

Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico

National Curricular Base: reflections on school autonomy and the Political-Pedagogical Project
Currículo Nacional Base Común: reflexiones sobre la autonomía de las escuelas y el Proyecto Político Pedagógico

RITA DE KÁSSIA CÂNDIDO
JOÃO AUGUSTO GENTILINI

Resumo: O presente artigo trata da discussão atualmente em curso na educação brasileira sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que motiva muitas preocupações, em especial no que tange à autonomia escolar e ao projeto de cada escola, aspectos fundamentais para um trabalho de qualidade que valorize a diversidade cultural. Neste artigo indagamos sobre as pretensões da BNCC, por meio de pesquisa bibliográfica, salientando, apesar da importância de existir uma base comum nacional, é necessário que exista a complementação com a realidade de cada escola, apontando assim, para a liberdade que as instituições devem ter na construção de seu próprio currículo, pois cada realidade é única e deve ser considerada. É neste aspecto que defendemos a necessidade de diálogo entre o Currículo Nacional e o Projeto Político-Pedagógico das escolas.

Palavras-chave: Base Nacional Curricular Comum; autonomia da escola; Projeto Político-Pedagógico.

Abstract: This article is about the current discussion in Brazilian Education on the National Curricular Common Base (BNCC), which motivates many concerns, especially regarding school autonomy and the project of each school, which are fundamental aspects for a quality work that value cultural diversity. In this article, we inquire about the BNCC's pretensions, through bibliographic research, pointing out that despite the importance of having a common national base, it is necessary to complement with the reality of each school, thus pointing to the freedom that institutions should have to build their own curriculum, because each reality is unique and should be considered. It is in this aspect that we defend the need for dialogue between the National Curriculum and the Political-Pedagogical Project of the schools.

Keywords: Common Curricular National Base; school autonomy; Political-Pedagogical Project.

Resumen: El presente artículo trata de la discusión actualmente en curso en la educación brasileña sobre el Currículo Nacional Base Común (BNCC) que motiva muchas preocupaciones, en particular, con respecto a la autonomía escolar y el proyecto de cada escuela, aspectos fundamentales para un trabajo de calidad que valore la diversidad cultural. En este artículo se indaga acerca de

las pretenciones de BNCC, por medio de investigación bibliográfica, señalando que a pesar de la importancia de existir una base común nacional, es necesario que exista la complementación con la realidad de cada escuela, lo que apunta a la libertad que las instituciones deben tener en la construcción de su propio currículo, pues cada realidad es única y debe ser considerada. Es, en este aspecto, que se defiende la necesidad de diálogo entre el Currículo Nacional y el Proyecto Político Pedagógico de las escuelas.

Palabras clave: Currículum Nacional Base Común; autonomía de la escuela; Proyecto Político Pedagógico.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a obrigatoriedade de uma educação para todos, como responsabilidade da família, da sociedade e do Estado. Ao mesmo tempo, indicou a necessidade da criação de um sistema nacional de educação e de um currículo de base nacional. Cumprindo a exigência constitucional, o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, definiu que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

Nesse contexto, iniciaram-se as discussões que culminaram, em 1996, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que tinham, a princípio, a pretensão de se tornarem Diretrizes Curriculares Nacionais e o fato de serem denominados “parâmetros” representou uma solução razoável, sem a obrigatoriedade de utilização, servindo apenas como material de apoio aos professores e gestores. (MACEDO, 2014).

De acordo com o documento oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros

materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (BRASIL, 1997, p. 29)

A construção dos Parâmetros significou um passo considerável em se tratando de seleção de conteúdos válidos nacionalmente. No entanto, essa iniciativa gerou muitas críticas, principalmente em se tratando da falta de participação e atuação das escolas na escolha dos conteúdos e das metodologias de ensino e aprendizagem.

Nessa trajetória histórica, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), trouxe também a discussão sobre a necessidade da construção de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que começou a ser discutida no ano de 2015.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2016, p. 7)

O objetivo principal, como constava do documento introdutório da BNCC, era oferecer subsídios às propostas curriculares, trazendo a preocupação com as especificidades que caracterizam as escolas brasileiras (BRASIL, 2016). Tal objetivo apontava para a necessidade de que a BNCC não ignorasse o campo próprio das escolas, os pensamentos e concepções sobre ensino e educação que nelas estavam presentes, bem como as questões relacionadas com o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Defendemos que o documento final da Base Curricular Comum Nacional não deve ser a única referência para as escolas. É preciso, tanto em sua construção como em sua implementação, ouvir o que professores, estudantes e comunidade, pensam desse processo. Nesse sentido, torna-se absolutamente necessário pensar num Projeto Político-Pedagógico que possa dialogar com a Base Curricular e suas possíveis inovações, garantindo o direito e a valorização da intervenção de todos nessa construção que fundamenta a educação Nacional.

A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: ANSEIOS E CRÍTICAS

Em meados de 2014, após a discussão e implementação do novo Plano Nacional de Educação (PNE)¹, em um seminário interinstitucional organizado pelo MEC, tiveram início as primeiras discussões sobre a BNCC. O MEC criou, também, um portal que apresentava ao público o processo de elaboração do documento, estabelecendo canais de comunicação e participação da sociedade nesse processo.²

Como foi possível perceber, nos meios eletrônicos e nas discussões dos diferentes espaços e instâncias educacionais, o diferencial que marcou a elaboração desse documento, foi a “chamada” à discussão e à participação. Realmente, num período em que temos colocado em pauta a importância do coletivo e da opinião de todos, a iniciativa de abrir a discussão curricular nacional para o Brasil todo foi, no mínimo, audaciosa e oportuna.

Sabemos que o currículo não é neutro; ele carrega concepções diversas, inclusive concretizando as relações de poder estabelecidas no campo escolar. Por isso é preciso que estejamos atentos para a maneira como ele se configura no cotidiano das escolas.

É preciso se atentar para o fato de que o currículo não é neutro; ao ser veículo de conhecimentos selecionados, ele se liga ao poder, à homogeneização ou diferenciação da escola e por isso os educadores precisam estar alertas às suas implicações sociológicas e culturais quando de sua estruturação. (OLIVEIRA, 2008, p. 545)

Portanto, em se tratando de interesses, é importante que todos possam participar ativamente, já que nem sempre os interesses daqueles que elaboram as leis são os mesmos daqueles a quem é exigido que as observem ou as cumpram:

Perspectivas sociais compartilhadas são a base a partir da qual interesses coletivos podem ser construídos. Numa sociedade desigual, os grupos dominados não possuem apenas perspectivas diferentes de grupos dominantes: possuem também interesses conflitantes. (MIGUEL, 2011, p. 35)

1 “O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos”. (BRASIL, 2014)

2 Site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em julho de 2016, na página do MEC

Discutimos nas universidades e escolas brasileiras a necessidade de termos um ensino de qualidade. Assim, existe a necessidade de se saber o que está sendo ensinado nas salas de aula, avaliando-se para comprovar se as crianças estão aprendendo ou não. Tal discussão valida a necessidade de uma Base Curricular Comum, que auxilie na seleção dos conteúdos a serem trabalhados pelas escolas e, conseqüentemente, os conteúdos a serem cobrados nas avaliações externas.

Por outro lado, é importante lembrar que desde os PCNs, esperava-se ter uma referência, de natureza comparativa para se saber o que as escolas estão ensinando e o que as crianças estão *de fato* aprendendo, além dos motivos que levam às defasagens de aprendizagem, sobretudo em relação ao que se espera dos alunos nos diferentes níveis escolares e nas idades correspondentes.

O documento preliminar da Base Nacional Curricular apresenta conteúdos que foram intensamente discutidos por diversos grupos³ que interagiram e construíram coletivamente a proposta. Na medida em que esses grupos incorporaram experiências, percepções e projetos de sucesso, os conteúdos e os métodos de ensino e aprendizagem escolhidos certamente serão garantia de maior inclusão e qualidade de ensino.

Entretanto, em se tratando da relação existente entre a Base Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais, Tonegutti (2016), questiona o fato de, na construção da Base, não terem sido considerados os resultados dos Parâmetros Curriculares Nacionais; mais que isso, há um silêncio em relação aos PCNs, que pode significar uma fuga em se tratando das críticas feitas no passado. Corre-se um risco, no dizer de Tonegutti (2016), como citado em seguida:

Esse silêncio revela a que vem a proposta. Ela pretende substituir os PCN como algo novo, ignorando a situação já existente e valendo-se de uma nova linguagem para tentar afastar muitas das críticas feitas aos PCN. Senão, seria precedida de um diagnóstico e uma análise crítica que fundamentasse as mudanças propostas. (p. 4).

Apesar do distanciamento entre os documentos, o mesmo autor, ao fazer uma análise comparativa da proposta de química, tanto nos PCNs, quanto na Base, chega à conclusão de que se trata-se de “mais do mesmo”.

Este é um olhar em relação à construção da Base, mas não podemos limitar-nos a essa visão apenas; é preciso considerar as mudanças trazidas pela participação pública, como a significativa alteração nos conteúdos de História,

3 Alunos, famílias, especialistas, formadores e profissionais da educação (em especial docentes de todo o Brasil).

que devido à reorganização, deixa o eixo eurocêntrico e incorpora conteúdos relacionados à História da África e estudos afro brasileiros e indígenas, pautados nas Leis 10.639⁴, de 2003 e 11.645⁵, de 2008.

Talvez a maior diferença entre estes dois documentos (PCN e a Base Curricular) seja o ponto em que os parâmetros traziam orientações mais generalizadas, diferente da Base, que mostra o que deve ser ensinado em cada ano escolar, o que pode auxiliar no trabalho docente e no direcionamento daquilo que se pretende ensinar na escola.

No entanto, não devemos esquecer-nos da necessidade da contribuição de cada escola, seus anseios e desejos, assim como expressa Tonegutti (2016), quando diz que a Base Nacional Curricular deve ocorrer no sentido de se formarem diretrizes gerais de orientação e não um currículo pronto.

Outra questão que surge é sobre o formato que as avaliações externas tomarão a partir da Base. Respeitarão as diversidades das escolas, ou seguirão o currículo comum?

As escolas, evidentemente, anseiam por um currículo, visto que, em muitas situações, os professores não sabem que caminho seguir no planejamento de suas aulas e atividades intra e extraclases.

A situação é mais complexa ainda quando os professores reclamam que não sabem o que as avaliações externas realmente pretendem e se o objetivo é meramente avaliar e classificar, pois tais instrumentos seguem parâmetros que também não são plenamente conhecidos. Uma indicação dessa situação é quando vemos muitas escolas dando reforço para as avaliações externas, utilizando-se de instrumentos avaliativos de anos anteriores, treinando seus alunos para se saírem bem no exame. Tudo isso é resultado de uma falta de clareza daquilo que se espera da escola.

Estudos e pesquisas demonstram que as avaliações devem ser respaldadas nos conteúdos oferecidos pelas escolas e não, ao contrário, a escola moldar-se às avaliações. Essa prática equivocada acaba deturpando o próprio sentido do ato de avaliar, colocando mais ainda a necessidade de se saber o que está sendo ensinado nas escolas. São questões que têm muito a ver - ou teriam a ver - com a discussão em torno de um currículo comum.

No entanto, se até aqui tratamos dos anseios, existem também as críticas à Base Curricular Nacional, visto que, se não for bem conduzida essa construção e a aplicação destes conteúdos selecionados, se não forem respeitadas

4 Torna obrigatório o ensino da história africana, afro-brasileira e indígena.

5 Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

as particularidades das escolas, corremos o risco de retrocedermos em termos de participação da sociedade, democracia e autonomia, questões tão caras, tratadas na CF/1988 e na LDB/1996.

Em termos de participação da sociedade e, principalmente, de participação popular em se tratando de escolas públicas, se o currículo estiver engessado, não há espaço para essa participação, através de instâncias participativas que efetivamente funcionem, isto é, que superem o caráter burocrático.

Num segundo aspecto, deve ser vivida nos espaços escolares a democracia, mencionada nos textos constitucionais e também reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o formato de Gestão Democrática da escola e dos sistemas educacionais, Assim, a escolha dos conteúdos escolares também deve respeitar a lógica da participação e democracia.

A preocupação que se tem, no entanto é com os rumos que podem ser tomados com a apresentação da Base Curricular Nacional; se não forem claros os objetivos e a abertura para os pensamentos e posicionamentos de cada escola, corremos o risco de conduzir o ensino somente pelo que foi proposto pelo documento, sem preocupação com a vontade e peculiaridades das instituições educacionais e escolares.

Salientamos a importância de se discutir o currículo, como conhecimento selecionado da própria cultura, mas não podemos perder-nos nos propósitos dessa discussão e esquecer, por exemplo, a importância da autonomia que a escola precisa ter para estudar a melhor proposta de trabalho frente à realidade de seus estudantes. Dessa forma, entendemos que (...) “o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado.” (VEIGA, 2001, p. 27)

A AUTONOMIA DA ESCOLA E O PROJETO PEDAGÓGICO

Segundo a LDB, no artigo 12, “os estabelecimentos de ensino deverão elaborar e executar” em articulação com as suas comunidades escolares, as suas próprias propostas pedagógicas (BRASIL, 1996).

Com isso, se a escola deve organizar, de forma autônoma, seu próprio projeto, isso implica que os profissionais envolvidos devem conhecer muito bem a realidade e, a partir dela, estabelecer as diretrizes de trabalho, seguindo um projeto que seja ao mesmo tempo político e pedagógico. Mesmo assim, a questão da autonomia da escola ainda é objeto de discussões, na medida em que as escolas fazem parte de sistemas de ensino que são regidos por normas padronizadas.

A propósito dessa autonomia, Ribeiro e Lemes (2008) afirmam que a esta é um processo de construção que demanda tempo, mas, de qualquer maneira, a implementação de ações que a estimulem deve reconhecer os professores como protagonistas.

Barroso (2006) também trabalha com o conceito de autonomia como responsável por transportar os poderes nacionais para as diferentes localidades. Isso significa que, mesmo diante de normas e leis que são válidas para todas as escolas, deverá sempre existir um espaço para as tomadas de decisões em cada localidade, considerando com isso, a pluralidade cultural existente. O autor afirma ainda que somente existirá a autonomia da escola quando os indivíduos forem autônomos; por isso, se existe a pretensão de fazer uma escola autônoma, é necessário libertar as “autonomias individuais”, dando-lhes um sentido coletivo (BARROSO, 2006)

No entanto, em se tratando de autonomia, devemos entender que ela deve ser relativa, visto que não se trata de abandonar os preceitos legais e cada escola interpretá-los e aplicá-los segundo seu entendimento, mas há de se procurar, tanto quanto possível, a conciliação entre o sistema e o local.

Dessa forma, a questão crucial da autonomia escolar está na capacidade de produzir seu próprio projeto, com função pedagógica, ou seja, nas dimensões que envolvem os processos de ensino e aprendizagem, mas também, com função política, que abrange também a comunidade e a pluralidade cultural.

Esse conceito de autonomia é capaz de superar a antiga lógica centralizada na equipe escolar, colocando em xeque toda a discussão acerca dos conteúdos a serem ministrados pelas escolas e desafia as escolas a selecionar os elementos significativos da cultura, de forma a atender também as necessidades de cada unidade escolar.

De acordo com Veiga (2001), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é entendido como a organização e trabalho pedagógico da escola e deve levar em consideração os seguintes aspectos: finalidades da escola, estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, processo de decisão, relações de trabalho e avaliação. Portanto, o PPP aponta os caminhos que a escola seguirá, o que a escola é e o que ela há de se tornar com a ação coletiva.

Por este motivo, o Projeto Político-Pedagógico deve ser construído de forma coletiva, envolvendo a comunidade e os representantes de todas as esferas envolvidas com o processo de ensino e aprendizagem. Assim, o PPP é um documento que caracteriza a identidade das escolas, dando um sentido para a instituição, um significado em relação ao local em que se situa, bem como dos grupos e indivíduos que o constituem.

Outra dimensão desse processo encontra-se na relação entre o Político-Pedagógico e o Conselho Escolar, relação essa que fornece um exemplo significativo da necessidade de o coletivo reunir-se para pensar as finalidades e anseios da instituição escolar. Nesse sentido, o PPP não deve ser apenas um documento que serve a propósitos burocráticos e ao final ficar engavetado, mas, sim, exercer um poder de direção sobre aqueles que fazem a escola em seu cotidiano. A escola, portanto, deve se reunir com frequência para repensar as ações do Projeto, atualizando as proposições de acordo com os acontecimentos e pensamentos daqueles que estão envolvidos, sendo essa, também, uma missão do Conselho Escolar.

Diante disso, percebemos a importância do PPP e seu potencial em cada escola, fato que não pode ser considerado irrelevante, pois se trata de ações políticas e pedagógicas discutidas e planejadas pelo todo da escola. Assim, o currículo surge desses anseios e a Base Comum só poderá ser significativa e efetivamente colocada em prática se houver essa conciliação com os projetos escolares.

É impossível pensar em democratização do ensino com uma escola distante de seus alunos: uma escola que apenas cumpre suas obrigações de repassar os conteúdos de forma acrítica não é capaz de atender os preceitos da legislação que a rege.

Ainda, é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica. (MOREIRA, 2007, p. 20)

Tal fator se agrava ainda mais quando temos uma política de seleção de conteúdos curriculares pautada em interesses de grupos, sobretudo dos setores privados, que só consideram a educação na perspectiva do mercado, sem considerar todas as dimensões envolvidas nos processos educacionais. Uma das consequências disso, segundo Limaverde (2015) é que:

A homogeneização acaba por pasteurizar o currículo, tornando-o sem vida, descontextualizado e amorfo. Nesse aspecto de falta de identidade, vigoram características hegemônicas contribuindo para a hierarquização do conhecimento, valorizando os saberes científicos em detrimento de outros saberes. (p. 89).

A escola necessita, pois, dessa autonomia, que não significa, como já foi dito anteriormente, total independência ou *laissez faire*, mas de uma autonomia relativa, como afirma Barroso (2006), capaz de considerar as demandas do sistema, mas qualificando a escola como livre também para fazer suas próprias escolhas.

A AUTONOMIA DA ESCOLA E O CURRÍCULO

De acordo com Macedo, Nascimento e Guerra (2014), a proposta de uma Base Curricular Comum esteve articulada, desde o início de sua discussão, com a noção de *identidade nacional*, que, muitas vezes, suprime a ideia de diversidade como condição sociocultural da educação.

Com certeza é um desafio importante discutir os caminhos da educação nacional, visto que há de se pensar em verificar a qualidade ou a falta de qualidade daquilo que a escola está oferecendo. Nesse sentido, identificar nas instâncias do sistema educacional brasileiro as experiências de construção de currículo e seus reflexos no ensino/aprendizagem consideradas adequadas e exitosas e onde ainda ocorram situações de precariedade, para prever formas de avaliar e discutir o que está sendo ensinado, assim como as soluções a serem tomadas, é de fundamental importância.

Moreira (2007) expressa ainda que “o currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração” (p.19). No entanto, se essa política se fizer de maneira dura e centralizadora, correemos o risco de suprimir a autonomia da escola, sua liberdade de querer e pensar.

A questão curricular deve ser amplamente discutida e avaliada, visto que nenhum currículo é neutro; pelo contrário, apresenta dimensões ideológicas, advindas das escolhas condicionadas pelas perspectivas e experiências dos dirigentes de ensino, gestores e professores. Quando nos colocamos a discutir o currículo com a comunidade, por exemplo, estamos compartilhando dessas escolhas ideológicas. Assim,

Podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir (...) (MOREIRA, 2007, p. 18)

Nesta linha de pensamento, Moreira (2007) inclui ainda as práticas sociais dos atores e agentes escolares e educacionais, que interferem, até mesmo de forma indireta e inconsciente, nas práticas pedagógicas, que não são explicitadas nos planos escolares, as práticas conhecidas como currículo oculto, por onde passam ações de caráter seletivo e excludente.

O autor chama, ainda, a atenção para o papel do educador que é de “participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos” (*idem*, p. 19) o que nos leva a indagar se tais aspectos estão sendo levados em consideração na discussão da Base Curricular Comum.

Uma das formas eficazes de se evitarem tais armadilhas é compartilhar os saberes e conhecimentos da comunidade, aquilo que os pais querem para seus filhos, aquilo que as crianças esperam da escola, é propiciar o diálogo entre as diversas frentes e valorizar o que está no “chão da escola”. As vivências, os conhecimentos, os pensamentos precisam ser discutidos sendo essa a grande questão a ser debatida em se tratando de um Currículo Nacional.

Além disto, deve-se criar oportunidades e abrir espaços para que a escola não fique indiferente em relação às escolhas curriculares, diante da preocupação de implantar e implementar documentos oficiais. As escolas devem assim, exercer seu direito de escolher de acordo com a sua realidade, levando em consideração a pluralidade cultural de seus alunos e comunidade, evitando promover um ambiente de neutralização e silêncio, o que não contribui com a formação cidadã dos indivíduos.

CONCLUSÕES

A discussão realizada neste artigo nos permite apontar algumas considerações importantes, quando pensamos em Base Curricular Nacional. Dentre elas, podemos destacar a importância de se discutir o currículo Nacional como forma de se saber o que a escola faz e o que podemos esperar dela, principalmente quando nos questionamos em relação à qualidade.

Sabemos que a Base Curricular deve contribuir para a melhor condução do trabalho docente, o que resulta na construção de instrumentos avaliativos adequados e coerentes. No entanto, temos que nos perguntar como a escola receberá tal documento. Será que existirá espaço para as particularidades e individualidades de cada instituição?

Se levarmos em consideração os discursos acerca da Base Nacional, parece existir essa preocupação, mas não podemos deixar de trazer tais elementos para a discussão e é isso que nos propusemos neste artigo. Assim, ressaltamos a

importância do Projeto Político-Pedagógico na caracterização e identidade das escolas, não podendo esse projeto ser descartado na escolha curricular, pois ele traz os anseios e pensamentos da comunidade e dos estudantes.

Outro ponto que procuramos destacar neste artigo foi a importância de se pensar na escola autônoma, com liberdade de pensamento, mas em sintonia com o sistema, uma autonomia relativa. Essa autonomia é de fundamental importância para a construção curricular, pois ela leva em conta, também, as escolhas da escola, escolhas estas que devem ser pautadas no coletivo, evitando-se o máximo possível, interferências excessivamente subjetivas e pessoais.

Sabemos que, muitas vezes, os interesses econômicos e financeiros acabam por esconder os verdadeiros anseios da escola, sufocando a autonomia de decisões e a elaboração de projetos. Por isso, não podemos deixar que um currículo pronto provoque uma superlotação no tempo escolar, quando os professores e direção tenham que correr o tempo todo atrás de uma demanda que é obrigatória, esquecendo-se daquilo que é próprio da realidade local.

Algumas questões são importantes de serem consideradas, tais como: como serão realizadas as avaliações externas? Também considerados o contexto e a pluralidade cultural? De que maneira? E o Projeto Político-Pedagógico, terá espaço para ser elaborado e colocado em prática?

Neste artigo, lançamos tais questionamentos de modo que sejam considerados, pensados e bem avaliados no momento em que nos depararmos com a Base Curricular Nacional pronta e disponibilizada para nossas escolas.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da ação política. In: AAVV. **A Autonomia das Escolas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006, p. 23-48.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**, <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, 2016. Acesso em 10 de julho de 2016.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 de junho de 2016.

_____. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 15 de junho de 2016

_____. Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2003. Disponível em < <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em: 15 de junho de 2016

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 5 de julho de 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

LIMAVERDE, Patricia. Base nacional comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo – **Revista do Instituto de Estudos Sócio-ambientais**- UFG, v.5, n.1, Jan./Jun., p. 78-97, 2015, Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/download/36348/18704>> Acesso em 16 de junho de 2016.

MACEDO, Elisabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 – 1555, 2014, Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1331>> Acesso em 13 de junho de 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei; NASCIMENTO, Cláudio Orlando; GUERRA, Denise de Moura. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de base comum nacional e à vontade de exerdeterminação da formação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1556 – 1569, 2014, Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em 13 de junho de 2016.

MIGUEL, Luis Felipe. Representação democrática: autonomia e interesse ou identidade e advocacy. **Revista Lua Nova**, São Paulo, 84: 25-63, 2011

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire. CURRÍCULO: um instrumento educacional, social e cultural, **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 24, maio/ago, p. 535-548. 2008.

RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza. **A autonomia proposta na LDB (9394/96) e a Nova Proposta Curricular das escolas públicas paulistas**. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65512/1/u1_d28_v2_tc02.pdf, 2008, acesso em 11 de julho de 2016

TONEGUTTI, Cláudio Antônio. **Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Crítica**. Disponível em: http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf, 2016. Acesso em 12 de julho de 2016

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001

RITA DE KÁSSIA CÂNDIDO é mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, professora na Rede Municipal de São Carlos e professora do Curso de Pedagogia no Instituto Educacional de São Paulo- Faculdade de Araraquara. E-mail: ritakassiacandido@gmail.com

JOÃO AUGUSTO GENTILINI é doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, é também docente aposentado da FCL/UNESP/Araraquara e docente colaborador do Programa de Pós-Graduação do programa em Educação Escolar. E-mail: jagentilini@bol.com.br

*Recebido em dezembro de 2016
Aprovado em fevereiro de 2017*