

A BNCC E SUA PROVOCAÇÃO PARA A AUTONOMIA DA ESCOLA E PARA A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO

Tatiana M.S.P. Filha¹
Daianny Madalena da Costa²

Resumo: Este artigo é afim com pesquisa desenvolvida por suas autoras, que busca articular as questões da gestão e do currículo como elementos decisivos para a construção de projetos político-pedagógicos (PPPs). A metodologia utilizada neste estudo é qualitativa, logo busca compreender uma realidade, investindo esforços que vão do desenho do problema à sua análise. Por meio da observação participante e da análise documental, neste texto dialoga-se com os movimentos experienciados pelos profissionais envolvidos no processo de pesquisa. Neste caso, o artigo tem por finalidade compreender como os profissionais de uma rede municipal de educação apropriam-se da política pública que instala a discussão sobre o currículo escolar. O público-alvo do estudo é originário de uma cidade localizada na região metropolitana de Porto Alegre.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Currículo; Políticas educacionais; Gestão.

The common national curriculum base and its provocation for school autonomy and (re)signification of the curriculum

Abstract: This article is related to research developed by its authors, which seeks to articulate management and curriculum issues as decisive elements for the construction of political-pedagogical projects (PPPs). The methodology used in this study is qualitative, therefore seeks to understand a reality, investing efforts ranging from the design of the problem to its analysis. Through participant observation and document analysis, this text dialogues with the movements experienced by the professionals involved in the research process. In this case, the article aims to understand how the professionals of a municipal education network appropriate the public policy that installs the discussion about the school curriculum. The target audience of the study comes from a city located in the metropolitan region of Porto Alegre.

Keywords: Common National Curriculum Base, Curriculum, Educational Policies, Management.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (tatianafilha@gmail.com)

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos (daiamyc@unisinos.br)

INTRODUÇÃO

Este estudo relaciona-se ao projeto de pesquisa por nós desenvolvido, que busca articular as questões da gestão e do currículo como elementos decisivos para a construção de projetos político-pedagógicos (PPPs), pelas instituições de ensino. A perspectiva de escola que nos é elemento de reflexão reconhece-se como possibilidade de organização apta para contribuir com as políticas educacionais, coadunando-as à própria autonomia. Ou seja, ao mesmo tempo em que é capaz de refletir sobre sua realidade e suas necessidades, a escola relaciona-se com as questões que estão sendo propostas em nível de rede municipal, de sistema estadual e de país -como é o caso da atual proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)-, incorporando aquilo que lhe diz respeito, no que tange aos seus anseios, aos seus limites e aos seus projetos.

Sendo assim, propomos um recorte específico em torno da questão do currículo, no sentido de compartilhar o processo de como a comunidade escolar da rede municipal de São Leopoldo, região metropolitana de Porto Alegre, envolveu-se na construção do Documento Orientador do Território do município, bem como analisar as possibilidades de uma investida a favor da autonomia da instituição escolar. A metodologia facilitadora da abordagem em questão parte do viés qualitativo, que busca compreender uma realidade, investindo esforços que vão do desenho do problema até sua análise, pois:

Nenhuma teoria, por mais bem-elaborada que seja, dá conta de explicar ou interpretar todos os fenômenos e processos sociais ou de qualquer outro campo científico por vários motivos. Primeiro porque a realidade não é transparente e é sempre mais rica e mais complexa do que nosso limitado olhar e nosso restrito saber. Segundo, porque a eficácia da prática recorta determinado aspecto significativo da realidade, o observa e o compreende e, a partir dele, busca suas interconexões sistemáticas com o contexto. (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016. p. 17).

Sob esse pressuposto, este artigo tem por finalidade compreender como os profissionais da rede municipal de São Leopoldo apropriam-se da política pública que instala a discussão sobre o currículo escolar, numa cidade da região metropolitana de Porto Alegre. Por meio da observação participante e da análise documental, principalmente dos planos educacionais nacional e

municipal, dialogamos com os movimentos experienciados pelos profissionais vinculados às escolas que participaram do debate sobre a política para a construção do currículo escolar. Por isso, a discussão aqui proposta pauta-se tanto no percurso histórico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto no argumento que conduz a uma política pública educacional, que diz respeito àquilo que é proposto de Estado (SAVIANI, 2008). Ademais, é também trazida à discussão a reflexão analítica dos profissionais da educação escolar para a construção do estabelecimento educacional e de seus processos de incremento da qualidade ao ensino.

PARA COMEÇO DE CONVERSA: A ESCOLA OU A ESCOLARIZAÇÃO

Para introduzirmos o tema da escola, ou da escolarização, partimos da compreensão sobre o paradigma da sociedade moderna, iniciado ao fim do século XV, que se caracterizou pela desmistificação da submissão de homens e mulheres à vontade de Deus, materializada como mero instrumento da obediência cega aos ditames da Igreja. Foi sobre essa estrutura sociocultural que se sobrepôs um conjunto de novas descobertas, novos paradigmas, novos campos conceituais. A Terra deixou de ser o centro do Universo, o Estado passou a ser o fomentador de novas descobertas e, ao fim dos mil e setecentos, foi conquistado, de fato, o modelo de Estado Moderno. Isso fez com que ruísse o mundo sagrado, calcado sobre os desígnios do Senhor (única alternativa existente para os destinos dos povos, principalmente aqueles de origem europeia).

Sendo assim, inaugurou-se uma outra possibilidade, a de realizar a complexidade humana por meio da racionalização e da subjetivação, que correspondem à redefinição da própria visão do ser (TOURAINÉ, 1999). Porém, ao longo do tempo, foi possível perceber a predominância, ora de uma ora de outra, dependendo do momento histórico, marcando a dualidade existente entre elas e, dessa forma, não realizando os ideais da própria modernidade.

A modernidade não repousa sobre um princípio único e menos ainda sobre a simples distribuição dos obstáculos ao reinado da razão; ela é feita do diálogo entre Razão e Sujeito. Sem a Razão, o Sujeito se fecha na obsessão da sua identidade; sem o Sujeito,

a Razão se torna o instrumento do poder. Neste século, conhecemos simultaneamente a ditadura da Razão e as perversões totalitárias do Sujeito. (TOURAINÉ, 1999, p. 14).

Com a dicotomia crescente entre razão e sujeito, a história humana conheceu o apogeu e a predominância de um conhecimento marcado pela técnica e pela rigidez científica, que passou a traduzir a verdade absoluta, na qual as descobertas apontam para profundas contradições. Ao invés de o progresso que se instalaria, a partir dos principais pressupostos do liberalismo (Estado Moderno) - *razão* (cientificidade) e *liberdade* (promovida pela tecnologia e pelo consumo) -, atingiu-se níveis elevadíssimos de exclusões e forjou-se uma sociedade prisioneira do consumo e do mercado. Disso resultou o predomínio da cientificidade, da soberania de uns sobre muitos, da dicotomia maniqueísta entre o bem e o mal, entre tantas outras dualidades.

Frente ao exposto, pode-se localizar as bases da epistemologia que nos impeliu a buscar o entendimento a respeito da função do estabelecimento escolar. Acreditamos que seja nesse cenário que se constroem as políticas educacionais contemporâneas. A escola moderna, voltada para a ascensão social - mesmo que somente para um terço da população planetária-, para o mundo do trabalho e para a manutenção do *status quo* foi edificada sobre esses princípios, sob os quais o conhecimento científico proporcionaria os pressupostos apregoados pela própria lógica instituída, a partir de uma ciência neutra, objetiva e inquestionável, testável, quantificável e classificável. O conhecimento como produto da verdade absoluta seria aquele comprovável por meio das experiências, portanto:

[...] conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante (SANTOS, 2001a, p. 63).

Por mais estranho que isso possa parecer, em pleno século XXI, vivemos a contraposição entre razão e sujeito. A contradição histórica que a humanidade presenciou, ora com o predomínio da razão ora com a ênfase no subjetivismo, vigora e encontra um embate importante, quando um país é convidado a pensar os currículos de suas unidades escolares. É provável que a reflexão sobre essa questão ainda não tenha sido efetivamente analisada, por isso é iminente que a

façamos, pois pensar o currículo é também discorrer sobre os significados da instituição escolar e das políticas educacionais, assim como também abordar as possibilidades de envolvimento da comunidade escolar nesse processo.

O CURRÍCULO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL

Depois da abertura política, durante os anos do 1980, o Brasil passou a viver momentos de importante participação popular, experienciada de forma mais veemente em alguns momentos da vida nacional, noutros com menor intensidade. Vale lembrar que, na sequência daquela década, vivíamos total desencontro com o que o mundo (pelo menos o centro dele) experimentava com o neoliberalismo (PERONI, 2003), isto é, o recrudescimento do Estado mínimo e o empalidecer dos processos de maior participação e de democratização da esfera pública. No cenário brasileiro, existia uma forte adesão a favor das lutas pelos direitos sociais e de políticas afirmativas. Diversas questões derivaram desses processos e incentivaram a criação de muitas políticas públicas, ao longo dos anos, nas décadas posteriores aos anos 90.

No panorama educacional podemos destacar algumas conquistas, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996a): a democratização do ensino como um dos princípios da educação nacional; a inserção da educação infantil de zero a seis anos, no escopo educacional; e o financiamento da educação (BRASIL, 1996b). Essas leis, implantadas no governo FHC, contaram com políticas que promoveram a ampliação do Ensino Fundamental, como: o estímulo ao ensino de 9 anos - disposto pela Lei 11.274 de 06/02/2006 (BRASIL, 2006); o Programa de Correção de Fluxo; o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE; os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, que apontavam para os ciclos, como modalidade de uma reestruturação no campo da organização do ensino; e o Sistema de Avaliação da Educação Básica, em 1995 (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007). Além disso, nos governos de Lula houve o aprofundamento das políticas do governo anterior; a criação do FUNDEB (BRASIL, 2007), com ampliação do financiamento público para toda a educação básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA); a instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação; e os programas especiais que oportunizaram a saída da pobreza, a mais de oito milhões de pessoas (OLIVEIRA, 2009).

Obviamente, as políticas educacionais, como produção e decisão da esfera do Estado (SAVIANI, 2008), contemplam avanços que o conjunto da sociedade comporta, afinal os jogos de interesses e de influências (MAINARDES, 2006) estão ora a combater e ora a combinar, promovendo um conjunto de esforços que, por isso, vezes se opõem e vezes se aproximam. Como consequência desse estado de coisas, as políticas curriculares compõem o cenário das políticas educacionais e objetivam organizar o que deve ser considerado prioridade em termos de aprendizagem, para o território nacional. Elas constituem artifícios de normatização do Estado, visando a implementação do direito universal à educação.

Na sociedade brasileira, políticas educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), sobretudo, a partir da década de 1990, expressam influências de políticas de agências internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que as demarcam com concepções do ideário neoliberal, relacionando políticas econômicas às políticas sociais. Tanto os PCNs como as DNCs propõem a implementação da construção de um currículo nacional comum e homogêneo para as escolas de educação básica em que “os projetos de política educacional apontavam para um processo de centralização, por parte do governo federal, do controle ideológico da educação [...]” (PERONI, 2003, p.16).

Aprovado em 2014, por meio da Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014), o Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta determinações em relação a necessidade de definição de uma base nacional curricular, mais precisamente na Meta 2 e na Meta 7. A estratégia 7.1, da Meta 7, que refere-se à aprendizagem na idade certa, determina:

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, p. 61).

Sendo assim, o PNE cumpre com uma faceta importante da política educacional, pois, além de insistir-se em um regime de colaboração entre todos os entes federados, “traz dez diretrizes, entre elas, a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos

profissionais de educação” (BRASIL, 2014, p. 07). É necessário considerar que, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em relação à meta referente ao Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) 2015-2021, o PNE tem o compromisso de contribuir com seu fomento, sobre isso declarando:

Para promover o alcance dessa meta, apresenta 36 estratégias que orientarão as políticas públicas e as ações governamentais nesse período. Dentre elas, encontram-se estratégias que focalizam a melhoria da aprendizagem dos alunos, tais como estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas e *a base nacional comum dos currículos*; assegurar que, no quinto ano de vigência do PNE, pelo menos 70% dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo e 50%, pelo menos, o nível desejável, e que, no último ano de vigência deste PNE, todos os estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado e 80%, pelo menos, o nível desejável.(BRASIL, 2015, p. 115) [grifo nosso].

A compreensão de que seria necessário um currículo comum para todo o território nacional passa a ganhar espaço no texto legal, com o objetivo contribuir para elevar os índices constituídos por meio da avaliação em larga escala. Nesse sentido, queremos aliançar duas ponderações acerca do currículo: a primeira, já expressa anteriormente, trata das condições de elevar a qualidade educacional, mesmo que medida por provas e compondo indicadores, como é o caso do IDEB; e a segunda é aquela pretendida por Sacristán (2000), que deflagra o seguinte: “o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição” (p. 17).

Isso posto, filiamo-nos à noção de que não são somente conteúdos, ou resultados de provas, aquilo que o currículo acarreta. Para além disso, há as práticas pedagógicas, a função da escola propriamente, a organização do estabelecimento educativo, o que está prescrito e o que está invisível ou silenciado: tudo isso compõe o currículo escolar. Concomitantemente a todos os citados elementos, Arroyo (2011) provoca-nos a pensar nos vários reconhecimentos intrínsecos aos currículos, que são negligenciados: os sujeitos dos processos de construção do conhecimento, os saberes do trabalho docente, as representações sociais, entre outros. Por isso, com a BNCC, implicitamente, há ênfase a respeito do que venha a ser o currículo e, nesse sentido, promovem-

se mais avanços na direção dos reconhecimentos mencionados ao longo deste parágrafo.

UM POUCO DA BNCC: CONSTRUÇÃO E RELAÇÃO COM O ÂMBITO MUNICIPAL

O Artigo 210, da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL,1988), representa um avanço histórico importante, do ponto de vista dos marcos legais da história da educação brasileira que pautam a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. A respeito disso, a LDB, lei 9394/1996, no inciso IV, Artigo 9º (BRASIL, 1996a), indica:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, O Ensino Fundamental e o Ensino Médio que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. (BRASIL, 1996, p. 12).

Os Artigos 26 e 27 da LDB (BRASIL, 1996a) tratam da formação básica comum. O Artigo 26 estabelece que os currículos da Educação Básica devem abranger o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática; o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; o ensino da arte; a educação física; o ensino de História do Brasil, levando em conta a contribuição das matrizes indígena, africana e europeia. A esse conjunto de conhecimentos, a LDB chamou de base nacional comum. Tal formação foi constituída, portanto, não apenas com conhecimentos, mas também com de valores e com atitudes, formulação que aparece em todas as normas posteriores.

Na sequência da regulamentação da LDB, foram redigidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, à época (1997), não foram aceitos plenamente pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), como a expressão de uma base nacional comum. Em 1998, o CNE emitiu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (EF) e para o Ensino Médio (EM), anunciando a necessidade de uma organização posterior de uma base nacional comum.

A construção da BNCC, assim designada e reconhecida no espaço escolar, para sua elaboração, contou com 116 especialistas escolhidos pelo MEC, bem como com diversos outros participantes, dos quais destacamos a União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), o Conselho Nacional dos Secretários Municipais de Educação (CONSED) e demais, como, por

exemplo, a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Leman (RODRIGUES, 2016). Em abril de 2017, foi homologada BNCC, sendo essa a terceira versão do documento, dentro de um período de dois anos de discussão, estudo, escrita consulta pública, embate político e teórico e reelaboração de conteúdos diversos. O CNE, por sua vez, chama cinco audiências para ouvir a população. Em 22 de dezembro de 2017, o Conselho publica a Resolução CNE/CP nº 2, orientando os Estados a construírem seus referenciais, e também o Parecer nº 15/17, no qual estabelece os objetivos de aprendizagem, os direitos de aprendizagem e os conteúdos essenciais para a formação dos/das estudantes.

Cabe destacar que autores como Sacristán (2013), Llavador (2013), Silva (1999) e Arroyo (2011) abordam as políticas curriculares como territórios de disputas que estão muito longe de serem neutros, pois envolvem o exercício do poder e os efeitos de controle que afetam e criam, simultaneamente, as interações entre os seres humanos, a natureza e os saberes em prol da produção, da seleção e da valoração de conhecimentos formalizados (LLAVADOR, 2013). A BNCC impele que todos os sistemas de ensino repensem seus currículos e modos de produzir o conhecimento.

Frente à possibilidade que se apresenta, os conteúdos de cada componente curricular deixam de ser o foco da aprendizagem. Este, passa e ser as competências, as habilidades e os direitos de aprendizagens, que devem ser desenvolvidos por todos os componentes de maneira transdisciplinar, ao longo do ensino básico. A Base propõe dez competências gerais, a serem desenvolvidas pelos/as alunos/as em todo território nacional (conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania), organizadas em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem trabalhadas em cada área do conhecimento e em cada componente curricular específico.

Além da instituição de uma base nacional curricular comum, e com ela os conhecimentos, competências e habilidades como direitos a serem desenvolvidos ao longo da escolaridade básica, a BNCC prevê a parte diversificada, que complementa e potencializa a parte comum, com saberes e especificidades de cada região/localidade. Assim, também os sujeitos da educação que não se envolveram na elaboração da BNCC, e/ou do Referencial

Curricular Gaúcho (RCG), foram convocados a pensar sobre as particularidades da educação em seus territórios. No Rio Grande do Sul, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a partir das recomendações da Coordenação Estadual do ProBNCC, orientou e estabeleceu os prazos para a constituição da parte diversificada, indicando, também, que ela deveria ser denominada de “Documento Orientador do Território Municipal de (nome do município)”.

A partir das imposições das legislações indicadas, bem como da autonomia que os municípios adquiriram para a construção da parte diversificada da BNCC, a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo (SMED-SL) optou por mobilizar a comunidade escolar para discutir e construir, coletiva e dialogicamente, o próprio Documento Orientador do Território.

A CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO ORIENTADOR DO TERRITÓRIO DE SÃO LEOPOLDO

Para dar início ao processo dialógico de construção do Documento Orientador do território de São Leopoldo, o Conselho Municipal de Educação (CME) oportunizou à equipe da SMED-SL um período de formação, a fim de apresentar as possibilidades para construção referido documento. Ciente das necessidades do processo de construção do texto orientador, constituiu-se uma Comissão Municipal que contemplasse os diversos representantes das entidades educacionais da cidade, tais como: CME; Sindicatos representantes das categorias do magistério público e privado (Sindicato dos Professores Municipais de São Leopoldo -CEPROL; Sindicato dos Trabalhadores em Educação- CPERS; e Sindicato dos Professores do Ensino Privado de São Leopoldo- SINPRO/SL); 2ª Coordenadoria Regional de Educação (2ª CRE); e Comissão de Educação da Câmara de Vereadores/as. Inicialmente, os princípios orientadores para a construção do Documento Orientador do Território de São Leopoldo foram pautados por três eixos: Educação em Direitos Humanos, Gestão Democrática e Qualidade e Tecnologia, oriundos do plano de governo proposto pela atual administração municipal.

Foram realizadas consultas públicas, nas escolas da cidade pertencentes ou não ao sistema municipal de ensino, a fim de atender o previsto na BNCC - compor com os demais entes federados e resguardar a ideia de rede como

educação municipal. Foi realizado um conjunto de formações, conjuntamente com o CME, para supervisoras/es escolares das redes de ensino pública (municipal e estadual) e privada de São Leopoldo, sobre a BNCC. Realizou-se, ainda, a aplicação de um questionário, abordando os três eixos referenciais acima indicados, via Plataforma Moodle. O objetivo do questionário era mobilizar a comunidade escolar da cidade para que participasse da construção democrática do texto do documento. Para dar seguimento a esse processo, a equipe da SMED-SL sistematizou as contribuições advindas do preenchimento do questionário. Essas originaram a primeira versão do documento encaminhado ao CME, no final do ano de 2018.

No início do corrente ano (2019), o CME devolveu o documento à SMED-SL, com ressalvas acerca do que deveria ser qualificado. Tais solicitações de alteração foram analisadas pela Diretoria de Gestão Básica e seus assessores/as que, divididos em grupos, atuaram na construção dos aspectos a serem qualificados, com o cuidado de resgatar a caminhada desenvolvida até aquele momento e com a intenção de planejar o processo de reescrita do arquivo. Na sequência, foram realizadas reuniões com as equipes diretivas das escolas municipais, compartilhando os apontamentos indicados pelo CME, como o objetivo de instrumentalizá-las na análise do material, com seus respectivos grupos de professores/as, elaborando as próprias contribuições para o documento orientador.

Após o recebimento do material produzido por cada escola da rede municipal, a equipe da SMED-SL realizou uma reunião em que foram convidados/as representantes das redes municipal, estadual e privada de ensino, bem como representantes do CME, Sindicatos representantes das categorias do magistério público e privado (os mesmos envolvidos na primeira etapa), a 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e a Comissão de Educação da Câmara de Vereadores/as, para compartilhar a metodologia de trabalho organizada para a construção do documento orientador. Nesse período, a equipe da SMED-SL investiu, com apoio da Prefeitura Municipal, priorizando a qualidade do processo, a contratação de duas professoras pesquisadoras como assessoria técnica, para estudar, refletir e auxiliar na construção do documento orientador.

Dando seguimento ao processo, foram convidados/as alguns/mas professores/as e membros/as de equipes diretivas, para constituir um grupo de mediadores/as e planejar um encontro com todos/as os/as colegas

professores/as do município de São Leopoldo. Este ocorreu em 10 de junho de 2019, momento em que todos/as os/as professores/as e equipes diretivas da rede municipal dedicaram-se, cada um em seu respectivo turno de trabalho, para refletir, discutir e contribuir com a escrita do Documento Orientador do Território de São Leopoldo.

O dia 10 de junho foi organizado em seis escolas-polo, sendo elas: EMEF Maria Gusmão Brito, EMEF Castro Alves, EMEF Rui Barbosa, EMEF Padre Orestes, EMEF Paul Harris e Colégio São Luís. Os educadores/as foram agrupados/as nos seguintes grupos: professores/as de Educação Infantil, de 0 a 3 anos; professores/as de Educação Infantil, de 4 e 5 anos; professores/as de 1º ao 3º ano; professores/as de 4º e 5º ano; professores/as que atuam em bibliotecas, projetos e substituição. Os/as docentes de anos finais reuniram-se por área de conhecimento.

O encontro totalizou cerca de 30 grupos de educadores/as, por turno, distribuídos nas seis escolas, contabilizando mais de mil docentes. Registra-se que, para a realização desse dia, foram convidadas as redes estadual e privada da cidade, bem como representantes do CME, Sindicados, Câmara de Vereadores/as e demais entidades que se relacionam com a educação em São Leopoldo. Todos os grupos analisaram, discutiram, refletiram e fizeram suas contribuições, em torno de dez temáticas: educação escolar; pesquisa e interdisciplinaridade; sujeitos da educação; inclusão, diversidade e equidade; ensino-aprendizagem e direitos de aprendizagem; orientações metodológicas; convivência, interação e participação; avaliação contínua e emancipatória (transição etapa/ciclo); educação integral; formação continuada dos profissionais em educação.

Após o momento de construção coletiva, a escrita do documento passou a ser realizada por mediadores/as voluntários/as que planejaram e atuaram no dia dez de junho. As contribuições oriundas daquele momento foram compiladas e inseridas na primeira versão do Documento Orientador do Território, pela Diretoria de Gestão Básica e seus assessores/as. Quando estruturada a segunda versão do arquivo, esta foi submetida à audiência pública, no 19 de agosto de 2019. Na ocasião, foi solicitado e aprovado, pela maioria, o prazo de quatro dias para a comunidade escolar da cidade analisar e manifestar-se acerca do apresentado em audiência, encaminhando (por e-mail) novas contribuições, se necessário, à SMED-SL. Findado o prazo, as contribuições foram analisadas pela equipe da SMED-SL, com apoio da assessoria técnica, e a

maioria delas foi inserida na versão encaminhada ao CME, no dia 30 de agosto de 2019.

O DOCUMENTO ORIENTADOR DO TERRITÓRIO DE SÃO LEOPOLDO E SUA PROVOCAÇÃO PARA A AUTONOMIA DA ESCOLA

As políticas educacionais, de maneira geral, indicam bases, normativas e reestruturações que impelem os sujeitos envolvidos com o contexto educacional a (re)pensarem a instituição escolar e a sua função social. Tais processos envolvem arenas de interesses diversos, contraditórios e, algumas vezes, até antagônicos. Ainda assim, são nos movimentos gerados pelas políticas educacionais em que a educação pode (re)pensar e (re)significar. Em conformidade, Sacristán (2000) propõe que modificações nos conteúdos curriculares precisam significar renovações nos procedimentos de finalidade da escola. Do contrário, não seriam necessárias. Assim, o currículo pode ser concebido como:

[...] uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subtemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

A BNCC, como proposta de reestruturação curricular, ou de efetiva organização de um alicerce acerca dos conteúdos a serem desenvolvidos na escola, não só traz consigo a imperiosa tarefa de estimular o espaço escolar a refletir sobre suas práticas, sobre sua função social, mas também se mostra como uma possibilidade de autonomia à instituição de ensino.

De fato, não há como uniformizar atitudes para todas as escolas. É imprescindível que cada uma se ocupe com a política em si, conforme as próprias singularidades. Em ambas as questões convive um fazer que geralmente é descolado do cotidiano escolar, ou seja: reconhecer o próprio espaço de autonomia e a ele ocupar, apropriando-se da política. Talvez, por isso, os dois momentos sejam caracterizadores pelo princípio autônomo da instituição escolar. Se as escolas declinarem dessa discussão, facilmente

“poderiam estar implicadas na reprodução de relações sociais desiguais e injustas (por exemplo, sexismo, racismo, classismo, heterossexismo)” (GIROUX; SIMON, 1999, p. 116). Destaca-se, assim, a importância de se apoderar da política educacional que debate o currículo. Esta, tão necessária para a existência escolar, precisa estar incluída no projeto de escola. “A importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades” (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

A necessidade de construção de um Documento Orientador do Território provoca os participantes dos sistemas educacionais locais a se apropriarem da BNCC e do RCG, posicionando-se frente a eles, (re)pensando a própria identidade educacional. Esse processo impele a todos/as que tomem conhecimento de tais normativas, analisem se o que é oferecido a seus/suas estudantes é suficiente, se contempla suas peculiaridades e/ou atende ao que buscam atingir com o processo de ensino-aprendizagem.

A gestão municipal de São Leopoldo fez a opção por processos coletivos e dialógicos para a construção de seu Documento Orientador do Território, atuando nos interstícios da BNCC e do RCG, para a garantia do respeito às identidades educacionais locais. A opção por esse caminho justifica-se porque políticas educacionais como a BNCC buscam efetivar um currículo hegemônico, por meio da implementação de saberes básicos para cada etapa da escolarização. Ainda que a parte diversificada seja uma política que esteja em relação direta com a BNCC, esse é um espaço propício para discutir a identidade local, permitindo que seja promovido o debate acerca “daquilo que queremos e como queremos” pensar a educação na localidade.

Sendo assim, destacamos a metodologia utilizada no dia 10 de junho, quando os/as mediadores/as, reunidos/as com o grupo de profissionais, discutiram os princípios e as contribuições da educação em seus aspectos predominantes (já mencionados). A respeito deles, elencaram contribuições para a prática pedagógica e para o currículo. Sobre isso, no quadro a seguir, em forma de síntese, evidenciam-se as discussões propostas, que sustentam o documento territorial enviado para o CME, em 30 de agosto de 2019.

Quadro 1 – Síntese dos principais elementos construídos pelos profissionais da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo/RS, dia 10 de junho de 2019

Questão proposta	Síntese
Educação escolar - pesquisa e interdisciplinaridade	Um processo multidimensional, considerando a inteireza da pessoa humana, em que por meio da pesquisa, da busca de perguntas e problematizações, estudante e educador/a são parceiros/as da construção do conhecimento.
Inclusão, diversidade e equidade	É imprescindível o reconhecimento e a valorização da diversidade como princípio de potencialidade para que o processo educacional se realize, estabelecendo uma reflexão sobre a legitimação de práticas que se organizam, a partir da negação das diferenças.
Direitos de aprendizagem	Com base no respeito à diversidade em todas as suas dimensões- cultural, étnica, religiosa, política, sexual, de gênero e geracional-, o currículo se estabelece diante de práticas interdisciplinares, flexíveis, contextualizadas e reflexivas.
Formação continuada dos profissionais em educação	A formação continuada está relacionada às diversas questões que circulam no cotidiano de cada escola, agregando os elementos metodológicos para o desenvolvimento de proposições educacionais que dialoguem e favoreçam às práticas de pesquisa e às tecnologias.

Fonte: as autoras

No quadro, é possível compreendermos como a discussão em torno de uma política pública pode ser apropriada pelos/as profissionais da educação. Assim, por diversas vezes, percebemos o quanto as questões que se articulam com o reconhecimento e a valorização da diversidade dialogam com as reflexões aqui propostas. Com relação à preocupação existente entre as práticas que se estabeleceram em relação à negação das diferenças, ou mesmo das desigualdades, Gómez (1998, p. 23) propõe:

Nas sociedades industriais avançadas, apesar de sua contribuição formalmente democrática na esfera política, sobrevive a desigualdade e a injustiça. A escola não pode anular tal discriminação, mas sim atenuar seus efeitos e desmascarar o convencimento de seu caráter inevitável, se se propõe uma política radical para compensar as consequências individuais da desigualdade social.

Em São Leopoldo, o processo de construção do Documento Orientador do Território foi um exercício de autonomia e de ressignificação da política curricular. Nem todas as instituições convidadas fizeram-se presentes, nas diferentes etapas do processo, prejudicando o regime de colaboração. Contudo, a estratégia constituída marcou uma possibilidade de apropriação da política educacional, especificamente acerca do currículo escolar. Certamente, há muito o que se avançar nesse sentido, porém a opção de construção coletiva e dialógica marca a história do ensino municipal ofertado na cidade de São Leopoldo.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Parte-se, nestas linhas finais, de um posicionamento crítico. Por quê? Porque sim, uma vez que não foi possível um documento efetivamente referente a um regime de colaboração, ao menos não de forma participativa. O que houve foi a utilização do RCG. Porém, como ponto importante na construção curricular para a rede municipal, há a potência necessária à apropriação da política para a transformação das práticas pedagógicas e a mobilização para as questões referentes à autonomia.

Há muitos embates teóricos e ideológicos em torno do processo de construção da BNCC, bem como acerca dos objetivos fundantes da implementação de um currículo comum às instituições de ensino, em um país extenso e com tantas singularidades e pluralidades culturais como é o nosso. A parte diversificada e os processos de construção em torno da elaboração do Documento Orientador do Território impelem e possibilitam aos educadores/as pensar nas identidades educacionais locais, nos saberes, nas práticas, enfim e no currículo de cada instituição de ensino. A BNCC provoca os/as educadores/as a revisitarem os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e ressignificarem o currículo. Uma vez que o centro do processo ensino-aprendizagem é deslocado dos conteúdos para os direitos de aprendizagem, o

PPP é ou deveria ser o documento de identidade cada instituição escolar. É a partir dele que as dinâmicas escolares são selecionadas e organizadas, com vista ao que se deseja para os sujeitos em idade escolar e para a sociedade que se almeja construir.

É imperioso, a partir da supramencionada reflexão, falar da importância da formação de professores/as e da reincidência de momentos coletivos de apropriação da política educacional e do monitoramento de sua implementação. A partir da formação continuada de docentes é possível estimular a apropriação das políticas educacionais, estabelecendo-se estratégias de monitoramento, avaliação e reavaliação do trabalho realizado diariamente em sala de aula, com vistas a vivificar políticas educacionais que, de fato, revertem-se em qualidade de ensino e em aprendizagens significativas. Sobre esse aspecto, em especial, seguiremos problematizando, refletindo e estudando, com a intenção de melhor explorá-lo em futuras publicações.

Para o momento, evidenciamos o quanto é possível uma rede educacional contribuir para as políticas, tomando-as no sentido de reconhecer sua participação para que aconteçam as transformações necessárias no cotidiano educacional. Afinal, de que forma as mudanças como reconhecimento e valorização da diversidade, equidade, inclusão, entre tantos outros temas, poderiam ser elementos considerados na vida escolar? A autonomia, portanto, é elemento-chave para que os/as profissionais da educação tomem, em suas mãos, a escola; ao passo que a gestão municipal deve fortalecer e possibilitar todas as etapas necessárias para este fim.

No contexto apresentado neste artigo, é perceptível que são muitos os desafios a serem enfrentados, encarados e superados para a construção coletiva de um documento de território. Contudo, partindo da experiência vivenciada pela Rede Municipal de São Leopoldo, visualizamos caminhos profícuos para que haja o reconhecimento do direito às especificidades de cada pessoa, uma vez que foi este gesto o que tornou possível a construção do documento de território com as reflexões e ponderações aqui exploradas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. *Constituição Federal* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996a.

BRASIL. *Lei n. 9424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996b.

BRASIL. *Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 07 de out. de 2019.

BRASIL. *Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série Legislação; n. 125). Disponível em <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditaao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 08 de out. de 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ec-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 07 de out. de 2019.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação & Sociedade*, v.28, n.100, p.989-1014, out. 2007.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura Popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. IN: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

GÓMEZ, Álgel Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. IN: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Álgel Pérez. *Compreender e transformar o currículo*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed. 1998. p. 13 - 26.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE*. v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PERONI, Vera. *Política Educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Xamã, 2003.

RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz. *A Base Nacional Comum Curricular em questão*. São Paulo, 2016. Pontifícia Universidade Católica, PUC, São Paulo. [Dissertação de Mestrado]. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19888>. Acesso em: 07 out. 2019.

SACRISTÁN, Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.



SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e possibilidades. *Revista de Educação PUC - Campinas*, Campinas, v. 24, p. 07-16, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O Currículo como fetiche*. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Recebido em 15/10/2019

Aprovado em 21/02/2020