

# Currículo, Base Nacional Comum Curricular e projeto político pedagógico: reflexões e correlações

## Curriculum, National Common Curriculum Base and pedagogical political project: reflections and correlations

**Maria Antonia Ramos de Azevedo**<sup>1</sup>

**Lucimara Del Pozzo Basso**<sup>2</sup>

**Pâmela Christina Gonçalves de Morais**<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, especialização em Psicopedagogia, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2009), pós-doutorado em Pedagogia Universitária na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, MBA em Gestão, Inovação e Negócios em Instituições de Ensino IPOG e livre docente em Pedagogia Universitária pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professora de didática na Unesp. <https://orcid.org/0000-0002-6215-2902>

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), doutora em Educação pela Unesp. Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Desenvolve estudos na área de Educação, com ênfase em: fundamentos da educação, educação em ciências, política educacional, avaliação de materiais didáticos, orientações curriculares de educação, diretrizes e política da Extensão Universitária. <https://orcid.org/0000-0002-8589-1185>

<sup>3</sup> Pedagoga, mestra e doutoranda pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Educação São Luís. Professora e vice-diretora de educação infantil. Integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária da Unesp/Rio Claro. <https://orcid.org/0000-0002-7003-6928>

Recebido para publicação em: 23/12/2022

Aprovado em: 10/5/2023

### Resumo

Este ensaio pretende fomentar o debate sobre o tema “currículo, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e projeto político pedagógico (PPP)” no campo educacional e fornecer subsídios para o trabalho pedagógico de gestores e profissionais da educação. De modo específico, tem como objetivo suscitar uma discussão teórica e reflexiva sobre o currículo, a BNCC e o PPP, bem como abordar a construção coletiva do PPP e do currículo como elementos essenciais para superar as limitações da política curricular configurada na BNCC. A partir da conceituação de currículo e do debate acerca da BNCC e sua implicação no contexto escolar, abordam-se o PPP e a dualidade de suas possibilidades enquanto documento regulatório e emancipatório, e defendem-se a importância da dinâmica formativa do PPP e o seu papel na superação dos limites que a BNCC impõe às escolas. Ao reforçar a importância de entendimento do tema currículo e seus desdobramentos, do PPP como suporte da ação pedagógica e da análise crítica e interpretativa da BNCC, enfatiza-se o valor educativo do PPP como superação do ensino padronizado, apolítico, fragmentado

e a-historicizado. Conclui-se que a correlação existente entre currículo, BNCC e PPP é condição necessária para que os profissionais de educação consigam mergulhar na ação educativa a ser constituída nas instituições formativas.

**Palavras-chave:** currículo; BNCC; projeto político pedagógico.

## Abstract

This essay aims to encourage the debate on curriculum, National Common Curricular Base (BNCC) and political-pedagogical project (PPP) in the education field, and contribute to the pedagogical work of education managers and professionals. More specifically, it aims at starting a theoretical, reflective discussion about Curriculum, BNCC and PPP, besides approaching the collective construction of both PPP and the curriculum as central elements to overcome the limitations of the curriculum policy set in BNCC. From the conceptualization of curriculum and the debate on BNCC and its implication for the school context, the paper addresses PPP and the duality of its possibilities as a regulatory, emancipatory document, and emphasizes the importance of the PPP educational dynamics, as well as its role in overcoming the limits imposed by BNCC to schools. By strengthening the importance of understanding the theme of curriculum and its unfolding, PPP as a support for the pedagogical action, and the critical, interpretative analysis of BNCC, the educational value of PPP is emphasized as a means to overcome standardized, apolitical, fragmented, a-historicized teaching. It has been concluded that the correlation existing between curriculum, BNCC and PPP is a necessary condition to enable education professionals to clearly understand the educational action to be built in educational institutions, with competence and lucidity.

**Keywords:** curriculum; BNCC; political-pedagogical project.

## Introdução

Partindo do crescente debate acerca da questão curricular e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como da elaboração do projeto político-pedagógico (PPP), este ensaio objetiva suscitar uma discussão teórica e reflexiva sobre o tema, de forma a subsidiar o trabalho pedagógico dos gestores e dos profissionais da educação. Por meio da contextualização de currículo, da presença da BNCC e do papel do PPP no contexto escolar, pretende-se discutir os limites e as possibilidades da BNCC e, pela articulação entre esses três elementos, abordar a construção coletiva do PPP e do currículo como elementos essenciais para superar as limitações da BNCC e fortalecer o trabalho pedagógico em uma perspectiva emancipadora.

Em uma conjuntura educacional em que a BNCC é referência para a elaboração de documentos que influenciam a prática pedagógica, desde o PPP até o planejamento anual do docente, é importante delimitar o papel e a força desse documento normativo para a prática em sala de aula e, por conseguinte, para a formação dos

sujeitos, independentemente do nível de ensino em que se encontram. É nesse contexto que o presente ensaio se faz pertinente.

O tema é desenvolvido em três partes complementares. A primeira tem como ponto de partida a questão curricular, visto que é por meio da conceituação de currículo que a BNCC vem à tona. Na segunda parte são apresentadas reflexões acerca da constituição da BNCC e sua implicação no contexto escolar. O papel e a importância do PPP na dinâmica formativa são discutidos na terceira parte, ao vincular o currículo e a BNCC e resgatar a discussão sobre o PPP e a dualidade de suas possibilidades enquanto documento regulatório e emancipatório, conduzindo à ideia de uma didática edificante que poderá contribuir para a organização do trabalho pedagógico do professor.

Nas considerações finais, correlacionamos os três elementos e destacamos a importância desta reflexão para os profissionais da educação e as contribuições epistemológicas e pedagógicas que a discussão pode oferecer às instituições escolares.

## O currículo

Concomitantemente à discussão sobre a BNCC enquanto documento normativo e curricular, cuja designação orbita em torno de constituir-se parâmetro para a organização dos sistemas curriculares, é necessário provocar uma reflexão sobre o que se entende por currículo. Não obstante o termo e suas variáveis serem bem comuns na área educacional em todos os níveis, a conceituação de currículo é polissêmica e repleta de aspectos paradoxais que exigem, para além da discussão, posicionamento (SACRISTÁN, 2013a).

---

### O currículo se configurou como decisivo para a forma como a escolarização foi organizada e como a enxergamos hoje

Ao resgatar o sentido etimológico da palavra “currículo”, do latim *curriculum*, obtemos um significado que reflete percurso e/ou trajetória. A partir dos séculos XVI e XVII, após a educação se tornar um fenômeno de massa, esse conceito passou a permear o campo como maneira de estabelecer um itinerário a ser empregado e concluído pelas instituições educacionais, de modo a uniformizar e, de certa maneira, controlar a formação discente.

Precisamente naquele momento, o currículo se configurou como decisivo para a forma como a escolarização foi organizada e como a enxergamos hoje. Conforme Castello (2007), tudo aquilo que se estuda dentro de um sistema educativo tem pilar em um currículo, cuja função é ordenar a prática. Entretanto, o currículo não se caracteriza por ser “um elemento transcendente e atemporal” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 14), mas antes se trata de uma concepção que tem história, submetida, por sua vez, aos momentos específicos de organização da educação e da sociedade.

De acordo com Silva (2011), foi em 1918, com a obra *The curriculum*, escrita por Bobbitt, que o conceito de currículo foi instituído como área de conhecimento es-

pecializada, alicerçado em um modelo fabril. O currículo de Bobbitt preconizava um modelo de educação em que a prioridade era estabelecer objetivos e métodos para facilitar a obtenção de resultados, enxergando-se o corpo discente como um produto a ser disponibilizado rapidamente no mercado. Consolidada para muitas escolas, professores e alunos, essa visão tornou-se uma realidade, mas não a única: ainda de acordo com Silva (2011), há outras vertentes teóricas sobre currículo, com objetivos distintos.

É válido ressaltar, entretanto, que a concepção de educação instrumental proposta por Bobbitt ainda pode ser percebida no modo como a escolarização é enxergada e debatida atualmente. Há três correntes teóricas principais em relação ao currículo (SILVA, 2011):

- teorias tradicionais: ênfase em ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização e planejamento;
- teorias críticas: ênfase em ideologia, poder, classe social, relações sociais de produção, conscientização, entre outras;
- teorias pós-críticas: ênfase em identidade, subjetividade, representação, cultura, saber-poder etc.

Como podemos observar, elas diferem em suas ênfases e, conseqüentemente, na maneira de visualizar a educação e na forma com que os sistemas curriculares e suas instituições serão organizados. Isso reforça a necessidade de entender o currículo como “um processo de construção política cujo sentido se concretiza nos contextos sócio-históricos de sua produção” (LLAVADOR, 2013, p. 42), e dessa maneira reconhecê-lo antes como práxis, elemento indissociável da prática educativa efetiva nas instituições de ensino.

Em concordância com Llavador (2013), embora utilizemos o termo “currículo” de forma ampla e cotidiana, o ideal seria adjetivá-lo de acordo com o lugar institucional e momento histórico em que foi constituído, designando-o “currículo X” ou “currículo Y”, rumo à compreensão de que debater a questão curricular abrange uma concepção plural, multifacetada e contextualizada socialmente.

Logo, é explícita a inexistência de um currículo de postura neutra e desinteressada, uma vez que ele sempre se constituirá como um campo de batalhas refletor de outras lutas, sejam elas de cunho corporativo, político, econômico, religioso ou cultural, entre outros (SACRISTÁN, 2013a, p. 29). Não podemos nivelar a aparatos técnicos e burocráticos aquilo que envolve a discussão da educação como um todo, sejam teorias, diretrizes ou práticas.

No entanto, tendo como marco inicial uma função associada à seleção de conteúdos “necessários” para a formação dos estudantes, a questão curricular ainda traz, de maneira resistente, uma visão fragmentada de conhecimento e de instituição escolar. O destaque para o saber conceitual é intenso, sendo compreensível, portanto, a popularidade do termo para se referir unicamente à escolha e à organização do tempo escolar em disciplinas.

Desde o momento de sua concepção, o currículo é carregado de um potencial regulador, já que se ocupa de tudo aquilo que preenche o tempo escolar; refletir sobre a questão curricular implica, antes de qualquer coisa, repensar a questão disciplinar, a constituição da docência e até mesmo a formação de professores.

[...] não está em foco o sentido epistemológico de disciplina [...]: conjunto de saberes, bem como métodos e dispositivos de pensamentos comuns capazes de produzir e reproduzir esses saberes. Mas as disciplinas, como construções sociais que atendem determinadas finalidades [...] reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes (LOPES, 2008, p. 207).

Enxergar o currículo enquanto prática é entendê-lo também como parte constitutiva e indissociável da prática pedagógica, tendo em vista que sua construção implica escolhas e decisões que envolvem concepções curriculares de ensino, de aprendizagem e de docência ligadas a uma visão de sociedade, de ensino e do sujeito que queremos formar (VEIGA; CARDOSO, 1991). Dessa maneira, trata-se de uma questão a ser trabalhada com os professores e com a comunidade escolar quanto à sua concepção e construção.

Além da problemática conceitual, o debate que visamos empreender se relaciona com a percepção de que é equivocado entender uma proposta curricular como meramente conteudista; refletir acerca de uma proposta que, apesar de não denominada, caracteriza-se como uma questão curricular – definindo de maneira indireta aquilo que pode ou não chegar até a sala de aula –, excede o campo das disciplinas.

## O currículo e a BNCC

Como já exposto, o currículo se fortaleceu enquanto área específica de estudo quando a educação se tornou fenômeno de massa, criando a necessidade de algum tipo de instrumento que orientasse as práticas em direção a um movimento uniformizador, mas não desinteressado. Composto desde a sua concepção por mecanismos políticos e administrativos, o currículo torna-se “um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma” (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

Isso ocorre não apenas pelo interesse político na educação como ferramenta para utilização de um sistema ideológico, mas para, primeiramente, idealizar e ordenar esse sistema. Dessa maneira, a utilização das políticas curriculares, ou até mesmo das propostas de organização curricular, é necessária por conta da própria estrutura do sistema escolar em que estamos inseridos e da função social que ele exerce. É nesse contexto que a BNCC se constitui. No quadro a seguir, Sacristán (2000) descreve como as atribuições curriculares são distribuídas. Observe com atenção as atribuições designadas ao Estado.

**Quadro 1 – Distribuição de atribuições curriculares**

	Conteúdos	Metodologia	Avaliação	Organização	Inovação	
<b>Estado</b>	Mínimos curriculares Áreas e/ou cadeiras Objetivos e conteúdos Horários mínimos	Orientações metodológicas Materiais, textos...	Títulos Promoção de alunos Alta inspeção Controle-inspeção	Ordenação de níveis Ordenação de ciclos Promoção Horários Órgãos de gestão Estrutura das escolas Quadro de professores	Planos de formação de professores Planos de aperfeiçoamento Estrutura e recursos de inovação	Centralização
<b>Comunidades autônomas</b>	Desenvolvimento de mínimos Áreas próprias	Orientações metodológicas Materiais, textos...	Controle-inspeção	Promoção-recuperação Agrupamento de alunos Horários Quadro de professores	Planos de formação de professores Planos de aperfeiçoamento Estrutura e recursos de inovação	Descentralização
<b>Escolas</b>	Projeto pedagógico	Projeto pedagógico Seleção de meios Ordenação de recursos	Avaliação da escola	Agrupação de alunos Equipe docente Horários Admissão de professores	Seminários-departamentos	Autonomia escola
<b>Professores</b>	Definição de programas	Desenvolvimento do ensino	Avaliação dos alunos	Ordenação de aula	Autoaperfeiçoamento Aperfeiçoamento horizontal	Autonomia professor

Fonte: Sacristán (2000, p. 146).

Por meio dos mínimos curriculares, ou do que pode ser chamado de currículo prescrito, em que identificamos a BNCC, é possível constatar que ela se refere a um modelo indireto de muita potência, pois mesmo que não disserte a respeito do que pode ser feito na escola e nas aulas, é um documento que “ordena e depura os conteúdos que nela entram” (SACRISTÁN, 2000, p. 122). No que concerne às atribuições do Estado, encontramos a elaboração de “objetivos e conteúdos” e “horários mínimos”, além de sugestões metodológicas, ordenação de ciclos, horários, formação de professores e planos de aperfeiçoamento.

Não obstante ser caracterizada frequentemente como uma proposta de organização curricular, também não há como retirarmos a BNCC do contexto político no qual

foi engendrada. Para a elaboração de currículos e, conseqüentemente, para a elaboração de PPPs de maneira participativa e coletiva, que tenham aquele documento como fundamento e orientação, é necessário antes que a BNCC seja estudada por meio de uma percepção crítica que considere que a questão curricular vai além da sugestão de conteúdos propostos pelo documento.

É demasiado superficial subjugar a ideia de currículo como organizador de horários e grades disciplinares; a educação é composta de uma complexidade que também perpassa a questão curricular. Refletir a respeito da BNCC é refletir sobre a importância do currículo (e do PPP) em toda a sua grandiosidade. O equívoco está em estudar e adotar um documento norteador como currículo das instituições escolares ou como definidor de conteúdos que precisam compor o planejamento escolar.

A BNCC, concebida como alternativa para melhorar a qualidade e reduzir a desigualdade educacional no país, ainda nos apresenta a possibilidade de refletir sobre a distinção entre educar com qualidade e educar para um padrão de qualidade, bem como discutir a autonomia de que as instituições escolares e os docentes gozam, partindo dela para buscar a construção de um currículo e de um PPP de maneira emancipatória e não burocrática. O que sobra para a discussão depois das determinações de uma proposta curricular nacional? Que espaço os professores ocupam nesse debate? Como os estados e municípios recebem essa orientação?

Parafraseando José Saramago, sempre interessa mais aquilo que está perto do que o que está longe; a BNCC é o que está longe, “eu a vejo, mas não posso tocá-la [...], mas me importa sentir o que posso pegar ou olhar de perto. Por isso está aqui o jardim. Tenho de olhar, tenho de me dar conta [...]” (SARAMAGO, 2010, p. 43). Podemos alcançar o currículo e o PPP, eis o nosso jardim; mas ele não se descola da montanha que vemos acolá. Não é possível pensar uma construção coletiva e emancipatória dos currículos e do PPP sem observar antes o sistema no qual estamos inseridos. Para tanto, é necessário pesquisa e formação docente, para que não transformemos práxis em documentos de gaveta.

## A Base Nacional Comum Curricular

A BNCC é resultado do movimento nacional de elaboração de orientações curriculares para a educação básica ocorrido na última década, mais precisamente desde 2014, quando o Ministério da Educação (MEC) instaurou o processo de construção de uma base nacional comum. Este culminou na homologação da BNCC, documento normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica (BRASIL, 2018).

Embora o MEC e os grupos apoiadores do documento tenham mostrado a linearidade do seu processo de construção, sabe-se do cenário de conflitos, tensões e contradições na elaboração e aprovação da BNCC, somado à crise política e econômica do país, que culminou com o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff em abril de 2016. Relatos a respeito do processo de construção e da participação da socie-



dade na elaboração da BNCC podem ser encontrados em Cássio (2017), Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016), Rocha e Pereira (2018) e Valladares, Girardi, Novaes e Nunes (2016), e sobre a aprovação do documento, em Aguiar (2018).

A proposição de um currículo nacional, materializado na BNCC, tem sido justificada via plano jurídico, com a utilização da legislação brasileira – a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação (PNE) – para sustentar a criação e o estabelecimento nacional de uma cultura curricular.

---

### **A proposição da BNCC se insere num contexto global de reformas educativas de cunho neoliberal**

No entanto, conforme aponta Alves (2014), apesar de a LDBEN de 1996 mencionar a existência de base nacional comum, as expressões não são explicadas nas seções que tratam da educação básica e da formação de professores, o que dá abertura para intensos debates. A discussão sobre uma base nacional comum ressurgiu a partir da aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE para o período de 2014-2024, e é apontada como consequência deste ao estabelecer, entre as estratégias de alcance das metas de universalização do ensino fundamental e do ensino médio, a elaboração de uma base nacional comum curricular.

O artigo 210 da Constituição menciona o estabelecimento de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental”. A expressão “base nacional comum” aparece na LDBEN de 1996 e, mais enfaticamente, em vários trechos dessa lei depois da aprovação da Lei nº 13.415, de 2017, que altera a LDBEN e estabelece a nova estrutura e organização do ensino médio.

Cabe destacar também que a proposição da BNCC se insere num contexto global de reformas educativas de cunho neoliberal, marcado pela presença dos imperativos das políticas econômicas como referência da organização e gestão da educação, e que atribuem às políticas curriculares a solução para as desigualdades educacionais, em busca da qualidade.

Trata-se de um movimento de padronização, de formação e de controle sobre o conhecimento que, resumidamente, reúne as seguintes características: 1) padronização da e na educação; 2) ênfase no ensino de conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em leitura, matemática e ciências; 3) ensino voltado para resultados de aprendizagem; 4) transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional; 5) políticas de responsabilização baseadas em testes; 6) maior controle da escola (FREITAS, 2018).

Além disso, a intenção do alinhamento da BNCC às políticas de avaliação, de materiais didáticos e de formação de professores anunciado pelo MEC é um indicativo desse movimento de reformas que vem sendo construído desde o final dos anos 1990, intensificando-se na última década.

A existência de uma base nacional comum, bem como a versão aprovada do documento, não são consensuais e tampouco estão livres de debates, sendo motivo



de várias críticas no campo educacional e entre vários segmentos da sociedade civil<sup>1</sup>. De forma expressiva, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) mostraram-se contrárias à elaboração da BNCC e denunciaram as limitações e retrocessos desse documento por meio de notas públicas e publicações científicas que fomentaram o debate, a produção e a difusão acadêmica sobre o tema. Sumariamente, entre os vários argumentos contrários, destacam-se:

- a forma e a estrutura do documento aprovado;
- a metodologia vertical de construção do documento e o silenciamento das vozes dos profissionais da educação nesse processo;
- a desintegração das etapas de escolaridade da educação básica, com a aprovação segmentada da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental com a BNCC do ensino médio;
- a participação e a influência de grupos empresariais e de setores privados na construção do documento;
- a dificuldade e até mesmo a impossibilidade de estabelecer o conhecimento que deveria compor aquilo que socialmente se constituiria como o mínimo desejável para a formação humana;
- a ênfase nas competências e habilidades;
- a ausência de fundamentação teórico-metodológica do documento;
- a desarticulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Somam-se a essas críticas a concepção conservadora que a BNCC representa ao não abordar as questões de identidade de gênero e de orientação sexual, a concessão ao fundamentalismo religioso ao tornar o ensino de religião componente curricular do ensino fundamental e a desconsideração da pluralidade, dos saberes cotidianos e das características sociais, culturais e econômicas dos educandos.

Assim, sabendo das limitações que esse documento impõe às escolas e aos professores, cabe-nos, como propõem Veiga e Silva (2018, p. 59), “uma análise crítica à BNCC” e o envolvimento solidário e participativo na organização curricular das escolas, de modo a questionar o projeto formativo intentado na BNCC e perseguir um projeto emancipatório de formação humana.

### **Para além da BNCC: algumas sinalizações**

Apesar das controvérsias e de movimentos tanto de apoio quanto de contestação, em dezembro de 2017 foi aprovada a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, e um ano depois, a BNCC do ensino médio. Diante desse fato, que espaços e possibilidades as secretarias de Educação e as escolas têm para superar a proposta padronizada de formação e construir um projeto de educação emancipador, baseado no currículo integrado, interdisciplinar e contextualizado? Concordamos

com Veiga e Silva (2018) que uma possibilidade é a organização curricular da escola, construída democraticamente e amparada pelo PPP.

Essa alternativa pode ser interpretada no próprio documento da BNCC quando afirma não ser currículo, e sim uma referência para a formulação de currículos dos sistemas e das redes escolares do país e das propostas pedagógicas das escolas (BRASIL, 2018), assumindo a BNCC e os currículos das secretarias de Educação e das escolas “papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica” (BRASIL, 2018, p. 16).

Cabe registrar que, embora o MEC não considere a BNCC como currículo, pesquisadores da educação afirmam que o detalhamento extenso das competências, dos objetos de conhecimento e das habilidades especificadas no documento constitui um currículo. “E como todo currículo, deseja prescrever e direcionar o que será ensinado” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 70). Além disso, não se pode ignorar o poder que uma proposta curricular oficial exerce sobre a educação escolar, tampouco o intencional alinhamento da BNCC às políticas educacionais, induzindo à padronização curricular e ao esvaziamento do papel do professor por meio da produção e distribuição de materiais didáticos e de oferta de cursos de formação inicial e continuada consonantes com a BNCC.

Tomando por referência a classificação de currículo proposta por Sacristán (2000), pode-se considerar que a BNCC configura o currículo prescrito<sup>2</sup>, uma vez que reflete as orientações nacionais para a educação básica. E, como sublinha o autor, sendo o currículo “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 34), ele se concretiza dentro das condições reais da escola e no processo entre a intenção e a prática dos sujeitos que o colocam em ação.

Nesse sentido, embora a BNCC comporte aspectos que atuam como referência na organização do sistema curricular, é necessário que as secretarias de Educação e, em especial, as instituições escolares considerem seus contextos e suas práticas educativas e sociais na elaboração dos seus currículos.

Para além de um dever, a organização do currículo pela escola constitui um direito que deve ser defendido pelos profissionais que ali atuam, porque permite extrapolar proposições governamentais que colocam em risco avanços resultantes de conquistas nos campos educacional e social. A construção de uma BNCC sem o necessário debate com a sociedade ilustra esse pressuposto, pois apresenta contradições que sinalizam retrocessos que podem impactar negativamente o trabalho pedagógico desenvolvido na educação básica [...] (SOARES; FERNANDES, 2018, p. 88).

A ausência de leitura e de interpretação crítica da BNCC, assim como de uma organização curricular pelas escolas, pode provocar o reducionismo do papel dos professores a “transmitir os conteúdos”, numa concepção reprodutiva e transmissora do conhecimento. Isso porque essa racionalidade separa o ensino e a pesquisa, o

planejamento e a execução, e pode contribuir para a perda de autonomia docente. Por conseguinte, o processo de ensino-aprendizagem é impactado de forma negativa:

A ausência de uma organização curricular pelas escolas pode acarretar sérios prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem e fazer incidir sobre ele riscos que transitam entre a descontinuidade de conteúdos que atropela ou negligencia até a adoção de livros didáticos e ou matrizes de referência que passam a ditar aquilo a ser ensinado, tirando do professor o controle sobre o próprio processo de trabalho e tornando sua atividade alienada e esvaziada de sentido (SOARES; FERNANDES, 2018, p. 89).

Entretanto, mesmo sabendo que o documento da BNCC é normativo, prescrito e que existem mecanismos de regulação e controle que impõem sua implementação, há uma distância entre a proposição e a materialização do currículo formal e o currículo praticado nas instituições escolares. É no contexto da prática escolar que as propostas oficiais são rejeitadas, dissimuladas, traduzidas e reescritas.

Por mais que o documento da BNCC determine o conjunto de conhecimentos a serem ensinados, a escola é constituída por pessoas que carregam diferentes concepções de mundo. Logo, o pensar e o fazer na escola implicam um contrato educativo que vai além do currículo formal prescrito, ao se traduzir na organização curricular da escola registrada no PPP de forma participativa e colaborativa, a partir das especificidades de cada realidade. Portanto, pode-se concordar com Veiga e Silva (2018, p. 64) que:

[...] compete à escola organizar-se coletivamente para construir a resistência consciente, ultrapassar os limites propostos pela política [BNCC] e reivindicar o seu espaço como protagonista das mudanças educacionais que devem partir sempre da escola, espaço privilegiado de formação político-pedagógica.

Assim, a interpretação crítica da BNCC e a organização curricular da escola de forma participativa e coletiva expressa no PPP constituem elementos essenciais para superar as limitações da BNCC e fortalecer o trabalho pedagógico em uma perspectiva de educação emancipadora.

## **O papel do PPP frente à BNCC e a dimensão da organização curricular**

É sabido que a escola como um todo precisa desenvolver com esmero e competência seu planejamento escolar. No entendimento do que consideramos a construção fidedigna e correta desse planejamento, a forma democrática e horizontalizada de toda a comunidade é condição primeira, pois acreditamos que a melhor forma de aprender o exercício da democracia é autogestar, ou seja, participar transformando para melhor, definindo objetivos e ações comuns para que todos os que compartilhem o façam com conhecimento de direitos e deveres inerentes, conquistando seus espaços.

Assim, a união de pessoas da comunidade escolar é uma realidade que torna possível uma educação mais humana e participativa, pois se compromete com o pensar, o fazer e o agir.

O planejamento escolar, assim, deve garantir os seguintes aspectos:

- atividades que estejam pautadas em ações com ampla e detalhada precisão de implementação;
- clareza na definição de necessidades a serem atendidas, balizadas nos reais recursos humanos e financeiros disponibilizados;
- explicitação de objetivos a serem atingidos;
- apontamento dos passos e procedimentos a serem adotados, condizentes com os recursos empregados;
- cronograma de execução;
- critérios e procedimentos avaliativos em cada passo do planejamento escolar.

Trata-se de uma prática de elaboração conjunta, em um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar. Para a elaboração do planejamento escolar é necessário um verdadeiro conhecimento e reconhecimento da realidade historicamente situada, e só a partir disso é possível construir a proposta formativa que embasará sua intervenção educativa. Para tanto, urge que: o reconhecimento da conjuntura ocorra mediante diagnóstico profundo e analítico da realidade escolar com instrumentos variados; a construção se dê a partir do diagnóstico, da definição de objetivos e metas; haja a determinação de atividades e seus desdobramentos, bem como a inclusão da avaliação dos processos e resultados previstos no projeto, com vistas à análise crítica e profunda, reordenando os rumos.

Quando o planejamento desenvolvido está pautado na investigação da realidade escolar, a organização das ações educativas a serem desenvolvidas dá respaldo à construção dos objetivos a serem atingidos, promove a seleção de conteúdos significantes, articulados e contextualizados, e delimita os encaminhamentos teórico metodológicos e avaliativos a serem adotados, num clima de maior tranquilidade e organização do trabalho pedagógico, evitando improvisações e repetições descabidas de atividades e intervenções docentes.

Frente à importância do planejamento escolar, é possível discutirmos o papel formativo e educativo do PPP. Da mesma maneira que o planejamento escolar prima por entendimento contínuo das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisão e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório, o PPP precisa ser construído, implementado e avaliado permanentemente (VEIGA, 2003).

O PPP deve ser entendido como a radiografia da organização do trabalho pedagógico da escola, pois apresenta um projeto de intervenção construído pela comunidade, embasado num compromisso sociopolítico e epistemológico, com ação

intencional clara, objetiva e orgânica. Por conseguinte, não pode ser visto apenas como um conjunto de projetos e planos isolados de cada professor e sua sala de aula, destituído de significado coletivo e de cunho institucional.

O PPP visa a concretização do processo de planejamento escolar, detalhando objetivos, diretrizes e ações em que expressa as exigências sociais e legais do sistema e os propósitos e as expectativas da comunidade. É necessário que seja revisitado ao longo do ano letivo, num processo avaliativo para destrinchar encaminhamentos, tomar decisões no percurso, redimensionar desvios e replanejar, evitando assim avaliar, em reuniões de um a dois dias, o PPP apenas nas reuniões de planejamento anual no início do ano.

### **Processo de elaboração do projeto político pedagógico**

O projeto concretiza o processo de planejamento levando em conta as diversidades e singularidades balizadas nas políticas públicas e nos currículos estaduais e municipais, pois são eles que acabam por nortear a construção e a concretização do projeto em seu plano curricular, no qual deveriam propor com clareza e precisão a concepção teórico-pedagógica que o embasa. Assim, dentro desse documento seria necessária a organização dos seguintes aspectos:

- objetivos gerais dos ensinos fundamental e médio;
- objetivos gerais de área;
- objetivos e conteúdo;
- encaminhamentos teórico-metodológicos;
- critérios de avaliação;
- orientações didáticas;
- aportes teórico-conceituais que sustentam a proposta curricular;
- referências bibliográficas.

Infelizmente, na BNCC há aspectos fundantes que não estão claros e organizados e, conforme já apontado, seu foco está na pedagogia das competências, com forte apelo ao atendimento ao mercado de trabalho e uma mistura confusa de conceitos teórico-curriculares sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Isso acaba por trazer problemas epistemológicos e sociopolíticos, comprometendo fortemente o PPP da escola.

Quando as escolas organizam seu planejamento escolar, e dentro dele o PPP, deparam-se com problemas que essa política poderá gerar, pois simplesmente balizam todo o processo formativo em competências e habilidades mediante aprendizagem mensurável nas avaliações individualizadas, reforçando a lógica pautada numa pedagogia liberal que antagoniza com o que supostamente a base comum propõe ao trazer elementos vinculados à contextualização, à problematização, à articulação de áreas e ao vínculo do ser humano historicamente situado.

Segundo Cássio e Catelli Júnior (2019), nos anos finais da construção da BNCC, as discussões e reflexões dos diferentes segmentos da sociedade e de profissionais da área foram ignorados. Com o presidente Michel Temer, quando homologada entre 2017 e 2018, a proposta carregou um retorno às políticas curriculares pautadas nas ideias ultraconservadoras e ultraliberais.

A base curricular acabou se constituindo em um currículo “sem base”, sem embasamento teórico-metodológico pautado em uma teoria pedagógica que o sustentasse. Isso gerou para as escolas inúmeros problemas, pois se é sabido que no planejamento escolar as orientações curriculares provêm do Sistema Nacional de Educação, como então organizar os PPPs contidos dentro do planejamento escolar das escolas sem que haja orientações precisas, substanciadas, coerentes e que de fato promovam a emancipação do sujeito historicamente situado se a própria BNCC nega a diversidade geográfica, histórica, de gênero, religiosa e se concentra na individualização da formação, desprovida de significância?

O movimento orgânico e sistêmico da construção, implementação e avaliação do PPP perpassa os seguintes pontos:

- conhecimento da realidade;
- seleção das prioridades;
- seleção dos objetivos;
- seleção e organização das atividades e procedimentos;
- seleção dos recursos;
- seleção dos procedimentos de avaliação;
- estruturação do plano;
- desenvolvimento do plano;
- avaliação;
- replanejamento.

Tais elementos contidos no movimento orgânico e sistêmico potencializam a institucionalização de uma escola organizada, imersa numa gestão democrática participativa, gerando um clima que possibilita a confiabilidade entre os sujeitos que lá atuam, o envolvimento da família e da comunidade na vida escolar, o investimento na formação continuada de seus professores e profissionais de educação e um clima que instigue a horizontalidade nas relações, numa liderança positiva e ativa na escola.

Uma escola organizada e com uma gestão democrática e participativa deverá desencadear uma ação educativa que determine sua proposta teórico-pedagógica com clareza, delimitando com precisão um PPP condizente com o aporte teórico que sustentará a ação de seus profissionais de educação, além do entendimento de que o PPP não é apenas o “recorta e cola” da BNCC, mas fruto de estudo, investigação, discernimento e posicionamento teórico-metodológico condizentes com uma finalidade formativa que justifique sua existência enquanto instituição educativa.

## Considerações finais

A correlação existente entre currículo, BNCC e construção, implementação e avaliação do PPP das escolas é condição necessária para que os profissionais de ensino consigam ter clareza, competência e lucidez acerca da ação educativa que precisarão constituir nas instituições formativas.

Há a necessidade de um conhecimento profundo do que significa currículo e seus desdobramentos, com relação tanto ao campo epistemológico quanto ao pedagógico. Junto a isso, a política curricular adotada em âmbito nacional, especialmente a BNCC, traz uma complicação, pois ora se caracteriza como base em si, ora se coloca como currículo, entendido em seu conceito etimológico.

Frente a esse complexo quadro, as escolas poderão vir a incorporar a BNCC sem a clareza teórico-político-pedagógica que ela representa, e ainda poderão desconsiderar o valor educativo dos PPPs, construindo-os por meio de uma “base” que não delimita com clareza o espectro teórico que deveria sustentá-la.

O momento pede atenção redobrada, discernimento e conhecimento profundo do que está em jogo no cenário educacional brasileiro, pois corremos o risco de experimentar nas escolas, diante da construção, implementação e avaliação de seus PPPs, a reprodução de uma proposta político-curricular fragilizada por falta de encaminhamentos teóricos. Junto a isso, corre-se o risco de as escolas desconsiderarem o planejamento escolar, que deveria instigar, envolver e mobilizar a comunidade na construção de um PPP balizado numa ação democrático-participativa. Assim, corremos o risco iminente de que o currículo, a BNCC e os PPP acabem por fortalecer um ensino padronizado, apolítico, fragmentado e nada historicizado.

O currículo, a BNCC e o PPP, como estão sendo compreendidos e vivenciados, têm gerado uma confusão de sentidos e significados na realidade escolar; precisamos de muita atenção e investigação, tendo a clareza de que, se a base curricular é apenas a base, ela não deve nem pode protagonizar sozinha a essência do ato educativo.

## Notas

<sup>1</sup> A título de exemplo, a revista *Debates em Educação* publicou o dossiê intitulado “Educação infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate” (<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/213/showToc>) e a revista *Retratos da Escola* disponibilizou um número acerca da BNCC para a educação básica (<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/27>) e outro sobre a Base Nacional Curricular de formação de professores (<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/35>). Recentemente, a revista *Em Aberto* organizou uma edição sobre a BNCC, qualidade da educação e autonomia docente (<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/483>).

<sup>2</sup> Sacristán (2000) classifica o currículo em prescrito, planejado, organizado, desenvolvido, avaliado e oculto.



## Referências

AGUIAR, Márcia A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Marcia A. da S.; DOURADO, Luis Fernando (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22. E-book. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1.464-1.479, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21664/15948>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, DF: Edições Câmara, 2015. (Legislação, 125). Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional... Brasília, DF, 2017. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 27 jun. 2023.

CÁSSIO, Fernando. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo**, São Paulo, 2 dez. 2017. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI JÚNIOR, Roberto (org.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LLAVADOR, Francisco Beltrán. Política, poder e controle do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 38-53.

LOPES, Alice Casimiro. Por que somos tão disciplinares? **ETD – Educação Temática Digital**, v. 9, p. 201-212, out. 2008. Número especial.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular: construção, intenções e condicionantes. **Revista EccoS**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016.

ROCHA, Nathália F. E.; PEREIRA, Maria Zuleide da C. A prosopopeia da Base Nacional Comum Curricular e a participação docente. **Horizontes**, Itatiba, SP, v. 36, n. 1, p.49-63, jan./abr. 2018.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 82-113.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013a. p. 16-37.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013b.

SARAMAGO, José. **As palavras de Saramago**: catálogo de reflexões pessoais, literárias e políticas. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Enílvia Rocha Morato; FERNANDES, Rosana César de Arruda. Trabalho pedagógico colaborativo no ensino fundamental. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (org.). **Ensino fundamental**: da LDB à BNCC. Campinas: Papyrus, 2018. p. 69-99.

VALLADARES, Marisa Terezinha Rosa; GIRARDI, Gisele; NOVAES, Inia Franco de; NUNES, Flaviana Gasparotti. Contexto da construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular no componente curricular de geografia. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 7-18, jul./dez. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena F. (org.). Escola fundamental: currículo e ensino. Campinas, SP: Papyrus, 1991. (Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. Ensino fundamental: gestão democrática, projeto político-pedagógico e currículo em busca da qualidade. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (org.). **Ensino fundamental**: da LDB à BNCC. Campinas: Papyrus, 2018. p. 43-67.