

## **O PROJETO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA: PERSPECTIVAS COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Brena Kesia Costa Pereira; Jean Mac Cole Tavares Santos.

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, brenacostap@gmail.com; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, maccolle@hotmail.com.*

### **Resumo**

Consideramos neste artigo a adoção de uma base curricular comum a todas as escolas. Partiremos do pressuposto de que não há apenas uma definição para o que seria o currículo, com características intrínsecas ao significante. A divisão do artigo procede em quatro etapas: a introdução, na qual abordaremos os conceitos iniciais sobre o que se entende aqui sobre currículo; No segundo capítulo, traremos nossa ideia de um currículo único para todas as escolas de um determinado local, a exemplo da BNCC e historicizaremos brevemente a BNCC e o que ela propõe em relação ao currículo das escolas brasileiras; e, no terceiro capítulo, teremos então a análise das entrevistas feitas com dois Professores Diretores de Turma por meio de um questionário semiestruturado, nos quais teremos as percepções desses profissionais no que remete à adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das suas implicações para o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). Concordamos aqui com a premissa de que os sentidos de currículo são fechados momentaneamente por meio de acordos que não são unânimes e que são feitos a partir de contexto históricos e locais. As definições propostas são formas de descrição de tentativa do fechamento em apenas um conceito, essas podem complementar ou ir totalmente contra outra definição já postulada. Corroboramos com a ideia de que quem produz o currículo são os agentes que atuam no contexto da prática, fomentando e retraduzindo propostas documentais que tentam fixar sentidos, a exemplo da BNCC.

**Palavras-chave:** Currículo, Base Nacional Comum Curricular, Projeto Professor Diretor de Turma.

### **Introdução**

Não propomos nesta seção encontrar uma definição para currículo pura, única e verdadeira. Partimos da premissa de que muitos estudos tentaram/tentam definir e definem currículo das mais diversas formas por meio de teorias. Entendemos teorias aqui por uma suposição de descobrimento do real.

A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexão, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede. [...] uma teoria do currículo começaria por supor que existe, “lá fora”, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada “currículo”. O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explica-lo (SILVA, 2017, p. 11).

Deste modo, tencionaremos nossas discussões para as tentativas de definição mais citadas neste ramo e considerada por Lopes; Macedo (2011) como mais relevantes que a conceituação do termo vem assumindo historicamente. Partiremos do pressuposto de que não há apenas uma definição para o que seria o currículo, com características intrínsecas ao

significante. Vemos o currículo como dependente essencialmente de como ele é definido nas diferentes teorias e autores, sobre como cada definição revela não a verdade sobre o que é o currículo, mas o que uma determinada teoria acha que precisamente o currículo é.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais acontecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 2017, p. 15).

## **Metodologia**

Portanto, pretendemos neste artigo, para iniciar, considerar os diálogos de uma base curricular comum a todas as escolas, dialogaremos com as tentativas de fechamento sobre o que é currículo de Lopes; Macedo (2011). Usaremos os documentos oficiais sobre a BNCC no segundo capítulo e, para contrapor às ideias fixação de um currículo único, usaremos Cunha; Lopes (2017) para falar sobre a BNCC no Brasil e Frangella; Dias (2018) com suas contribuições sobre a BNCC e a docência.

Propomos a divisão do artigo em quatro etapas, sendo elas: a introdução, na qual abordaremos os conceitos iniciais sobre o que se entende aqui sobre currículo; No segundo capítulo, traremos nossa ideia de um currículo único para todas as escolas de um determinado local, a exemplo da BNCC e historicizaremos brevemente a BNCC e o que ela propõe em relação ao currículo das escolas brasileiras; Teremos então a análise das entrevistas feitas com dois Professores Diretores de Turma por meio de um questionário semiestruturado, nos quais teremos as percepções desses profissionais no que remete à adoção da BNCC e das suas implicações para o Projeto Professor Diretor de Turma. E, por fim, nossas últimas considerações.

## **Resultados e discussão**

### **3.1 Tentativas de fechamento – provisório e ressignificante**

Concordamos aqui com a premissa de que os sentidos de currículo são fechados momentaneamente por meio de acordos que não são unânimes e que são feitos a partir de contexto históricos e locais. As definições propostas são formas de descrição de tentativa do fechamento em apenas um conceito, essas podem complementar ou ir totalmente contra outra definição já postulada. Devido a essas ressignificações feitas ao longo desses últimos séculos

é que Lopes; Macedo (2011) não acham que a resposta para a pergunta “O que é currículo?” tem encontrado uma resposta que fosse fácil de se achar. No entanto, a maioria dos estudos feitos até hoje “permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19). Definições que abarcam essa teoria trazem nas suas constituições a preocupação com o processo que começa das propostas curriculares emitidas por órgãos de ensino e vão até ao que acontece dentro de sala de aula.

Assim, nas principais tendências de teorias curriculares, o “currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19). A partir da constatação das autoras, pode ser observado que o currículo tem sido tomado como um processo de organização daquilo que pode ou deve acontecer no ambiente escolar, é ter idealizado aquilo que se espera que ocorra na trajetória da efetiva aprendizagem. Essa ideia de estruturação de acontecimentos toma base de experiências ou situações que devem ser vivenciadas pelos docentes e/ou discentes neste processo educativo.

A crítica feita aqui não está ligada ao planejamento de conteúdos para o ensino. Acreditamos no potencial do planejamento didático para que o curso das aulas ou disciplinas aconteça de forma equilibrada e organizada. Essa seleção de conteúdos e atividades auxilia na possibilidade de abertura dentro da sala de aula para discussões e debates em torno do assunto, preparando melhor não só o professor para mediar a reunião como também possibilitando que os alunos antecipem o conteúdo e cheguem na classe a par do que será abordado, pronto para tirar dúvidas e defender seus posicionamentos. Vamos de encontro aqui à ideia de estrutura, que fecha e deixa rígido o processo de ensino e não abre possibilidades para formar um currículo flexível e atender a outras demandas e até mesmo teorias.

Entre esses discursos se envolve o debate pela criação e unificação de apenas um discurso imbricado, revelando uma função de poder do discurso e a relação entre eles dois. Assim, os discursos curriculares e de políticas são ações que utilizam o poder para criar sentidos e hegemonizar suas ideias. Segundo Silva (2017, p. 16), “nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada [...], está, inevitavelmente implicada em relações de poder”. Apenas o processo de selecionar os conteúdos já é, por si só, uma manifestação de poder, esse ato de privilegiar algo ao invés de outro como sendo ideal é uma ação de poder. As teorias de

currículo estariam sempre em um território que são sempre contestadas, lutando para garantir um consenso e alcançar a hegemonia.

Assim, Lopes; Macedo (2011) defendem que o currículo não é “coisa alguma” (p. 40). Para as autoras, o que há é a hegemonização de teorias feitas pelas associações ocorridas entre poder e discurso, gerando tradições curriculares que constituíram um objeto que os estudiosos de cada teoria nomearam de currículo. Cada uma dessas tradições criou um sentido para a palavra *currículo* que foi aceito ou passou a ser aceito por um determinado momento na sociedade. Silva (2017, p. 11-12) traz então o deslocamento de chamar essas teorias de discursos ou textos, pois o discurso “produz seu próprio objeto”. As teorias, então, se formam através de um processo que é circular, pois utiliza da retórica para criar um objeto, se apropriar de um significado e depois descrevê-lo como uma descoberta.

Não é que essa aceitação tenha como pressuposto a verdade sobre a realidade ou sobre o que realmente seria um conceito definitivo de currículo ou ainda que – no caso de quem não aderiu à determinada teoria – esses sentidos estariam totalmente errados; Em contrapartida, vemos nessa situação uma oportunidade de desconstrução e não de como impor um determinado discurso. O currículo tratado por essas teorias são, então, textos que foram criados para concretizar suas ideias como espécie de limitação de até aonde o currículo vai abranger e o que ele deixa de fora de suas competências.

Então, além de uma ação de poder, o currículo também é uma “prática discursiva” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41), pois atribui sentidos que, por sua vez, constrói a realidade, produzindo significações. Currículo, para as autoras, é um discurso que foi produzido a partir da mesclagem, do cruzamento com outros discursos sobre a sociedade e a cultura que resultou, por meio das reiteraões e das refutações, em outros sentidos e na recriação desses sentidos. Esses discursos, no entanto, são, nessas relações de poder, bem pensados e articulados, buscando o convencimento; para convencer, nem tudo é dito e há uma linha tênue do que não pode ser dito e do que é possível ser dito com a maneira mais agradável ao público.

Portanto, partindo-se do pressuposto que o currículo é uma prática de significação e de absorvedora de sentidos, a diferenciação que ocorre entre várias teorias não surte o mesmo efeito que anteriormente; cada teoria, então, torna-se mais um episódio do currículo que visa hegemonizar uma determinada produção de sentidos que tenta “direcionar o leitor” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42), seja esse discurso escrito ou falado. Um discurso que conceitua o

currículo produz, efetivamente, apenas uma vertente de currículo, mais uma das muitas noções de significado para o significante “currículo”, é então uma criação.

### 3.2 Realocações de sentidos propostos pela BNCC

Diferentemente da ideia de currículo tratada por Alice e Elisabeth (2011), a BNCC propõe em seus documentos oficiais uma ideia de um sentido único de currículo, que pode ser apreendido, seguido e repassado; permitindo, assim, segundo Frangella; Dias (2018), determinar o que definitivamente seria o currículo.

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. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no 9.394/1996) e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017, p. 7).

Dessa forma, estão esclarecidos e bem amarrados os conceitos do que se deve entender por conhecimentos e competências que seriam úteis a todos os alunos brasileiros para se aprender na escola. Assim, “a BNCC figura como estratégia de dar uma resposta definitiva as desigualdades no campo educacional e isso se dá via o estabelecimento dos conhecimentos essenciais” (FRANGELLA; DIAS, 2018, p. 10).

Esses conhecimentos e essas competências estão (até o presente momento da escrita deste artigo) sendo definidas por parte dos órgãos que foram nomeados para a realização deste projeto. Todavia, há um apelo público sobre como os referidos órgãos fazem essas as escolhas dos conteúdos e das competências a serem priorizadas e postas na Base.

A complexidade do processo educativo requer mais que a soma de ações individuais dos educadores. Requer investigação, análise, elaboração, formulação e a tomada de decisões coletivas, isto é, o envolvimento de todos os educadores (de todas as etapas e modalidades) em ações coletivas (Brasil, 2016, p. 32).

Publicamente, para quem não trabalha no âmbito da educação, as propagandas televisivas, no rádio e na internet parece ter o apoio e a ampla participação da população

interessada e, particularmente, dos professores envolvidos. Todos que mostrassem interesse em participar e opinar aparentemente seriam ouvidos por meio de consulta pública e as opiniões seriam consideradas. No entanto, a reclamação seria de que, poucas pessoas realmente conseguem ter acesso às plataformas instrumentais de ouvidoria para consultas públicas, como fóruns e palestras; e os que conseguem, normalmente, acham que suas opiniões – que, doravante, convergem com a da maioria dos interessados – não são consideradas na elaboração dos documentos.

E este fato pode ser ou não proposital. Se levarmos, em consideração que a ideia de que é possível controlar ou prender uma teoria, alinhando tudo para assegurar que o Estado tenha total controle sobre os resultados e sobre os caminhos percorridos pelos processos que a BNCC impõe, significando-os “de uma forma restrita de caráter operacional e com feições instrumentais” (FRANGELLA; DIAS, 2018, p. 10).

O conjunto de saberes previsto na Base servirá como norte para a construção e adaptação dos currículos de todos os sistemas de ensino do país. BNCC e currículos têm, portanto, papéis complementares, dado que as aprendizagens se materializam mediante ao conjunto de decisões do âmbito curricular, que adequam as proposições da BNCC à realidade das redes de ensino e das instituições escolares (Brasil, 2017, p. 7).

Segundo Frangella; Dias (2018, p. 11), ao invés de a ação do docente compor sua versão de currículo, o docente regido pela BNCC teria o seu papel restringido a seguir as orientações didáticas e de conteúdo que supra as definições da proposta, objetificando as discussões e as adequações implícitas do que gera o currículo em sala de aula. Deste modo, currículo precederia, assim, a prática dentro da escola; visando “assegurar um currículo comum [...], com clareza e precisão na explicação do que se espera. Atender a essa expectativa demanda seguir essas orientações de forma também precisa e prescritiva” (FRANGELLA; DIAS, 2018, p. 11). No entanto, a BNCC ainda entra em contradição no que condiz aos seus documentos.

Uma das versões da BNCC (2017) reconhece que

Em um país como o Brasil, com autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, a busca por **equidade na educação** demanda currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar. Por isso, nesse contexto, não cabe a proposição de um currículo nacional (Brasil, 2017, p. 10).

Assim, de acordo com Frangella; Dias (2018, p. 14), há, na proposta da BNCC, dois aspectos distintos e que não partilham da mesma ideia, pelo contrário, se contrapõem. É salientada a defesa da garantia de multiplicidades de formações tanto docente quanto discente para atingir algo que se tem como unitário, unificador e que é inerente aos que compõem a instituição escolar, entretanto essas multiplicidades são pensadas dentro de um projeto que preconiza a hegemonização de todo o ensino brasileiro e nas políticas de formação de professores.

Frangella; Dias (2018) partem da ideia de que o ensino e os sentidos de docência deveriam ser discutidos e problematizados, retirando a ideia de que o docente é o protagonista na assegurar a qualidade tanto de políticas e projetos como da educação, de modo geral. Alegam a importância de se conservar a heterogeneidade da docência e das instituições escolares no Brasil, que são espaços de luta e desconstrução de políticas, e não podem se curvar a propostas que sedimentem somente “um determinado modo de identificar professores na busca por normatizações da formação e do trabalho docente, no curso do desenvolvimento curricular que deve se pautar na autonomia e autoria” (FRANGELLA; DIAS, 2018, p. 14).

### 3.3 O PPDT e a BNCC: perspectivas de professores

Diante das iminentes mudanças providas com a formalização da BNCC, interessa saber aqui o que professores da educação básica, mais precisamente os que estão à frente de projeto e políticas pensam sobre essas transformações. Foram escolhidos para a pesquisa dois docentes que lecionam suas respectivas disciplinas regulares da escola e atuam como Professores Diretores de Turma (PDT) dentro do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).

O PPDT teve sua primeira versão em Portugal em meados dos anos de 1960 no qual também recebeu nomenclaturas como Professor Diretor de Classe. Devido à boa recepção do projeto e seus bons índices em território europeu, em 2007, uma proposta de tradução dessa política pública foi apresentada e, posteriormente, aderida no estado do Ceará. A partir da adoção do PPDT na escola, estão disponíveis vagas para professores de qualquer área do ensino para serem os professores diretores de turma e se responsabilizarem pelos alunos de uma única turma. Assim, o PDT, a partir das suas atribuições, pode agir como uma espécie de mediador de conflitos, atuando nas resoluções de problemas do cotidiano escolar. Pois, tendo em vista a aproximação e o conhecimento maior da vida de cada um dos seus alunos, essa interação coopera para intervenções que poderiam ajudar os alunos a superarem suas dificuldades, tanto individuais como coletivas.

Como a BNCC, nos seus documentos, prioriza o conteúdo e competências para formar cidadãos para o mercado de trabalho baseado na aquisição de conhecimento técnico e científico, projetos regionais e específicos de determinada região podem ser postos em segundo plano ou até mesmo serem esquecidos dentro das demandas mais regradadas advindas com uma base curricular centralizada e única para um país inteiro.

Dessas reflexões, elaboramos um questionário semiestruturado para entrevistar, por meio da gravação de voz, os PDT de uma escola de médio porte do interior do Ceará. Por motivos éticos, não serão revelados o nome da escola e os nomes dos PDT. Adotaremos os pseudônimos P1 e P2 para nos referirmos aos dois professores entrevistados.

Para iniciar a entrevista, primeiramente, gostaríamos de saber o que esses professores entendiam sobre a BNCC. Pelas respostas pudemos perceber que os professores, apesar de estarem abertos a ouvir, a conhecer e até mesmo a dar sugestões, eles não conseguem entender este projeto como um todo, alegam que não está “claro” o sentido da Base na prática.

P1: Não está bem definida. No meu entendimento, ela é até duvidosa. [...] (nas reuniões de formação de professores) Nós estendemos, eu estou aberto(a) a discussão, estava ouvindo disposto(a) a entender, mas ouvindo a mensagem e as informações que ela passou, a postura governamental, [...] minha conclusão foi: ela está muito longe na prática, está mais distante, eu estou vendo um retrocesso.

P2: Ontem nós tivemos uma pequena demonstração do que seria, mas não temos esse aval de estar analisando e inferindo alguma coisa. Acho que deveria ser mais constante. Eu sei que ela existe, eu sei que ela tá lá, mas a gente fica esperando da escola a criação do canal de comunicação para a gente poder opinar.

Ao longo da entrevista, percebemos que há uma vontade por parte deles em contribuir nas decisões e mudar efetivamente o que eles acham pertinentes na Base. No entanto, isso não ocorre efetivamente, as reuniões são breves e intercaladas, e os instrumentais de avaliações não abrem margem para opiniões mais elaboradas.

Os instrumentais de avaliação que estão sendo feitos para ouvir os professores seguem um padrão, como explica P1,

P1: Em nenhum momento nós tivemos a oportunidade de sermos ouvidos, porque o instrumental que veio para a escola para a gente analisar não nos permite opinar no sentido de explicar se eu concordo ou discordo. Ele tá simplesmente assim para marcar: “eu acho relevante” ou “eu não acho relevante”, então isso não está me dando o direito de opinar ou se eu posso sugerir outros itens, não tem esse espaço. Lá tem uma pontuação de 1 a 5, numa escala de relevância. Eu tenho espaço para mudar o texto, uma palavra

inadequada; mas, para sugerir, não. Tá amarrado, tá bem amarrado. Veio realmente uma coisa pronta de cima para baixo.

Com definições bem “amarradas”, a proposta já vem pronta de “cima para baixo” não permitindo incluir, retirar, discordar de algo. O professor mais uma opção em uma escala de relevância e só é autorizado a sugerir mudanças técnicas do texto como erros na escrita ou inadequações que não mudem o conteúdo em si. Destaca-se que, em outro governo, quando davam-se início a essas discussões, P1 disse que a BNCC tinha outro viés e foram feitas discussões e foram ouvidos pelo site, onde todos os professores da escola participaram dando suas opiniões e analisando as propostas. Segundo P1, essas últimas versões vieram “tudo pronto e acabado”. Nas primeiras versões tinham “conteúdos para tratar a diversidade, a questão do negro”, então nesse momento agora, isso foi removido, gerando um sentimento de perda.

P1: É muito interessante quando se diz que a BNCC para o ensino médio, ela vai garantir o mínimo para todos [...], para todas as regiões; mas eu vendo o dia a dia da nossa escola, são necessárias muitas transformações para que esse mínimo aconteça. Desejo que realmente funcione, mas...

A preocupação e a certeza de percalços na adaptação da BNCC à prática escolar geram nesses professores dúvidas em relação a como garantir esse mínimo pretendido para todos os estudantes. A maior preocupação é a segunda parte da Base que fala sobre as escolhas das disciplinas que serão estudadas por cada aluno.

P2: O essencial seria ter uma estrutura adequada para se fazer essa educação igualitária e de qualidade. [...] É um tiro no escuro, tá sendo uma coisa muito mais futurística. A gente estava até brincando que os alunos vão estar iguais àqueles filmes de *Hollywood*, que os alunos escolhem seus itinerários. Primeiro tem que haver uma estruturação para que essa educação seja essencial para todos. E o aluno também tem que sentir essa necessidade, e eles não estão. Infelizmente a gente não sabe o que se passa na cabeça do aluno de hoje em dia, porque eles vêm para escola e não participam, não interagem, são apáticos e por mais que você venha com flores, dando cambalhotas, não impressiona.

P1: Eu acredito que isso é possível, mas para acontecer essa equidade na formação de sujeitos, realmente, é preciso caminhar juntos a qualificação profissional desses professores para esse novo formato e investimento estrutural, que nunca chega, esse é *déficit* de muitos anos na educação [...]. Eu também acho muito difícil pelos diferentes contextos existentes no Brasil [...] e questão da regionalidade, dos valores da cultura regional. Será que essa questão vai ser agregada mesmo? E se vai, de que forma? Porque não tá claro. Nós temos uma diversidade muito grande já dentro das escolas [...]. Eu  
(83) 3322.3222

fico pensando em escolas de cidades menores que a nossa que só tem uma escola de ensino médio, esse menino (que estuda em escola de cidades menores) vai ter a oportunidade de realmente escolher esse conteúdo que é da segunda parte (optativa) [...]? Aqui na cidade nós temos três escolas de ensino médio e eu ainda tenho minhas dúvidas se os meninos vão ser contemplados com o curso que eles desejam, com as disciplinas que eles desejam. Sabe por quê? Porque isso demanda estrutura física, porque isso demanda qualificação profissional, isso demanda investimento. E em meio a uma proposta que foram congelados investimentos para a educação durante 20 anos, eu não entendo muito como que vai ser feito isso.

Deixando claro que eles torcem para que a proposta dê certo, afinal, tudo que promete melhoria é uma chance de melhorar a educação brasileira, eles veem a proposta ainda muito longe da realidade atualmente, o salto seria gigantesco e pouco provável de acontecer. Assim, a dúvida que fica na cabeça desses professores é se o Estado arcará mesmo com os investimentos necessários para garantir a equidade no ensino pelo menos na questão de estrutura física e capacitação profissional, tendo em vista que as escolas não recebem recursos que garantam nem as despesas básicas de reformas e, em muitos casos, faltam os professores das disciplinas regulares. Como então garantir recursos para várias opções de funcionamento de cursos técnicos e cotas de profissionais qualificados?

Nossa próxima pergunta traz percepções de Cunha; Lopes (2014), que lutam contra o que chamam de uma “concepção teleológica, rasa e neutra de política curricular” que pressupõe a “garantia de conhecimentos essenciais a todos através de uma base comum”. As autoras acreditam que “conectar educação e BNCC como garantia de equidade é uma simplificação mitificadora desejosa de excluir da educação o que não se pode controlar ou enclausurar, não se pode sequer saber. [...] uma tentativa de calar a multiplicidade de demandas em curso a favor da escola como bem público objetivando legitimar uma intervenção não pública” (CUNHA; LOPES, 2014, p. 33). Perguntamos, então, até que ponto uma base comum limitaria as ações do PDT dentro do PPDT.

P1: Eu vislumbro um crescimento amarrado realmente. Hoje está sendo investido na política de competências socioemocionais, que é interessante e urgente, na minha opinião; mas, ao mesmo tempo, nós estamos aí à mercê da escola sem-partido, mas não é só sem-partido, é sem muita coisa! Porque não é só a política que tá pesando, entra a questão da diversidade, a questão do humano mesmo, de oportunizar nós PDT trabalhar as temáticas desse projeto e que nos oportuniza a nos aproximar e a formar, a ajudar, a contribuir com a formação cidadã desse aluno, desse indivíduo que está em processo.

P2: O PPDT é um projeto riquíssimo [...] e ele costumava ter um patamar bem maior do que ele tem hoje na escola. Eu não sei como vai ficar essa questão da existência, mas eu acredito que é um projeto que vai ficar em segundo plano, não tenho dúvida [...]. Eu acho que pode afetar a execução, sim, porque o aluno vai ter o itinerário a seguir, então, em que momento vai ficar o itinerário do PPDT, que é mais voltado para a cidadania, voltado para ele? Não sei o PPDT vai deixar de existir, mas vai dar uma diminuída, mas do que já tá menor.

Os professores entrevistados acreditam na potência do PPDT para discutir e se aproximar dos alunos na busca por crescimento das relações em sociedade, na busca por respeito e entender o outro. No entanto, temem que assuntos que não estão devidamente incluídos na Base ou que estejam limitados nela não possam mais ser abordados. Eles acreditam que, definitivamente, o projeto será afetado de formas negativas.

P1: Eu vejo cada vez mais que tá menor, que tá apertado. Repito: o que a gente avançou, eu estou vendo retroceder. [...] Eu ainda não tenho a clareza de dizer como nosso projeto será afetado, mas eu acredito que ele vai ser afetado. Eu acredito que o próximo passo seria ter uma reestruturação do PPDT, a partir da BNCC, porque ela vai ser um documento norteador, ela não vai ser como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Nós temos os parâmetros, nós ficamos à vontade, eles são orientadores. Ela (BNCC) não, tem que seguir, é o norte, é a Carta Magna! Então, de qualquer maneira vai estar amarrado e todas as outras ações vão estar atreladas à ela.

P1 teme um retrocesso nas discussões em sala de aula pela falta de flexibilidade do que pode ou não ser abordado e pela BNCC “amarrar” todo esse processo. E, pela BNCC ser um instrumento norteador de práticas educacionais, todos os projetos e práticas funcionarão em torno dela, e com o PPDT não será diferente.

## **Conclusões**

A despeito das considerações feitas aqui sobre o que entendemos por currículo, percebemos que há um alinhamento da nossa base teórica com o que os professores falaram nas suas respectivas entrevistas. As visões de que o ensino deve ser flexível e dinâmico se contrapõe a ideia de amarração de conteúdos e da aquisição de competências consideradas essenciais a todos os estudantes brasileiros.

Mas quem decide isso na prática seriam os documentos oficiais? Corroboramos com a ideia de que quem produz o currículo são os agentes que atuam no contexto da prática, fomentando e retraduzindo propostas documentais que tentam fixar sentidos, a exemplo da BNCC. Assim, apesar de os professores tentarem seguir as normas que lhes são impostas,

quem produz o currículo e quem decide os conteúdos e as competências a serem adotados são os envolvidos na prática.

Por fim, podemos perceber que, apesar da abertura para o novo, muitas dúvidas com relação a essa proposta da BNCC de mudanças tão drásticas no ensino. Quem está realmente atuando dentro de sala de aula consegue perceber o quão difícil será o trabalho que se terá pela frente para conseguir garantir o que é considerado mínimo, devido a discrepância do que se pretende mudar para o temos atualmente em termos de estrutura física e qualificação da formação docente nas escolas públicas brasileiras.

### **Referências**

BRASIL. *BNCC, 2ª versão*. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2016, 676 p.

BRASIL. *BNCC, 3ª versão*. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2017, 396 p.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão. **Revista Investigación Cualitativa**. 2017.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos** 22(1):7-15, janeiro-março 2018.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 156 p.