

CURRÍCULO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ORIENTAÇÕES PRESCRITIVAS EM FOCO

EDUCATIONAL CURRICULUM AND POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT:
PRESCRIPTIVE FRAMEWORKS IN FOCUS

CURRÍCULO Y PROYECTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ENFOQUE EN
ORIENTACIONES PRESCRIPTIVAS

Evany da Silva Gonçalves¹ 0009-0008-7166-9437

Denise Lino de Araújo² 0000-0002-5426-340X

¹ Universidade Federal de Campina Grande – Campina Grande, Paraíba, Brasil;
evanygoncalves@gmail.com

² Universidade Federal de Campina Grande – Campina Grande, Paraíba, Brasil;
denise.lino@professor.ufcg.edu.br

RESUMO:

Políticas educacionais recentes têm relacionado o conceito de currículo às significações de documento formal, cuja estruturação alude à organização de experiências e realidades socioculturais comuns. Diante de tais considerações, o presente artigo tem por objetivo evidenciar orientações prescritivas de elaboração/revisão de Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em um município do agreste paraibano entre os anos de 2022 e 2023. Metodologicamente, trata-se de um estudo exploratório desenvolvido sob o contexto de implementação e alinhamento dos currículos escolares às propostas curriculares nacional e estadual, cujos dados aqui analisados se materializam sob quatro projetos de ensino bimestrais, um Guia de Orientações para revisão dos Projetos Pedagógicos à luz dos novos currículos e um formulário para levantamento prévio de informações das unidades de ensino. Os resultados apontam para um currículo histórico-situado, cujas orientações pedagógicas/de ensino se amalgamam às estratégias de elaboração dos PPPs escolares, bem como se fundamentam em prescrições normativas/oficiais preestabelecidas.

Palavras-chave: currículo; projeto político-pedagógico; orientações prescritivas.

ABSTRACT:

Education policies have recently linked the concept of curriculum to the meaning of a formal document, whose framing alludes to the organization of common socio-cultural experiences and realities. In light of such considerations, the scope of this paper is to highlight the prescriptive guidelines for the development/revision of Political-Pedagogical Projects (PPPs) aligned with the National Common Curricular Base (BNCC) in Paraíba's Agreste Town between the years 2022 and 2023. Methodologically, this is an exploratory study carried out in the context of the implementation and alignment of school curricula with the national and state curricular proposals. The data analyzed is materialized in four bimonthly teaching projects, a guide for revising the Pedagogical Projects in the light of the new curricula and a questionnaire to gather information from the teaching units. The findings indicated a situated-historical curriculum, whose pedagogical/teaching guidelines are intertwined with the strategies used to draw up school PPPs, as well as being based on pre-established

normative/official prescriptions.

Keywords: educational curriculum; political-pedagogical project; prescriptive frameworks.

RESUMEN:

Las políticas educativas recientes han relacionado el concepto de currículo con las significaciones de un documento formal, cuya estructuración alude a la organización de experiencias y realidades socioculturales comunes. A la vista de estas consideraciones, este artículo tiene como objetivo evidenciar las orientaciones prescriptivas para la elaboración/revisión de Proyectos Políticos-Pedagógicos (PPPs) alineados con la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en un municipio del agreste paraibano entre los años de 2022 y 2023. Metodológicamente, se trata de un estudio exploratorio desarrollado en el contexto de implementación y alineación de los currículos escolares con las propuestas curriculares nacionales y estatales. Los datos analizados incluyen cuatro proyectos de enseñanza bimestrales, una guía de orientaciones para la revisión de los Proyectos Pedagógicos a la luz de los nuevos currículos, y un formulario para recopilar información preliminar de las unidades de enseñanza. Los resultados indican un currículo histórico-situado, cuyas orientaciones pedagógicas se integran con las estrategias de elaboración de los PPPs escolares, fundamentadas en prescripciones normativas/oficiales preestablecidas.

Palabras clave: currículo; proyecto político-pedagógico; orientaciones prescriptivas.

Introdução

Definir currículo à luz das teorias contemporâneas parece tarefa fácil se concebida sob um viés aparente e descritivo. Sacristán (2013), ao defini-lo como algo evidente que se aplica aos estudos educacionais, afirma que a necessidade de simplificação do termo pode configurar-se como uma forma de nos fazermos entendidos. Contudo, suas origens e motivações necessitam de uma maior atenção nos estudos contemporâneos. Temos observado no meio acadêmico estudos e pesquisas que versam sobre currículo e o caracterizam segundo teorias e contextos históricos e sociais diversos, situando-o sob a perspectiva da complexidade (Dourado; Siqueira, 2019; Saviani, 2016; Sacristán, 2007, 2013; Silva, 2011; Lopes; Macedo, 2011).

Do ponto de vista etimológico, currículo ou *curriculum* deriva das palavras *cursus* ou *currere*, que significam trajeto, percurso, caminho ou pista. As primeiras referências ao termo *cursus* surgem na Roma Antiga, mais especificamente, *cursus honorum*, fazendo referência à soma de “honras e títulos” acumulados por cidadãos romanos à medida que desempenhavam cargos eletivos e judiciais, isto é, carreira, percurso ou ordenação político-cidadã romana (Sacristán, 2007, 2013).

Em nosso idioma, este conceito assume duas significações particulares, ambas imbricadas aos aspectos formativos/pessoais de um ser historicamente situado. A primeira significação, também chamada *curriculum vitae*, diz respeito às habilidades formativas

peçoais: os êxitos e formações para atuar em cargos específicos na sociedade; e a segunda atrelada à organização e/ou estruturação dos saberes e conhecimentos sistemáticos de que o aluno deverá apropriar-se ao longo de sua vida formativa/escolar (Sacristán, 2013). Reportamo-nos às noções de estruturação ou organização dos saberes e conhecimentos planejados para o ensino formal, entendendo-o como um território de poder e regulação social que se efetiva nos espaços formativos.

Destacamos que todo currículo tem um quê de existência, uma função prática que legitima seu existir. Seja nos contextos tradicionais de ensino, seja nos modelos pós-modernos, o currículo traz consigo um viés ideológico próprio. Silva (2011), ao desenvolver um estudo sobre as teorias do currículo, desde suas concepções tradicionais às reflexões pós-críticas, leva-nos a compreender que o currículo é agente direto de interesses e produz identidades individuais e coletivas.

Nas políticas educacionais, de modo geral, o currículo tem se amalgamado às significações de documento formal, cuja estruturação alude à organização de experiências e realidade escolar: sua identidade, perspectivas e valores locais, correlacionados à diversidade de saberes e conhecimentos socioculturais comuns (Lopes; Macedo, 2011).

Este entendimento sobre currículo já vem sendo observado desde os anos 80 do século XX. A promulgação da Constituição Federal, de 1988; a Lei de Diretrizes Nacionais da Educação, de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, 1998 e 2000; as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, de 2010; as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2013, são documentos de estruturação e alinhamento do currículo que visam a implementar uma política de padronização educacional nos últimos anos (Dourado; Siqueira, 2019).

Observam-se como orientações recorrentes nestes documentos normativos o trabalho com o ensino formal (conhecimento sistemático e elaborado) e a articulação de saberes advindos do plano local, sócio-historicamente situados. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), enquanto documento de uma política normativa mais recente, traz esse olhar sobre a organização e estruturação do currículo, estabelecendo um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens necessárias para o desenvolvimento de educandos da Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) (Brasil, 2018).

É um documento curricular oficial de caráter balizador sobre os currículos estaduais, municipais e do Distrito Federal. Seu processo de construção ocorre sob intensas disputas

políticas, rupturas ideológicas e mudanças na conjuntura de elaboração do documento¹ ensejando fortes críticas e discussões sobre seu caráter democrático e participativo no cenário brasileiro (Silva; Alves Neto, 2020). Sua homologação para as três etapas da Educação Básica ocorreu em 14 de dezembro de 2018 e, desde então, mobilizou equipes pedagógicas em favor de ações coordenadas para a revisão e elaboração de propostas curriculares e pedagógicas voltadas à sua implementação e alinhamento.

Os PPPs, definidos como instrumentos de inovação emancipatória das atividades educacionais, fundamentados nos princípios éticos, participativos e democráticos da sociedade contemporânea, são documentos oficiais contemplados nesse contexto de alinhamento/implementação curricular. Inscrevem-se sob uma dimensão dialógica e coletiva que articulam intencionalidades, possibilidades e efetividade no processo de projeção e mudança nas unidades educacionais – caracterizam-se, portanto, como currículo efetivo das unidades de ensino educacionais.

Partimos do pressuposto de que currículo é discurso, é produção da linguagem, é invenção social que se constitui segundo princípios, interesses e representações conceitualmente teorizadas ao longo dos anos. Este artigo é parte de um estudo maior, desenvolvido em uma pesquisa de campo devidamente aprovada pelo Comitê de Ética/UFCG – CCAE: processo nº 46095915.7.0000.5182, e que tomou por objeto de estudo o processo de elaboração de um PPP de Educação Infantil em contextos de implementação e alinhamento aos currículos oficiais nacional e estadual.

Apresentamos um recorte das ações prescritivas (documentos mobilizados/acessados por uma equipe de coordenação pedagógica em um município do agreste paraibano) mobilizadas no processo de elaboração de seus PPPs escolares, conforme percurso metodológico a seguir.

Aportes metodológicos: percurso e escolhas

Ao definir as ações (des)coordenadas no processo de construção de PPP de Educação Infantil em uma unidade paraibana como objeto de investigação, muitos são os caminhos metodológicos, campos teóricos e perspectivas de análise a serem seguidos. Contudo, a necessidade de definição e organização de objetos teóricos e de investigação é algo

¹ Evidenciamos aqui o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a mudança brusca de equipe responsável pela elaboração de uma nova proposta de BNCC como uma das rupturas mais severas observadas entre os anos de 2016 e 2018, especialmente no tocante à elaboração da parte dedicada ao Ensino Médio, claramente direcionada aos ideais mercadológico e profissionalizantes (Silva; Alves Neto, 2020).

indispensável no campo das pesquisas científicas pós-modernas.

Assim, nossa pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada (LA) crítica e transdisciplinar, por tratar de forma dialógica e indisciplinar de problemáticas sociais inerentes à vida e às formas linguísticas/sociais (Moita Lopes, 2006). Caracteriza-se como estudo exploratório, imbricado com as relações e implicações existentes entre pesquisadora e objeto de estudo, realidade típica de pesquisas inseridas na LA.

Situamos nossa pesquisa como de cunho exploratório, tomando como base uma temática pouco investigada nas pesquisas recentes (Gil, 2008) de abordagem qualitativo-interpretativista, dado o nosso interesse em apreender sentidos, explicações e significados atribuídos às ações e interação dentro de um determinado contexto social (Moreira, 2011; Gil, 2002; Godoy, 1995), e que contou com a pesquisa-ação como técnica de pesquisa, considerando as implicações dos participantes com a problemática, o compromisso com a elucidação dos fatos e acontecimentos no curso da pesquisa e a escuta sensível junto aos coordenadores e profissionais da Educação Infantil, atores sociais fundamentais neste estudo².

Em um primeiro momento da investigação, a pesquisadora posicionou-se mais como uma integrante/participante, que acompanha o processo de encaminhamento das ações no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME). Não obstante, considerado o curso das ações (ou ausência delas), bem como o contexto de implicação, envolvimento da pesquisadora com a unidade de Educação Infantil pesquisada, a pesquisa se redesenhou sobre os parâmetros da atuação prática e sistemática, valorizando a posição social dos atores envolvidos, o diagnóstico aprofundado do campo, a atuação efetiva em favor da resolução de problema(s) e avaliação coletiva dos resultados (Tripp, 2005; Haguette, 1987; Thiollent, 1986). Concebemos pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social de base empírica realizada sob minuciosa ligação “[...] com a resolução de um problema coletivo e nos quais pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 1986, p. 14).

Nosso objeto de estudo se desenvolve em uma unidade de Educação Infantil paraibana, localizada em um pequeno distrito de um município de pequeno porte e/ou urbano que, embora em funcionamento desde maio de 2015, não possuía PPP e/ou Proposta Pedagógica documentada e, desde sua criação, segue diretrizes e orientações da coordenação pedagógica municipal e da Secretaria de Educação. Participaram desta pesquisa duas equipes

² Ressaltamos que este processo contou ainda com a participação efetiva dos pais, funcionários e representantes do alunado, embora não se configurem objeto de estudo de nossa pesquisa.

municipais envolvidas no processo de construção/revisão de PPPs municipais entre os anos de 2022 e 2023, a saber: *uma equipe de coordenação* – composta por quatro coordenadores pedagógicos, e *uma equipe de Educação Infantil* – composta por um diretor, duas educadoras e uma secretária de Educação Infantil.

Foram utilizados como instrumentos de geração de dados a recolha de documentos normativos/prescritivos, a observação participante, o diário de campo, a entrevista *semiestruturada*, os grupos de discussão e a aplicação de questionários. Neste estudo, determos-nos aos dados gerados nos documentos normativos/prescritivos elaborados e acessados pela equipe de coordenação pedagógica no ano de 2022 – primeira etapa da pesquisa, aqui identificada como contexto de *mapeamento do objeto de estudo*. São eles: *quatro projetos de ensino bimestrais; um Guia de Orientações para revisão dos Projetos Pedagógicos à luz dos novos currículos e um Formulário de Levantamento Prévio de informações das unidades de ensino*.

Os projetos de ensino bimestrais foram definidos pela equipe de coordenação pedagógica e tiveram por objetivo apoiar as unidades de ensino na construção de seus PPPs. Suas entregas, juntamente com materiais de apoio ao currículo, foram feitas durante os planejamentos bimestrais do ano letivo de 2022 e tomaram como temática geradora a história de vida e memória local.

O Guia de Orientações para revisão dos Projetos Pedagógicos à luz dos novos currículos foi acessado pela pesquisadora no *site Proposta Curricular do Estado da Paraíba e a BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. No site, ainda foi possível acessar materiais complementares, como duas pautas de formação continuada; um modelo de Ata de (re)elaboração do Projeto Pedagógico; slides de apresentação/formação do ProBNCC/Paraíba; o artigo *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva*, de Veiga (2011); e três vídeos informativos e instrucionais.

Por fim, o Formulário de Levantamento Prévio sobre as principais características das unidades, que foi elaborado pela coordenadora pedagógica geral do município em parceria com a pesquisadora responsável por este estudo, teve o objetivo de impulsionar as ações sistemáticas em prol da construção dos PPPs nas unidades. Em sua estrutura, o formulário contemplou os seguintes tópicos: *Caracterização da unidade; Contexto histórico; Estrutura e funcionamento; Disposição de materiais; Quadro de profissionais; Estratégias de atendimento; Objetivos da unidade; Organograma curricular; e Perspectivas pedagógicas*. O arquivo foi elaborado, impresso e entregue aos professores da rede municipal no planejamento

do segundo bimestre/2022 juntamente com os encaminhamentos das ações de registro.

Como percurso teórico, elegemos os estudos sobre Currículo e Projeto Político-Pedagógico: teorias e prescrições (Sacristán, 2007, 2013; Saviani, 2016; Silva, 2011; Vasconcellos, 2014; Veiga, 2011; Lopes; Macedo, 2011; Lopes, 2013; Libâneo, 2004; Perrenoud, 2001), situando teorias, conceitos e orientações prescritivas.

Currículo: das concepções teóricas ao Projeto Político-Pedagógico

As teorias curriculares e suas diversas formas de abordagem definem currículo como discursos historicamente construídos. Ele materializa-se como produção da linguagem, ou invenções sociais que se constituem segundo princípios, interesses e representações conceitualmente teorizadas. Sua função primeira está para a manutenção de crenças e ideologias existentes nas mais diversas culturas sociais e trazem imbricadas concepções e modelos de sociedades desejáveis (Sacristán, 2007). A descrição das concepções teóricas de currículo, segundo Silva (2011), em *Documentos de identidade*, Lopes e Macedo (2011), em *Teorias de currículo*, e Lopes (2013), em *Teorias pós-críticas, política e currículo*, traçam noções introdutórias sobre a organização dos currículos escolares: conceitos e implicações de ensino.

A revisão destas obras demarca que, embora o termo “currículo” só tenha se destacado nos contextos educacionais e acadêmicos a partir da formação de um corpo especializado de estudos no século XX, a preocupação com a organização da atividade educacional ocupa lugar nas discussões docentes muito antes de sua institucionalização. Para Silva (2011, p. 21),

As professoras e professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou de outra, com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como “currículo” pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos como “currículo” (Silva, 2011, p. 21).

Nesse sentido, o currículo sempre foi objeto de interesse dentro do campo educacional, embora não se reconhecesse oficialmente. Os primeiros estudos oficiais sobre o tema nasceram nos Estados Unidos, no início do século XX, com as contribuições de Jonh Franklin Bobbitt e John Dewey, em reação ao modelo clássico, humanista, presente na educação secundária – o *trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (Astronomia, Geometria, música, Aritmética) herdado das “artes liberais” (Silva, 2011). Embora Bobbitt e Dewey apresentassem concepções distintas de organização e estruturação das práticas e conteúdos

educacionais, foram fundamentais para a definição das teorias tradicionais, seguida das críticas e pós-críticas, conforme apresentam as obras acima citadas.

Nas teorias tradicionais, o currículo é entendido como atividade meramente burocrática, voltado para a organização técnica e científica do funcionamento escolar. O sistema educacional segue “padrões de eficiência”, semelhantes aos estabelecidos para o sistema fabril, inspirado na ideologia de neutralidade do currículo, que centraliza seus interesses nos resultados e na eficiência econômica.

As propostas de ensino neste modelo curricular seguiam dois conjuntos de atividades inter-relacionados: o *currículo direto* e as *experiências indiretas*, isto é, a seleção de tarefas desejáveis e o treinamento das ações comportamentais. Podemos dizer que estas noções de currículo eficientistas tomaram forma com a industrialização e urbanização das sociedades capitalistas no início dos anos 1900. Lopes e Macedo (2011, p. 22) destacam que “os conteúdos, ou a sua seleção” no plano de ensino não estão diretamente explicitados neste primeiro momento. Sua intensificação sob uma perspectiva mais conteudista se efetiva a partir de 1940, com as contribuições de Ralph Tyler e seus *princípios básicos de currículo e ensino*.

Em face das limitações dessas teorias tradicionais, outras lhes seguiram, ampliando o escopo de observação, a saber: as teorias críticas e as pós-críticas. Nas teorias críticas, temos outro olhar sobre currículo que começa a surgir a partir das insatisfações sociais relativas ao poder e ao questionamento do modelo de reprodução social entre os anos 1960 e 1970. As ideologias de resistência veem no currículo oportunidades para romper o sistema das classes dominantes e as estruturas de manutenção das desigualdades sociais. Usar o currículo como instrumento de resistência implicaria tomar as experiências de vida e a realidade social como objetos de discussão e questionamento no espaço escolar. Sendo assim, para as teorias críticas, o currículo é resultado de uma seleção de conhecimentos corporificados que refletem o interesse particular de uma determinada classe social hegemônica.

Nos Estados Unidos, os movimentos de reconceptualização, também conhecidos como movimentos contracultura, dedicaram-se a revisar o currículo vigente, questionando os arranjos educacionais e/ou o modo como a sociedade se organiza – o *status quo*. O foco das teorias críticas não estava para a definição de técnicas do “como fazer” o currículo, mas, antes, na construção de conceitos que favorecessem a compreensão sobre o que o currículo pode fazer na sociedade (Silva, 2011). Elas fundamentam-se em três grandes correntes do pensamento sócio-filosófico: o Marxismo, a Escola de Frankfurt e as discussões fenomenológicas.

Importantes obras, como *Pedagogia do Oprimido* (Paulo Freire); *Ideologia dos aparelhos ideológicos de estado* (Louis Althusser); *A reprodução* (Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron); *Class, codes and control* (Basil Bernstein); *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (Michael Young); *Ideologia e currículo* (Michael Apple); *Ideology, culture, and the process of schooling* e *The ory and resistance in education* (Henry Giroux), *The Gender of Racial Politics and Violence in America* (William Pinar) traduzem o pensamento crítico sobre o poder do currículo nas sociedades capitalistas (Silva, 2011).

Em linhas gerais, podemos afirmar que as teorias críticas desconfiam e questionam as estruturas de organização social, propondo novas formas de transformação radical da sociedade, seja a partir do pensamento dialógico e problematizador das estruturas de ensino, seja segundo a apropriação dos códigos e saberes de uma cultura dominante, ou mesmo resistindo ao modelo hegemônico de ensino e baseando-se nas vivências autobiográficas.

Nas teorias pós-críticas, o contexto social assume papel central nas discussões escolares. O multiculturalismo, o interculturalismo, as discussões sobre gênero, identidade e representação social e discursiva permeiam os debates educacionais e culturais, mobilizando movimentos sociais e grupos científicos. Nelas, temos a afirmação da diversidade cultural e a valorização do indivíduo enquanto sujeito social que conquista seu lugar de resistência, de insubordinação. O currículo é valorização do desenvolvimento histórico-cultural, é base para as reflexões entre saber, identidade e poder (Silva, 2011).

Para Silva (2011), as teorias pós-críticas, assim como as teorias críticas, questionam as relações de poder e hegemonia de grupos étnicos e sociais; contudo, sob uma perspectiva de codependência entre poder e conhecimento. Na ótica do autor, são as conexões entre significação, identidade e poder que necessitam ser enfatizadas para melhor entendermos como nos constituímos enquanto sujeitos.

No Brasil, os estudos pós-críticos se consolidam a partir dos anos 1990, com a apropriação dos estudos e discussões foucaultianas³, traduzidos por Tomaz Tadeu da Silva e bastante difundidos entre autores pós-modernistas, pós-estruturalistas e pós-colonialistas do nosso tempo (Lopes, 2013). Suas bases transgridem os conceitos modernos de certezas absolutas, de verdade, de objetividade, de racionalidade e de evidências sobre o mundo científico. Talvez um dos primeiros propósitos das teorias pós-críticas esteja em admitir a

³ Paul-Michel Foucault – um dos principais filósofos franceses do século XX - dedicou-se às reflexões sobre poder e conhecimento.

coexistência da imprecisão e ambiguidade no mundo contemporâneo. Para Lopes (2013), essas teorias questionam os pressupostos racionais e de valores presente nas teorias críticas, configurando-se como conjunto teórico que problematiza o cenário fluido, irregular e subjetivo pós-moderno.

Seja a partir das teorias tradicionais, seja sob a perspectiva das teorias críticas ou pós-críticas, o fato é que o currículo se relaciona diretamente com um conjunto de atividades e ações mobilizadas nos espaços formativos/educacionais em favor de um objetivo pré-definido (Saviani, 2016; Sacristán, 2013; Dourado; Siqueira, 2019).

Os PPPs escolares assumem centralidade nas discussões curriculares pós-modernas de diversidade cultural e valorização do indivíduo enquanto sujeito insubordinado às verdades absolutas. Para Vasconcellos (2014), o PPP apresenta-se como instrumento de inovação emancipatória das atividades educacionais, fundamentado nos princípios éticos, participativos e democráticos da sociedade contemporânea.

Em termos conceituais, o Projeto Político-Pedagógico traz, intrínsecas, três noções básicas de significação. A de projeto, do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, implica lançar-se adiante, projetar-se, isto é, constituir-se como plano, intento ou desígnio de rupturas para a inovação; a noção de político, do grego *politicus*, afirma-se mediante seu compromisso com a formação do cidadão, isto é, seu princípio ético, crítico e participativo na construção de uma sociedade democrática; e a noção de pedagógico, do grego *paidagogikós*, relativo à educação, voltada às ações educativas e às características necessárias às instituições formativas a fim de cumprir seus propósitos e intencionalidades (Veiga, 2011).

Vasconcellos (2014) define PPP como um plano global das ações formativas, curriculares e de estruturação da unidade de ensino que tem por função articular o planejamento e a ação educativa às intencionalidades e transformações sociais. Para o autor, um PPP se estrutura sob três grandes dimensões: o *marco referencial*, o *diagnóstico* e a *programação*.

O marco referencial parte das noções do que somos (marco situacional), do que buscamos (marco filosófico ou doutrinal) e quais ações perseguimos (marco operatório). Ele expressa o “[...] rumo, horizonte ou direção que a instituição escolheu, fundamentado em elementos teóricos da filosofia, das ciências, da fé” (Vasconcellos, 2014, p. 182).

O diagnóstico, por sua vez, diz respeito ao levantamento das dificuldades e dados da realidade, isto é, a localização das necessidades existentes no interior das unidades (problemas, desafios, pontos de apoio para mudança). Para tanto, faz-se necessário conhecer a

realidade em sua essência (pesquisa e análise), confrontar o real e o ideal sob uma perspectiva crítica (julgamento da realidade) e localizar as necessidades sob uma perspectiva coletiva (que não represente os interesses individuais, mas da comunidade escolar/educacional).

E, por fim, a programação, que diz respeito ao conjunto de ações planejadas pela equipe de profissionais da instituição com o objetivo de superar as necessidades identificadas no diagnóstico. Estas ações, em geral, são acordadas e registradas em um plano ou proposta de ação, caracterizado por uma articulação explícita entre as necessidades, as possibilidades e espaço de tempo. Segundo Vasconcellos (2014, p. 195), o que vai para o plano “[...] é fruto da tensão realidade-desejo; surge como forma de superação da realidade (ainda que parcial, dados os limites) em direção ao desejado (dada a utopia, a força de vontade política)”.

Essas três dimensões contemplam de modo geral as noções essenciais de um PPP, conforme o Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Partes constituintes do PPP

Marco Referencial	Diagnóstico	Programação
O que queremos alcançar?	O que nos falta para ser o que desejamos?	O que fazemos concretamente para suprir tal falta?
É a busca de um posicionamento: <ul style="list-style-type: none">• Político: visão do ideal de sociedade e de homem;• Pedagógico: definição sobre as características que deve ter a instituição que planeja.	É a busca das necessidades, a partir da análise da realidade e/ou do juízo sobre a realidade da instituição (comparação com aquilo que desejamos que seja).	É a proposta de ação. O que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser.

Fonte: Vasconcellos (2014, p. 170).

Sob esta mesma concepção de estruturação dos projetos pedagógicos escolares, Libâneo (2004) apresenta uma sugestão de roteiro para a formulação de um PPP, a saber: “I – *Contextualização e caracterização da escola*; II – *Concepção de escola e de práticas escolares*; III – *Diagnóstico da situação atual*; IV – *Objetivos gerais*; V – *Estrutura de organização e gestão*; VI – *Proposta curricular*” (Libâneo, 2004, p. 164-165, grifos do autor), entre outros aspectos de natureza formativa e de trabalho com pais e comunidade local.

Estas ações formativas (ou currículo de ensino) não devem ser planejadas de forma unilateral e definitiva, mas sob uma perspectiva conjunta, flexível e aberta. As tomadas de decisão, as responsabilidades, assim como os êxitos não são atribuições individuais, mas coletivas, de todos os atores envolvidos no processo educativo (coordenadores, professores, diretores, pais e o próprio alunado), merecendo destaque no envolvimento, participação e estruturação do documento. Sua elaboração demanda orientações prescritivas, realização

prática e avaliação contínua e coletiva, sobretudo considerando os aspectos de autonomia, igualdade, liberdade, gestão democrática, qualidade e valorização do magistério (Veiga, 2011).

Passemos às orientações normativo/prescritivas sobre o processo de elaboração de PPPs escolares na unidade de coordenação investigada – das estratégias pedagógicas ao Formulário de Levantamento Prévio de informações para as unidades escolares.

Orientações prescritivas para a elaboração dos PPPs

Iniciemos evidenciando o plano configurativo de mapeamento das realidades educacionais segundo os quatro projetos de ensino bimestrais caracterizados como instrumentos de sistematização das atividades curriculares/pedagógicas – propostas em nível setorial no ano letivo 2022. São documentos planejados em níveis institucionais (secretaria municipal de educação, coordenação geral e equipe de coordenadores pedagógicos) voltados à orientação de uma *práxis* pedagógica organizada em temáticas, objetivos, metodologia, avaliação e grade de propostas semanais. São temáticas abordadas nos projetos bimestrais/2022, conforme elucida o Quadro 2.

Quadro 2 – Dos projetos de ensino bimestrais 2022

BIMESTRE	PRIMEIRO	SEGUNDO	TERCEIRO	QUARTO
PROJETO	O meu município tem história 03/03/2022	Desbravando o meu município: vozes e memórias de um povo 14/05/2022	Olhares de uma cidade 12/08/2022	Eu faço história: conhecendo e contando a história na qual estou inserido 26/10/2022
TEMÁTICA	“História de vida” e “memória histórica local”	“História de vida”, “memória local” e “memória social”	“História local”, “História regional”, “micro-história e macro-história”	“História de vida”, “Memória histórica local”

Fonte: Autoria própria (2023).

Apreciando os documentos acima citados, é possível perceber nos quatro projetos uma convergência temática que toma a “*história local*”, “*memória*” e “*história de vida*” como objetos centrais de ensino, desde sua titulação às tessituras de abertura textual e objetivos gerais e específicos de cada projeto de ensino. Os dados apontam para uma proposta de ensino que valoriza as vivências, o espaço de convívio e os aspectos subjetivos e formativos dos educandos – concepção de currículo crítico que centraliza as discussões sujeito e conhecimento sob uma perspectiva histórico-situada (Silva, 2011; Lopes; Macedo, 2011; Freire, 2000). Tal perspectiva é corroborada nos trechos enunciativos de abertura dos projetos,

a saber:

Através de pesquisas e entrevistas com pessoas da comunidade [...] busca-se entender **a história como parte integrante da vida** de cada indivíduo (Excerto 1: Projeto de ensino – primeiro bimestre, grifos nossos);
A proposta é resgatar **histórias cotidianas** de pessoas que participam do processo de construção da sociedade e não são em sua maioria mencionadas na história oficial (Excerto 2: Projeto de ensino – segundo bimestre, grifos nossos).

Conceber a “*história como parte integrante do sujeito*”, bem como “*resgatar histórias do cotidiano*” enquanto objetos de ensino, relaciona-se diretamente com as noções teóricas de currículo crítico, mais especificamente numa perspectiva interpretativista, fenomenológica e autobiográfica, que busca “[...] desnaturalizar as categorias com as quais, ordinariamente, compreendemos e vivemos o cotidiano [...] o foco está nas experiências e nas significações subjetivas” (Silva, 2011, p. 38).

Ao realizarmos conexões entre os conhecimentos oficiais de ensino, a história de vida dos educandos e do meio em que estes estão inseridos, desnaturalizamos o mundo experienciado, questionamos significados “prontos e acabados” do cotidiano e, assim, rompemos com as aparências e/ou senso comum que permeiam os espaços de nosso convívio – concepção de currículo ampliada nas discussões pós-estruturalistas, pós-colonialistas, feministas e nos estudos culturais, que questionam noções de estabilidade, relações de saber-poder e implicações deterministas de cultura e sociedade.

O currículo, nestes termos, busca promover entre os envolvidos uma consciência de valorização de si, de sua trajetória e existência enquanto sujeito cidadão, capaz de agir, participar ativamente das demandas sociais, questionar e transformar seu meio, aspecto, por si só, indispensável aos educandos e educandas em processo de formação educacional. Afinal, partilhamos do pensamento de que “a cultura não existe fora daqueles que a pensam” (Perrenoud, 2001, p. 19).

Os alunos, neste contexto, parecem ser concebidos como agentes construtores do conhecimento histórico e cultural, capazes de “*reconhecer-se*” como tal e “*interferir*” nas relações sociais e/ou demandas cotidianas. Observemos os excertos dos objetivos gerais nos projetos de ensino:

Conhecer e valorizar a história do local onde se vive, compreendendo a História como uma produção social construída por todos os indivíduos, **reconhecer-se** como sujeito e agente histórico capaz de **interferir** de forma crítica e consciente no presente (Excerto 3: Projeto de ensino – Primeiro bimestre, grifos nossos);
Recuperar as memórias, conhecendo e valorizando a história local onde se vive,

como uma produção social construída por todos os indivíduos, legitimando-os como sujeito e agente histórico capaz de **interferir** de forma crítica e consciente (Excerto 4: Projeto de ensino – Segundo bimestre, grifos nossos);

Conhecer e valorizar a história local onde se vive, compreendendo a história como uma produção social realizada por todos os indivíduos. **Legitimando-se como sujeito** e agente histórico capaz de interferir de forma crítica e consciente no presente reconhecendo a importância das ações coletivas para mudar a realidade em que se vive (Excerto 5: Projeto de ensino – Quarto bimestre).

Nesse contexto, os verbos “*conhecer*”, “*valorizar*” e “*recuperar*” demarcam ações intencionais e/ou finalidade – “o sentido a ser dado à ação, [...] a direção para transformar o *que é* naquilo que *deve ser*” (Vasconcellos, 2014, p. 84). Enquanto os verbos “*reconhecer-se*”, “*interferir*” e “*legitimando-se*” atribuem aos educandos uma posição de agentes implicados nos objetos de conhecimento, ainda que sob uma condição futura e/ou resultante. Suas expectativas estão para a projeção de uma consciência transformadora, uma promessa de mudança e/ou “contrato de felicidade” que se efetivará, caso o ensino se materialize mediante as recomendações histórico-situadas dos documentos prescritivos (Machado; Bronckart, 2005). Esta concepção parece ser reforçada nos objetivos específicos dos projetos bimestrais, a saber:

Despertar nos alunos o interesse pela cultura local e o desejo de **participar** dela (Excerto 6: Projeto de ensino – Primeiro bimestre, grifos nossos);

Construir uma visão crítica do local onde vive buscando **agir** como **agente** de transformação (Excerto 7: Projeto de ensino – Segundo bimestre, grifos nossos);

Conhecer a história, geografia e economia local com o propósito de **valorizar** o meio em que vive (Excerto 8: Projeto de ensino – Quarto bimestre⁴).

Os verbos “*despertar*”, “*construir*” e “*conhecer*” sinalizam um agir pré-definido a se consolidar por intermédio da ação pedagógica do professor/interlocutor da ação – destinatário das mensagens enunciadas. O aluno parece ser compreendido como resultado da ação, a materialização da “felicidade” anunciada – agente capaz de “*valorizar*”, “*participar*” e “*transformar*” o meio social em que vive.

No plano configurativo das *finalidades*, evidenciamos ainda nas orientações metodológicas um encadeamento de ações que fundamentam o trabalho docente por meio de tarefas e/ou atividades de ensino a serem realizadas de acordo com as condições e particularidades de cada unidade. São elas:

Os alunos deverão **fazer** um levantamento dos arquivos públicos e particulares, bem

⁴ Vale ressaltar que apenas o projeto de ensino do terceiro bimestre apresenta objetivos específicos distinto dos demais;

como uma visita ao Instituto Histórico e Geográfico do X⁵ para **mapear** as fontes existentes sobre a história de seu município (Excerto 9: Projeto de ensino – Primeiro bimestre, grifos nossos);

Fazer entrevistas com os moradores mais velhos ou figuras típicas da comunidade que conhecem a história local a fim de **gravar/filmar** depoimentos e **registrar** as mudanças e permanências sobre a história local de onde vivem (Excerto 10: Projeto de ensino – Primeiro bimestre, grifos nossos);

Levantar dados sobre a economia local (principais atividades econômicas, renda per capita, comércio etc.) arrecadação de impostos, atividades comerciais, entre outras (Excerto 11: Projeto de ensino – Primeiro bimestre, grifos nossos);

Construção da linha de tempo: um fato marcante da minha cidade e/ou um fato marcante da minha vida (Excerto 12: Projeto de Ensino – Terceiro bimestre, grifos nossos).

Os verbos “*fazer*”, “*mapear*”, “*gravar/filmar*”, “*registrar*” e o substantivo “*construção*” são exemplos claros de um agir injuntivo/instrucional que prevê ações didáticas a serem realizadas pelos alunos em contextos de ensino. Contudo, observamos uma confluência sobre o agir planejado e/ou regulado pela equipe de coordenação pedagógica, isto porque os projetos bimestrais estão direcionados aos professores e à equipe diretiva das unidades de ensino, atores responsáveis pelo planejamento e mediação da ação no espaço escolar, e não aos educandos, actantes intermediários deste processo de ensino-aprendizagem acima citados.

Cumpramos ressaltar um ponto sensível nos contextos contemporâneos de sistematização e planejamento educacional: a centralização do planejamento dado, já definido, que, conforme sinaliza Vasconcellos (2014), termina por levar os educadores a se acostumarem com os modelos prontos, as “receitas” do trabalho a serem executadas. Ação prefigurada que descaracteriza o princípio básico do planejamento – refletir e projetar mudanças. Em decorrência disso, experienciamos o desafio de professores em implicarem-se nos processos de planejamento/programação de atividades práticas. Suas concepções de ensino prevalecem ao simples fazer, por vezes desvinculado do saber-fazer – ato consciente e de intercomunicação entre o saber e o realizar (Silva, 2011; Perrenoud, 2001).

Depreendemos desses projetos uma estratégia pedagógica de mobilização e envolvimento dos alunos e profissionais das unidades de ensino sobre o processo de mapeamento histórico-situado das unidades, conforme orientações normativo-prescritivas do documento base – BNCC, que sinaliza: cabe aos sistemas, redes e unidades de ensino “elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais”

⁵ Nome e/ou gentílico enunciado nas grades, aqui suprimidos a fim de preservar a identidade do campo de investigação.

(Brasil, 2018, p. 15).

O Guia de Orientações para a revisão dos Projetos Pedagógicos (PPs), à luz dos novos currículos, localizada na aba Projeto Pedagógico, disponível no *site* ProBNCC/Paraíba, corrobora tais iniciativas ao sinalizar, na primeira seção, o “*contexto e importância do PP para a implementação dos novos currículos*”.

A partir de 2019, os professores deverão ser formados para o trabalho com os novos currículos. A formação **deve se dar não apenas em atividades oferecidas pelas equipes centrais e regionais** (capítulo 4 do Guia), **mas também no dia-a-dia das escolas**, a partir da atuação da **equipe gestora como condutora desse processo formativo** (Guia de Orientações – PP, grifos nossos).

Essas orientações formativas apresentam uma concepção de formação docente contínua, transgredindo os moldes positivistas de um currículo apreendido como um “depósito” de conhecimentos a serem transferidos de modo estanque. Nesse sentido, alinha-se à concepção de que todo ato pedagógico se fundamenta nesse intenso e necessário movimento dialógico do saber (Freire, 1976 *apud* Silva, 2011). Oferecer espaços formativos e de reflexão sobre as realidades vivenciadas pode auxiliar a superação ou reconhecimento dos conflitos existentes, bem como possibilita maiores aproveitamentos sobre as inovações e mudanças curriculares. As “*equipes gestoras*” das unidades educacionais são defendidas neste excerto como corresponsáveis pela “*condução*” destes momentos formativos, demarcando um regime de colaboração sobre o corpo diretivo das instituições formadoras, desde as formações docentes às articulações no processo de elaboração dos PPPs. Sobre tal regime, o Guia de Orientações demarca:

O PP é um documento central, pois fortalece a identidade da escola, **esclarece sua organização**, define **objetivos** para a aprendizagem dos alunos e, principalmente, define como a escola irá trabalhar para atingi-los, através de um **plano de ação**. Esse plano traz as concepções e metodologias de ensino e de avaliação que deverão nortear o trabalho dos professores com os alunos, bem como a formação docente (Guia de Orientações – PP, grifos nossos).

O PPP, portanto, apresenta-se como documento oficial das instituições escolares/formativas, demarcando suas dimensões referenciais (*objetivos*), diagnóstica (*organização de funcionamento*) e programática (*plano de ação*). Dimensões defendidas por Vasconcellos (2014) e que são acrescidas na segunda seção retórica de *Estrutura do Projeto Pedagógico*, conforme plano prescritivo de sugestão de “*componentes importantes*” no processo de estruturação de um PPP, conforme o excerto 3, retirado do Guia de Orientações:

1. **Contextualização histórica e caracterização** – Contempla elementos como: a história e as características sociais, culturais e físicas da cidade e/ou do bairro onde a escola está inserida; a composição e as características socioeconômicas e culturais da comunidade escolar (famílias, associações de bairro etc.); o histórico e as características da escola (organização da gestão, recursos físicos, materiais e financeiros); informações sobre os profissionais e alunos das escolas (quantitativo, perfil).
 - É importante para: **fortalecer** a identidade da escola e **promover** uma reflexão sobre as suas particularidades, desafios, recursos e potenciais.
2. **Diagnóstico de indicadores educacionais** – Contempla elementos como: indicadores de acesso (matrícula, evasão); indicadores de fluxo (reprovação, distorção idade-série) e de aprendizagem (resultados da ANA, da Prova Brasil e demais avaliações externas, com análise por componente curricular e por ano, preferencialmente por descritor de aprendizagem e por turma).
 - É importante para: **identificar** pontos fortes e dificuldades dos alunos e professores e **definir** prioridades de atuação.
3. **Missão, visão e princípios** – Contempla elementos como: o propósito da instituição de ensino (missão), o que a comunidade escolar quer conquistar (visão) e quais são os valores que norteiam a sua atuação (princípios).
 - É importante para: gerar engajamento em torno de uma visão e objetivos comuns.
4. **Fundamentação teórica e bases legais** – Contempla elementos como: além de mencionar os dispositivos legais e normativos previstos nos currículos estaduais, os PP podem avançar no detalhamento de questões específicas do contexto local da escola.
 - É importante para: gerar compreensão de que o PP é um documento embasado e respaldado por diretrizes locais e nacionais que vão além da escola.
5. **Plano de Ação** – Contempla elementos como: os objetivos de aprendizagem dos alunos (a partir dos currículos estaduais de referência); as metas de resultados educacionais (metas para resultados na ANA, Prova Brasil e demais avaliações locais, tanto para aspectos cognitivos como para as competências gerais da BNCC e outros aspectos socioemocionais); materiais didáticos (diretrizes para a escolha e/ou produção autônoma de materiais); os objetivos e métodos para a formação docente dentro da escola (tempos, espaços e metodologias para a formação dentro da escola; papel de cada profissional no processo formativo); formas de avaliação tanto da aprendizagem dos alunos como da formação de professores.
 - Esse plano **deve ser elaborado à luz do diagnóstico** de indicadores educacionais da escola e da sua visão missão e princípios.
 - É importante que o plano de ação estabeleça prioridades, para que de fato seja factível no período de tempo de que se dispõe.
 - É fundamental que esta parte contemple de forma explícita a maneira como a escola se **adaptará para a implementação dos novos currículos alinhados à BNCC em todas as suas esferas**: objetivos de aprendizagem, metas, materiais didáticos, formação docente e avaliação.
 - É importante para: estabelecer um planejamento claro que oriente a atuação de toda a comunidade escolar, bem como o monitoramento e a correção de rota durante o ano (Guia de Orientações – PP, grifos nossos).

Dos acréscimos elencados neste modelo de estruturação, destacamos como diferencial entre os recursos documentais aqui apresentados a cisão entre “*contextualização histórica e caracterização*” da unidade do “*diagnóstico de indicadores*” avaliativos e de funcionamento da unidade, assim como os acréscimos da seção “*fundamentação teórica e bases legais*”, –

plano que melhor assemelha-se às proposições demarcadas por Libâneo (2004).

Um dado a ser considerado nas diretrizes do Guia de Orientações reside na clareza com que as unidades deveriam adaptar-se “à implementação dos novos currículos alinhados à BNCC em todas as suas esferas: objetivos de aprendizagem, metas, materiais didáticos, formação docente e avaliação” – de certo modo, única referência explícita que o documento faz aos novos currículos em contexto de alinhamento e/ou implementação. Referência que não cessa as dúvidas e incertezas das equipes envolvidas nesta atividade.

Por fim, o Formulário de Levantamento Prévio (recurso prático de sistematização das informações basilares das unidades) caracteriza-se como um recurso de apoio à equipe de coordenação e unidades de ensino. Sua elaboração tomou por referência o Guia de Orientações acima evidenciado e objetivou dar início às atividades sistemáticas de levantamento das informações preliminares das unidades. Detemo-nos às seções retóricas apresentadas no Formulário.

CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE – Contexto histórico; Estrutura e funcionamento; Quadro de profissionais; Estratégias de atendimento; Relação escola-comunidade; Acordos de entrada e saída; Política de convívio; Caracterização da comunidade; Diagnóstico da realidade escolar;
OBJETIVOS DA UNIDADE – Objetivos; Metodologia proposta; Expectativas da educação que se busca alcançar;
PLANO DE AÇÃO – Organograma curricular; Perspectivas didático-pedagógicas.

Sob um movimento recursivo do agir, podemos dizer que este formulário apresenta as três dimensões constituintes de um PPP apontadas por Vasconcellos (2014, p. 170) – “Marco referencial: o que queremos alcançar; Diagnóstico: o que nos falta para ser o que desejamos; Programação: o que faremos concretamente para suprir tal falta”. A ordem apontada para tais dimensões, no entanto, segue uma estrutura inversa dos elementos discursivos, evidenciando as dimensões: *o que temos e o que queremos* em linhas gerais. Começamos pontuando a *CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE*, que visa a prescrever o *diagnóstico* da instituição, isto é, a descrição da realidade experienciada, desde sua origem, estrutura física, componentes, funcionamento, inter-relações equipe-comunidade, acordos de convívio até as realidades sobre avanços e limitações.

Para Vasconcellos (2014, p. 188), o diagnóstico diz respeito ao “levantamento de dificuldades ou dados da realidade”. Ele tem por intenções conhecer o contexto vivenciado, confrontar o real com o desejado e localizar as necessidades ou pontos sensíveis de mudança. Caracteriza-se como um ponto de afirmação sobre “*quem somos*”, que realidade vivenciamos

enquanto equipe formadora, o que podemos modificar em termos práticos e efetivos. Ao avaliar a estrutura organizacional das unidades de ensino, é possível projetar ações futuras, programar inovações, planejar mudanças pedagógicas e políticas na sociedade. O diagnóstico é o ponto de partida para a planificação das mudanças.

O segundo ponto de destaque evidenciado diz respeito aos “*OBJETIVOS DA UNIDADE*” – mais especificamente, os “*objetivos*” e as “*expectativas da educação que se busca alcançar*”, isto é, o *marco referencial* sobre o modelo de educação desejável, as mudanças necessárias, sejam elas numa perspectiva política, sejam elas mudanças numa diretriz pedagógica. Vasconcellos (2014) entende esta dimensão como a expressão das finalidades ou objetivos que uma instituição educativa deve ter, um ponto de referência a se alcançar. Em suas palavras, o marco referencial “[...] é a tomada de posição da instituição que planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromissos” (Vasconcellos, 2014, p. 182).

Nesse diapasão, o eixo *objetivos* corresponde ao sentido lógico do trabalho educativo, o rumo ou direção que a equipe da instituição busca trilhar, sejam eles fundamentados em uma concepção política de formação cidadã, sejam voltados para as perspectivas pedagógicas de ensino. Veiga (2011) define esse eixo como um dos elementos principais do PPP, que contempla necessariamente os “efeitos intencionalmente pretendidos e almejados” pelos componentes das unidades (Alves, 1992 *apud* Veiga, 2011, p. 23).

Por fim, o *PLANO DE AÇÃO*, seção retórica que indica a prescrição de um *organograma curricular* e a estruturação de *perspectivas didático-pedagógicas*; aspecto diretamente relacionado à *programação* das ações planejadas pela equipe envolvida. Vasconcellos (2014, p. 194) defende esta dimensão como o “conjunto de ações concretas assumido pela instituição [...] que tem por objetivo superar as necessidades identificadas”. Ele deve ser pensado a partir da identificação das tensões existentes/identificadas no processo de definição do marco referencial e diagnóstico da realidade organizacional da instituição. Sua estruturação segue a definição dos objetos de ensino a serem contemplados (*organograma curricular*) e as ações a serem materializadas (*perspectivas didático-pedagógicas*).

Situamos, para tanto, a estrutura organizacional, desde os aspectos administrativos (*Contexto histórico; Estrutura e funcionamento; Quadro de profissionais; Caracterização da comunidade; Diagnóstico da realidade escolar*) aos aspectos pedagógicos (*Estratégias de atendimento; Relação escola-comunidade; Acordos de entrada e saída; Política de convívio*) como objetos de prescrição diagnóstica. Em consonância com o pensamento de Veiga (2011,

p. 26), acreditamos que, ao mapear a estrutura organizacional da instituição, “os educadores vão desvelando a realidade escolar, estabelecendo relações, definindo finalidades comuns e configurando novas formas de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas”.

Estes documentos, portanto, compõem o quadro de referência sobre o processo de elaboração dos PPPs das unidades de ensino em um contexto situacional e/ou de mobilização das equipes educacionais no primeiro semestre do ano 2022.

Considerações finais

Considerando as orientações acima analisadas, podemos afirmar que o currículo proposto nos projetos de ensino se situa sob uma perspectiva sócio-histórica, que valoriza a história local, os sujeitos sociais e suas relações cotidianas. As bases motivacionais para sua elaboração estão correlacionadas às proposições normativas de alinhamento aos novos currículos oficiais, conforme observado no documento BNCC e, no plano do agir situacional, configura-se como instrumentos de mobilização e envolvimento das comunidades escolares – coordenadores, diretores, professores, funcionários, alunos e comunidade no processo de elaboração dos PPPs escolares. A ação coordenada tem por objetivo sistematizar informações basilares para a elaboração do PPP escolar, a saber: contexto histórico-situado, realidade local, linguagem e identidades sociais.

Além disso, o Guia de Orientações apresenta indicações explícitas sobre a necessidade de alinhar os currículos locais à BNCC, desde objetivos, metas e ações, o que corrobora discursos voltados para uma possível política de padronização curricular (Dourado; Siqueira, 2019). Por conseguinte, as orientações prescritivas apresentam uma estrutura pré-formatada sobre aspectos históricos, descritivos, de finalidade, de fundamentação teórica e de programação.

Com efeito, o Formulário de Levantamento Prévio das informações sobre as unidades escolares apresenta-se como uma possibilidade de materialização do agir prescrito. Um recurso sistemático e/ou estratégia voltada às equipes de coordenação e unidades de ensino. Vale destacar as relações teoria e prática observadas em sua estrutura conceitual – marco referencial, diagnóstico e de programação (Vasconcellos, 2014), ampliando o escopo de sugestões referencias sobre a elaboração do texto/documento.

Logo, o currículo idealizado nos documentos normativo/prescritivos materializa-se sob indicações estratégicas de um agir coordenado, cujas orientações pedagógicas/de ensino se amalgamam às estratégias de elaboração dos PPPs escolares.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final.

Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 22 jun. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBP**, [S.l.], v. 35, n. 2, p. 291 - 306, 2019.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/vol35n22019.95407/53884>.

Acesso em: 22 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas (FGV)**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2025.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. Pesquisa-ação e pesquisa participante. *In*: HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987. p. 109-170.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.l.], v. 21, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/37685>. Acesso em: 22 jun. 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paula da. Uma lingüística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-43.

MOREIRA, Marco Antônio. **Metodologias de Pesquisa em Ensino**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escolar**: teoria e prática. 5. ed. Porto Alegre: Alternativa, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, [S.l.], n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc->

ciie/article/view/311/291. Acesso em: 06 set. 2023.

PARAÍBA. **ProBNCC**: Projeto Político-Pedagógico. Disponível em:
<https://sites.google.com/see.pb.gov.br/probnccpb/ei-e-ef-forma%C3%A7%C3%A3o-continuada/projeto-pedag%C3%B3gico-pp>. Acesso em: 27 jan. 2025

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na certeza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, AI Pérez (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 119-148.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, [S.l.], v. 3, n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 21 jun. 2023.

SILVA, Ileizi Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 262-284, 2020.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas-SP: Papirus, 2011.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Evany da Silva Gonçalves. Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. Doutoranda em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5911689923974814>.

Denise Lino de Araújo. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente da Universidade Federal de Campina Grande. Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/5542241458634614>.

Como citar

GONÇALVES, Evany da Silva; ARAÚJO, Denise Lino de. Currículo e Projeto Político-Pedagógico: orientações prescritivas em foco. **Revista Espaço Currículo**, v. 18, n. 2, e71255, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i3.71255.