCANTINS, 2019), com o Documento Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Estado do Tocantins, sob a fundamentação da Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a Base Nacional Comum Curricular. O CEE determinou que o documento deveria estar em vigência a partir de 2020 nas redes de ensino do território tocaninense.

A elaboração do Documento Curricular do Tocantins (DCT), segundo o Guia de Implementação, foi conduzida pela equipe do Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que foi organizado e articulado pela Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (Seduc/TO), e contou com a colaboração de 22 redatores/professores da Educação Infantil e dos componentes curriculares dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental; 03 Coordenadores de Etapa, 01 articulador do Regime de Colaboração, 01 representante do Conselho Estadual de Educação (CEE/TO), 01 representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), 01 representante da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), 01 analista de gestão e 02 coordenadores estaduais, sendo um representante do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (Consed).

O DCT é normativo e abrange os Sistemas Municipais e Estadual de Ensino e as instituições da rede de ensino privada em todo o território estadual do Tocantins e tem como propósito:

[...] fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos escolares, e conseqüentemente, dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito estadual e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada, para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (TOCANTINS, CEE, 2019).

De acordo com o próprio Documento Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovado pelo CEE, trata-se de uma referência obrigatória para as escolas ao reformularem os seus respectivos PPP, e que sejam capazes de atender “todos os direitos e objetivos de aprendizagens” instituídos pelo DCT (TOCANTINS, 2019).

O Documento Curricular do Tocantins foi organizado em quatro cadernos e direcionados as duas primeiras etapas da educação básica, sendo um para a educação infantil e os demais cadernos para o ensino fundamental. Os cadernos foram estruturados por competências e habilidades e por áreas de conhecimentos: Linguagens, Ciências Humanas e Ensino Religioso, Ciências da Natureza e Matemática.

Sobre o DCT, em se tratando de seu processo de elaboração, consideramos o seguinte: de início, foi um processo restrito à equipe ProBncc/TO, não abrindo espaço para o diálogo, consultas e participação dos profissionais da educação da rede pública estadual, assim como aos 139 municípios tocaninenses. A equipe de redatores foi composta por poucos profissionais que tiveram a incumbência em o documento normativo. Por exemplo, para os componentes curriculares de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências da Natureza foram designados apenas 03 redatores respectivamente e dois redatores para os outros componentes tais como: História, Geografia, Ensino Religioso, Arte, Língua Inglesa e Educação Física (BRASIL, 2019).

A partir dessa divisão de trabalho, questionamos: Quais foram os critérios utilizados e como se deu o processo de escolha dos redatores? Como contemplar a diversidade cultural tocaninense no DCT sem a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar dos 139 municípios tocaninenses? Foi realizado algum diagnóstico sobre a situação de cada componente curricular para orientar a elaboração do DCT? Qual o critério utilizado para um determinado componente curricular ter mais redatores que outro? Sobre esse último, pensamos, conforme Dourado e Siqueira (2019), que o conhecimento prático, marcado pela lógica pragmática e utilitarista, seja um dos pilares da BNCC, que prioriza as perspectivas curriculares mais operacionais e padronizadas e secundariza as Ciências Humanas e Sociais e a Arte em geral.

A importância do referencial teórico como elemento fundante do Projeto Político Pedagógico

A partir desses fenômenos de implementação da BNCC e do DCT, apreendemos como as relações de poder perpassam o campo da política e gestão educacional; como o poder público determina e normatiza, como um ato de prescrição progressiva; quais as competências, habilidades e conteúdos que os alunos devem alcançar para as respectivas etapas de ensino, como se o ato de ensinar e transmitir o conhecimento fosse passível de ser reduzido a uma espécie de manual ou receita, bastando apenas ao professor segui-las. Dessa feita, a educação, que conforme Saviani (2016) deveria ser o ponto de partida e de chegada, torna-se um ponto de passagem para atender os interesses capitalistas.

Assim, com base em Veiga (2008), para enfrentarmos esses entraves da educação, é imprescindível que o PPP esteja fortalecido a partir de um referencial teórico, que envolva concepção pedagógica, de mundo, de homem, e que seja aplicável na resolução dos problemas sociais. De modo que:

Para enfrentarmos essa ousadia, necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto político-pedagógico. A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica. Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola. Uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente (VEIGA, 2008, p.14).

Um PPP não é só um conjunto de ações pedagógicas para serem cumpridas ao longo do ano, pois o mesmo exige por parte dos atores da instituição escolar, uma compreensão teórica e crítica sobre políticas públicas educacionais e das suas intrínsecas tendências com as práticas pedagógicas. Com isto, todos irão compreender os interesses que estão subentendidos nas políticas públicas que normalmente invadem as secretárias estaduais e municipais de educação e conseqüentemente as unidades de ensino, em um claro movimento “de cima pra baixo e de fora pra dentro” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 294).

Em busca desse processo de reflexão permanente, segundo Veiga (2008), é imprescindível que pelos menos cinco princípios democráticos sejam o eixo norteador de um PPP, ao se referir a uma escola democrática, pública e gratuita: 1) Igualdade de condições para acesso e permanência do aluno na escola; 2) Qualidade formal ou técnica e política para todos e não somente para uma minoria privilegiada; 3) Gestão democrática participativa nas dimensões pedagógicas, administrativas e jurídicas; 4) Liberdade associada à ideia de autonomia; 5) Valorização do Magistério por meio de formação inicial e continuada e condições dignas de trabalho (investimentos em recursos didáticos, materiais e infraestrutura);

Com a compreensão e a prática desses princípios norteando a organização do trabalho pedagógico e envolvendo a participação de todos democraticamente, a escola tem condições de se posicionar criticamente diante dessas políticas públicas, de construir juntamente com os profissionais da educação, alunos e comunidade escolar processos críticos.

É nesse processo de contraposição que defendemos que a escola construa o seu *ethos* a partir da reflexão crítica e se nutra de esperança por mudança, que valorize a liberdade, busque a emancipação humana e a transmissão do conhecimento existente e produzido pela humanidade. Assim, corroboramos o nosso pensamento com o de Gadotti (1995), antagonismo, da criticidade, da resistência e da luta política.

Em assim sendo, o PPP carece ser compreendido pela comunidade escolar como um mecanismo de intervenção contra a lógica gerencial/empresarial capitalista presente nas políticas públicas educacionais, e que não se reduza apenas a negá-las, mas ao mesmo tempo, de maneira dialética, propor alternativas, caminhos, que favoreçam os interesses populares, cumpra a sua função social e tenha como objetivo maior a emancipação humana.

E, nesse debate, é bastante recorrente o conceito de autonomia, o qual, no senso comum, é relacionado com independência. No entanto, também, carece de ser problematizado, como escrevem Medeiros e Luce (2006, p. 20-21):

No sentido da afirmação da autonomia em educação, seja em nível das escolas ou dos sistemas de ensino, gostaríamos de enfatizar, com outros autores (Barroso, 2000; Gutierrez & Catani, 2000), o caráter relativo e interdependente da autonomia. A autonomia não dispensa relação e articulação entre escolas, sistemas de ensino e poderes, tampouco é a liberdade e a direção dada por apenas um segmento social. Logo, não se pretende a autonomia dos professores, ou dos pais, ou dos estudantes. A autonomia é sempre de um coletivo, a comunidade escolar, e para ser legítima e legitimada depende de que este coletivo reconheça sua identidade em um todo mais amplo e diverso, que por sua vez o reconhecerá como parte de si. A autonomia, portanto, se edifica na confluência, na negociação de várias lógicas e interesses; acontece em um campo de forças no qual se confrontam e equilibram diferentes poderes de influência, internos e externos. Por isso, a autonomia de uma escola, a gestão democrática da escola, deve ser cuidadosamente trabalhada, para não camuflar autoritarismos, nem fomentar processos de desarticulação e voluntarismos.

Nesse sentido, a autonomia que reivindicamos para escola não pode ser confundida com “independência/soberania da escola em relação aos sistemas educacionais nacional, estadual ou municipal” (LAGARES; CARVALHO; CHAVES, p. 112, 2015). Ainda de acordo com os autores, a autonomia que almejamos é a busca de um ensino de melhor qualidade, uma educação que fomente homens críticos, que valorize a diversidade e que se oponha a uniformização da escola. Por isso, é necessária uma reflexão crítica a respeito da política curricular da BNCC, que segundo Dourado (2018), foi pensada de cima pra baixo e de fora pra dentro, cujos os interesses não são desenvolver o pensamento crítico e a autonomia dos alunos.

Então, sem desconsiderar a historicidade e as relações mais amplas de poder, compreendemos a escola como espaço de construção do conhecimento coletivo, de resistência as tais investidas conservadoras e o PPP como eixo da gestão democrática.

Considerações Finais

Neste artigo, tendo por objetivos desvelar os interesses corporativistas implícitos na BNCC, entender o movimento de sua inserção no Tocantins e discutir como a escola pode ser um espaço de construção do conhecimento coletivo e de resistência as investidas conservadoras, reiteramos que a educação emancipadora e formativa será construída não apenas por meio do PPP em uma perspectiva democrática, vez que essa mudança perpassa pela transformação da sociedade capitalista. Não obstante, defendemos que esse Projeto de Escola seja um dos mecanismos propícios para que trabalhadores da educação e sociedade reforcem exerçam irrestritamente os princípios do ensino público, sendo uns deles a gestão democrática, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a gratuidade do ensino público, a igualdade de condições, a fim de reforçar o papel da escola como espaço de conhecimento, assim como de debates político sobre a educação humanizada.

Referências

AGUIAR, M. Â. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de voto. In: _In: AGUIAR, M.A.S.; DOURADO, L.F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**: revista virtual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro v. 22, p. 1, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Documento Orientador. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. **LDB – Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. Decreto Lei nº 2977, de 8 de julho de 2015. **Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE): 2015 – 2025**. Palmas - TO. Disponível em: <https://www.al.to.gov.br>. Acesso em: 04 jan. 2020.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p.147–176.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO TOCANTINS. Resolução 004, 13 de fevereiro de 2019. **Aprova o Documento Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental**. Palmas – TO. Disponível em: <https://diariooficial.to.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2020.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A Arte do Disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**: revista virtual da Anpae, v. 35, n. 2, mai./ago, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae>. Acesso em: 17 de mar. 2020.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Impactos nas Políticas de Regulação e Avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR, M.A.S.; DOURADO, L.F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 28/8 a 2/9/94. Disponível em: <http://files.professorivo.webno-de.pt>. Acesso em: 01 jul. 2019.

_____. **Educação e Poder Introdução à Pedagogia do Conflito**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

LAGARES, R.; CARVALHO, R. F.; CHAVES, S. B. B. Gestão do sistema municipal de educação de Palmas na percepção de gestores, professores e pais/mães/responsáveis. In: LAGARES; Rosilene; ROCHA, D.; OLIVERIA, J. F. de (Org.). **Educação no território municipal: planejamento, gestão e currículo**. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2015, v.1 p. 105-128.

MACEDO, E. A base é a base? E o currículo o que é? In: AGUIAR, M.A.S.; DOURADO, L.F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

MEDEIROS, I. L. P. de; LUCE, M. B. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 15-26

OLIVEIRA, I. B. de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M.A.S.; DOURADO, L.F. (Org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 35. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Movimento-Revista de Educação: *Revista* eletrônica do Programa de Pós-Graduação em **Educação** e da Faculdade de **Educação** da Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, v. 3, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/>. Acesso em: 18 mar. 2020.

SHIROMA, E. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TOCANTINS. **Guia de Implementação do Documento Curricular do Tocantins – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 2020.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto pedagógico - elementos metodológicos para a elaboração e realização**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____ (Coord.) **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas (SP): Papyrus, 2008, p. 11-36.

Recebido em 14 de agosto de 2020.
Aceito em 28 de outubro de 2020