
**MUDANÇAS CURRICULARES EVIDENCIADAS COM A APROVAÇÃO DA BNCC:
COMPREENSÕES DE PROFESSORES DO OESTE DE SANTA CATARINA**

**CURRICULAR CHANGES EVIDENCED WITH THE APPROVAL OF THE BNCC:
UNDERSTANDINGS OF TEACHERS FROM THE WEST OF SANTA CATARINA**

**CAMBIOS CURRICULARES EVIDENCIADOS CON LA APROBACIÓN DE LA BNCC:
ENTENDIMIENTOS DE DOCENTES DEL OESTE DE SANTA CATARINA**

Carina Copatti¹ <https://orcid.org/0000-0003-0485-388X>

Adriana Maria Andreis² <https://orcid.org/0000-0002-5369-3766>

¹ Professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIUI (2019). Pós-doutora em Políticas Educacionais pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS Chapecó. Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade de Passo Fundo-UPF (2010) e Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo-UPF (2014). E-mail: carina.copatti@gmail.com

² Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS/Chapecó/SC, na Licenciatura em Geografia, PPGGeo/Mestrado em Geografia e PPGE/Mestrado em Educação. Doutora em Educação nas Ciências: concentração Geografia pela UNIUI/RS com doutorado sanduíche pela Universidad Autónoma de Madrid - UAM, Espanha. Mestre em Educação nas Ciências - com área de concentração em Geografia pela UNIUI - Ijuí/RS. Graduada em Geografia pela URI Santo Ângelo/RS e especialista em Ensino da Geografia pela UNIFRA Santa Maria/RS. Atuação durante mais de vinte anos como professora na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). E-mail: adriana.andreis@uffs.edu.br

RESUMO

A partir das mudanças curriculares que vêm sendo implementadas no país, oriundas das redefinições das políticas educacionais, vive-se um processo que leva os professores a construírem distintas interpretações sobre o planejamento e o currículo escolar. Tomando a formação continuada de professores no oeste catarinense como referência, entre 2019 e 2020, o objetivo é debater significações dos professores frente às novas políticas que reverberam na redefinição do currículo escolar. A questão investigada é: de que modo os professores do oeste catarinense têm compreendido sua participação nas redefinições curriculares, especialmente no contexto de implantação da BNCC e dos referenciais curriculares? O ensaio tem um caráter crítico-reflexivo, a partir do qual se considera a perspectiva participativa como basilar para o debate proposto na relação com a pesquisa empírica, realizada com um grupo de professores pedagogos que atuam em distintos municípios que compõem a região da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC). A análise dos dados foi realizada por meio da pesquisa indiciária, tendo como principais resultados a percepção dos professores de que a redefinição curricular possibilita repensar sua atuação, construir autonomia, estabelecer diálogos, repensar planejamentos. No entanto, apesar da participação na elaboração do Referencial Curricular Regional, cabe ainda fortalecer a compreensão e a utilização efetiva do documento, bem como, sua articulação com aspectos direcionados pela BNCC.



Palavras-chave: Políticas educacionais. Redefinição curricular. Autonomia docente.

ABSTRACT

Based on the curricular changes that have been implemented in the country, arising from the redefinition of educational policies, a process has been going on that leads teachers to build different interpretations about school planning and curriculum. Taking the continuing education of teachers in western Santa Catarina as a reference, the objective is to debate the meanings of teachers in view of the new policies that reverberate in the redefinition of the school curriculum. The investigated question is: how have teachers in western Santa Catarina understood their participation in curriculum redefinitions? The essay has a critical-reflective character considering the participatory perspective as fundamental for the debate that is built in the relationship with empirical research, carried out with a group of pedagogue teachers who work in different municipalities that make up the region of the Association of Municipalities of the West of Santa Catarina (AMOSC). Data analysis is carried out through evidence research, with the main results of the teachers' perception that the curriculum redefinition makes it possible to rethink their performance, build autonomy, establish dialogues, rethink plans. However, despite participating in the preparation of the Regional Curriculum Framework, it is still necessary to strengthen the understanding and effective use of the document, as well as its articulation with aspects addressed by the BNCC.

Keywords: Educational policies. Curriculum redefinition. Teaching autonomy.

RESUMEN

A partir de los cambios curriculares que se han implementado en el país, derivados de la redefinición de las políticas educativas, se ha venido desarrollando un proceso que lleva a los docentes a construir distintas interpretaciones sobre la planificación escolar y el currículo. Tomando como referencia la formación continua de docentes del occidente de Santa Catarina, el objetivo es debatir los significados de los docentes ante las nuevas políticas que repercuten en la redefinición del currículo escolar. La pregunta investigada es: ¿cómo han entendido los docentes del oeste de Santa Catarina su participación en las redefiniciones curriculares? El ensayo tiene un carácter crítico-reflexivo considerando la perspectiva participativa como fundamental para el debate que se construye en la relación con la investigación empírica, realizada con un grupo de docentes pedagogos que laboran en diferentes municipios que conforman la región de la Asociación de Municipios. del Oeste de Santa Catarina (AMOSC). El análisis de datos se realiza a través de la investigación de evidencias, con los principales resultados de la percepción de los docentes de que la redefinición curricular permite repensar su desempeño, construir autonomía, establecer diálogos, repensar planes. Sin embargo, a pesar de participar en la elaboración del Marco Curricular Regional, aún es necesario fortalecer la comprensión y uso efectivo del documento, así como su articulación con aspectos abordados por la BNCC.

Palabras clave: Políticas educativas. Redefinición del plan de estudios. Autonomía docente.

INTRODUÇÃO

Diante da aprovação e implantação da BNCC, tem sido evidenciada a necessidade de debates sobre a participação dos professores na definição das políticas educacionais, na redefinição dos currículos e na construção colaborativa dos planejamentos docentes, uma vez a

atuação na docência vai além do fazer em sala de aula, demanda participação consciente e crítica nos processos que envolvem a dimensão política que perpassa a educação. Defende-se tal afirmação a partir da experiência que obtivemos durante a participação na elaboração do documento de currículo regional da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC), de 2017 a 2020, e representando a Universidade Federal da Fronteira Sul na formação continuada dos docentes da AMOSC, contribuindo para a compreensão de documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o referencial curricular estadual.

A partir do movimento de construção e consolidação da BNCC, que trouxe maior padronização para os processos escolares e um caráter, em boa medida, de reprodução, assentada em princípios economicistas e pragmáticos, tem sido indagada a sua imposição enquanto pressuposto de um padrão a ser seguido, que pouco possibilita a autonomia na definição curricular. Diante deste cenário, ganha força a perspectiva de resistência, questionando a forma como a BNCC tem sido implantada e em que medida (se) garante autoria e autonomia dos professores no processo educativo. Isto pois, mesmo considerado um documento que serve de base para a redefinição dos currículos das escolas, acaba, em muitas realidades, tornando-se o próprio currículo da escola.

Existem professores pesquisadores que aquiescem esse documento curricular, argumentando a importância de o país ter uma base comum que expresse aspectos educativos que possam servir às elaborações dos currículos regionais, a exemplo de Roque Ascenção (2020). Outros criticam a forma como se apresenta a BNCC, como referem Ribeiro da Silva (2020) e Pina e Gama (2020). Consideramos, na presente proposta, o diálogo com a BNCC entendendo que, enquanto política em efetivação, é importante compreender suas minúcias visando construir formas de significação. Faz-se, assim, um percurso tentando apontar, com o apoio de teóricos e professores da escola, possibilidades de pensar a BNCC em suas potencialidades, salvaguardando o protagonismo docente, a compreensão crítica e interativo-consciente com relação a este documento.

A partir das mudanças que vêm sendo implementadas no país, oriundas de alterações nas políticas educacionais, com destaque para mudanças curriculares por meio da homologação da BNCC, evidencia-se um movimento que demanda dos profissionais que atuam na escola maior protagonismo na redefinição dos currículos. Os professores, em diversos municípios, têm sido mobilizados a participarem da reformulação do currículo escolar e a repensarem seu planejamento e atuação diante deste novo cenário. Esse processo perpassou o território catarinense, de onde emergem as reflexões aqui propostas. Diante disso, o objetivo deste artigo

é debater sobre as compreensões dos professores com relação às novas definições das políticas educacionais com relação à BNCC, e que reverberam na redefinição do currículo das escolas.

Pretende-se investigar: de que modo os professores vêm compreendendo as políticas educacionais atuais e as redefinições curriculares? Tais mudanças os mobilizam a repensar sua atuação na docência escolar? Para responder a estas questões utiliza-se a perspectiva crítico-reflexiva, com base em um arcabouço teórico-bibliográfico que toma como principais referências, Marques (1992), Young (2007, 2013, 2016) e Contreras (2002), cujas contribuições são relacionadas com a pesquisa empírica realizada a partir do envio de um questionário, criado através do Google Formulários, a professores pedagogos que atuam em distintos municípios que compõem a AMOSC, tomada como recorte de pesquisa.

Considera-se, a partir de Young (2013, p. 228), o questionamento sobre “qual é o conhecimento que os alunos deveriam poder adquirir na escola?”, indagação essa que precisa ser feita pelos professores nas escolas, em diálogo com as políticas educacionais implementadas e com as teorias de currículo que amparam os debates inerentes a este tema. Sustenta-se a necessidade do professor “dizer a própria palavra” (MARQUES, 1992) e superar o pensamento igual, o que leva à defesa de que os professores construam um pensamento complexo que os possibilite a tomar consciência sobre ensinar e sobre os desdobramentos das políticas educacionais que interferem nesse processo.

Além da construção reflexiva de base teórico-bibliográfica, foi realizada uma pesquisa com participação de um grupo de professores pedagogos da região da AMOSC. Para tanto, foi realizado o envio de um documento criado no Google Formulários contendo as seguintes perguntas: 1. As mudanças curriculares, a partir da BNCC, contribuirão ao processo educativo? Por quê? 2. Como tem sido a experiência de participar do planejamento sobre as mudanças curriculares do oeste de SC e do planejamento na sua escola, a partir da BNCC? Este material respondido serviu de base, posteriormente, para um dos encontros presenciais de formação continuada, formação esta realizada entre 2019 e 2020 com os referidos professores.

A análise dos dados foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiuzzi (2007). Conforme os autores, por ser singular e dinâmico, o caminho do pensamento não pode ser dirigido de fora, mas precisa ser construído no próprio processo, pelo próprio sujeito. A ATD visa, nesse sentido, propõe inicialmente decodificar os textos, examinando detalhes e identificando aspectos mais significativos para, posteriormente, construir relações entre cada unidade identificada, compreendendo a identidade entre elas, para captar o que emerge da totalidade. Nesse processo foram agrupados os aspectos mais significativos para analisá-los e tecer as apreensões sobre cada categoria construída.

Mais do que propriamente divisões ou recortes as unidades de análise podem ser entendidas como elementos destacados dos textos, aspectos importantes destes que o pesquisador entende mereçam ser salientados, tendo em vista sua pertinência em relação aos fenômenos investigados. Quando assim entendidas, as unidades estão necessariamente conectadas ao todo. (MORAES E GALIAZZI, 2007, p. 115).

A categorização pode ser compreendida como as “[...] simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisa, concretizados por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjunto de elementos que possuem algo em comum. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 75). As interpretações se entrelaçam aos aspectos teóricos fornecendo subsídios para a construção de ideias que contribuam, de algum modo, para pensar a compreensão dos professores participantes sobre aspectos que envolvem sua atuação diante das políticas educacionais.

O artigo é composto por três etapas, sendo a primeira voltada às políticas educacionais, considerando aspectos inerentes à redefinição curricular proposta pela BNCC; num segundo momento, lança-se um olhar sobre a tomada de consciência dos professores diante das dinâmicas das políticas educacionais, à luz das proposições de Marques (1992), servindo-se do Paradigma da Neomodernidade; e, finalmente, volta-se a atenção à realidade do oeste catarinense, com base no protagonismo dos professores diante das políticas e pensando o currículo escolar e pensando a autonomia e a autoria docente nesse processo.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E REDEFINIÇÃO CURRICULAR NO BRASIL NO CONTEXTO ATUAL

Tem-se evidenciado, ao longo do tempo, distintos percursos no contexto das políticas públicas voltadas à educação no Brasil, tendo em vista que a partir da redemocratização do país e da implementação da Constituição Federal em 1988, se evidenciou de forma mais ampla a ideia de educação como um direito de todos.

A educação como direito subjetivo foi compreendida como dever do Estado, devendo ser de qualidade e disponibilizada a todos os grupos. Essa proposta avançou nas décadas seguintes e modificou, de algum modo, a possibilidade de acesso à educação pública no país, embora ainda existam muitos desafios com relação à sua qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (2013), entre outras políticas educacionais, marcam a democratização e os avanços na educação. Além destas destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE), que está referido no artigo 214 da Constituição Federal de

1988, considerando a necessidade de erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humana, científica e tecnológica do país. Sua regulamentação foi determinada pela LDB de 9.394/96, que deixou a cargo da União, em colaboração com estados e municípios, a incumbência de organizar o PNE, aprovado através da Lei 10.172/2001, com vigência decenal. Em 2014 foram redefinidas as metas e homologada a proposta para o ciclo 2014-2024. Entretanto, no atual contexto de crise política e econômica no país e, considerando a situação pandêmica, além dos cortes de investimentos em educação, anunciados pelo governo federal, tornam desafiador o cumprimento das metas estipuladas.

Destaca-se, em meio aos avanços que se instalaram a partir da redemocratização do país com relação ao acesso e maiores investimentos em educação, algumas mudanças que passaram a se consolidar de modo mais amplo a partir do início da segunda década do século XXI, quando os organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial, passaram a influenciar de forma mais direta os caminhos das definições das políticas educacionais no Brasil e em outros países.

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. (LIBÂNEO, 2016, p. 43).

No âmbito das mudanças políticas voltadas à educação, tem-se evidenciado em muitos países a influência de organismos internacionais e de instituições que passam a defender a educação de acordo com os moldes do mercado econômico. Sendo assim, Laval (2004), apresenta as duas perspectivas de escola que se evidenciam: de um lado, pelas tendências de inovação através do modelo estadunidense, cujas pretensões tem como centralidade o caráter neoliberal, a visão produtivista, competitiva e individualista; de outro, o modelo que visa resgatar valores e valorizar aspectos humanos e sociais.

É sob o modelo neoliberal que a escola tem sido pensada, principalmente no contexto evidenciado nos últimos anos, sem assumir claramente aquilo que defende: uma educação meritocrática e acessível apenas a uma camada elitizada da população. Nesse sentido, a perspectiva de educação gratuita, laica, igualitária, apesar de amplamente debatida nas últimas décadas, mantém-se limitada, o que pode ser observado, por exemplo, nas afirmações de Carvalho (2004), que afirma que há décadas perseguimos os mesmos objetivos com relação a

uma educação democrática e de qualidade, mas faltam condições de trabalho, verbas e esforço para uma formação capaz de responder aos desafios da escola contemporânea.

Após um processo de expansão da educação como bem comum, vem se fortalecendo um discurso que questiona a educação pública. Apresenta-se como uma possível alternativa a privatização da educação básica e ganha espaço um modelo que considera a formação mínima para o mundo do trabalho (COPATTI, 2020). É nesse contexto de mudanças nas políticas educacionais que ganhou destaque, nos últimos anos, o debate sobre a BNCC.

A construção de uma base comum está prevista desde a Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996, mas começou a ser debatida de forma mais ampla em 2014. A proposta iniciada naquele ano foi reestruturada nos anos seguintes em meio à mudança de governo (*impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer, cuja perspectiva política tomou novos rumos¹). Dessa forma, a proposta da BNCC foi aprovada oficialmente em 2017 para o ensino fundamental e apenas em 2018 para o ensino médio, e trouxe à tona uma perspectiva diferente, que não pode ser considerada nova, tendo em vista que repete ideias originadas na pedagogia das competências.

Para Perrenoud (1999, p. 7), competência constitui “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, a fim de resolver determinadas situações-problema. Além das competências, a BNCC se utiliza da ideia de desenvolver habilidades. Assim, a BNCC homologada define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Suas orientações têm foco na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades e competências.

Na BNCC (2018), competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. O termo habilidade revela a capacidade para fazer alguma coisa, e está relacionada à aptidão para cumprir determinada tarefa com um certo nível de destreza, logo pode-se interpretar que se a escola forma apenas para construir competências e habilidades tem-se uma formação pragmática, cujo foco é desempenhar determinadas funções específicas.

Na proposta da BNCC, percebe-se que a forma como se organiza a construção do conhecimento direciona para aspectos pontuais, inclusive pensando a resolução prática de problemas e a inserção no mercado de trabalho. Isso leva-nos a interpretar que a ideia de utilizar

¹ Dentre os novos rumos, sob o viés neoliberal, está a votação de cortes nos investimentos em educação pelos próximos 20 anos, a partir da PEC do teto dos gastos, PEC 241/55.

habilidades e competências apenas para resolver situações e problemas práticos limita a construção do pensamento do sujeito e sua ação, pois utilizar competências como resposta a um problema antigo - o de transferir conhecimentos, conforme define Perrenoud (2000), é algo que limita a função docente e, nesse sentido, limita a formação dos sujeitos pensada numa perspectiva cidadã.

Com a BNCC aprovada, é preciso pensar seus limites e a possibilidade de ir além daquilo que propõe, não desconsiderando sua importância, uma vez que a existência de parâmetros comuns ao território nacional traz a possibilidade de que os professores, principalmente os recém-formados, tenham claros os aspectos basilares que precisam ser considerados no processo de ensino escolar. Nesse sentido, Roque Ascensão (2020, p. 176), ao referir-se à BNCC, defende “a possibilidade de um currículo que aponte temas universais, na busca de uma equidade quanto ao acesso ao conhecimento”.

A implementação da BNCC, para além de criar um movimento de mudança nas políticas educacionais que recaem sobre a formação de professores, sobre a organização dos livros didáticos e, também, sobre o currículo escolar tendo em vista que os conteúdos, sua organização e a própria organização dos conteúdos por parte dos professores precisam ser revisados, faz com que também o modo de planejar e a retomada dos processos educativos seja feita. Isso requer que seja analisada a BNCC e avançar desse documento no sentido de pensar a realidade de cada contexto escolar, de cada currículo, não seguindo um movimento simplificado, tecnicista, que reproduz o documento sem uma compreensão consciente. É preciso pensar a partir dos conteúdos e dos conceitos de cada área, trazendo à centralidade os conhecimentos escolares que são fruto de um processo histórico da sociedade.

Relacionar os conhecimentos específicos de área, a experiência, a cultura escolar, com as políticas educacionais e o currículo, é essencial nesse processo de compreensão e aproximação com a BNCC, visando a autonomia e a autoria dos docentes. Sobre este aspecto avançamos o debate no tópico a seguir.

MUDANÇAS CURRICULARES E A CONSCIÊNCIA PARA “DIZER A PRÓPRIA PALAVRA”

Considerando a afirmação de Marques (1992) sobre a necessidade de dizer a própria palavra, leva-se adiante a afirmação de que os profissionais professores precisam compreender o que pode ser aperfeiçoado em sala de aula, por meio da participação efetiva nos debates e na elaboração de documentos de política educacional. Isso contribui para pensar o currículo

escolar diante da implementação de uma base comum a ser seguida em todo o território nacional.

Essa compreensão perpassa a afirmação de que todo profissional que atua na docência necessita conhecer daquilo que edifica sua profissão e as dinâmicas do seu trabalho a partir dessas políticas e dos conhecimentos inerentes à docência. Segundo Contreras (2002), debater sobre a profissionalidade requer uma ampla gama de questões, haja vista que o discurso e a prática docente vêm sendo conduzidos no sentido de uma aplicação técnica de conhecimentos, em que o professor apenas executa um planejamento externo a partir de soluções instrumentais. Ainda, segundo o autor (2002), o trabalho docente, levado a uma subtração progressiva de qualidades, gera a perda de controle sobre seu trabalho. Assim, ao precarizar a formação docente e tratá-la como um modo de trabalho que se realiza apenas pela transmissão de conhecimentos construídos por outrem, os docentes perdem espaços de ação efetiva e de reflexão sobre seu trabalho e o propósito da educação que realizam.

Tomando essa perspectiva de precarização da formação e do trabalho docente, precariza-se a escola, sua função social e seu papel de transformação. Precariza-se também a formação dos estudantes à medida que aprendem a reproduzir, sem reflexão consciente sobre aquilo que lhes é ensinado.

Percebe-se, cada vez mais, situações que direcionam os docentes a modelos prontos de aula e de avaliação, ancorados nas propostas de livros didáticos e apostilas, com a ideia de “facilitar” o trabalho dos professores (já precarizado e tornado uma mera forma de reprodução), e dos estudantes, que são levados a reproduzir modelos, repetir, em um modelo de educação que pouco considera o conhecimento científico escolar como possibilidade de crítica social. A definição da BNCC e sua implementação, caso não se faça a partir do diálogo contínuo e do conhecimento por parte dos professores, tende a servir para ampliar essa perspectiva tecnicista de reprodução acrítica de conteúdos.

Sendo assim, a dimensão política envolve o trabalho docente, uma vez que as mudanças curriculares que têm ocorrido nas escolas se relacionam com as novas políticas educacionais que tem sido implantadas. Ball, Maguire e Braun (2016) entendem que existe uma atuação da escola na definição de políticas educacionais, mas afirmam que existe uma ação externa a essa instituição, pois, têm sido cada vez mais evidentes e intensas as perspectivas políticas que mantêm o foco no desempenho, na classificação, comparação, testagem, na vigilância, controle e monitoramento do que ocorre na escola e com os professores que atuam no processo educativo.

Ball, Maguire e Braun (2016) consideram que a atuação política não é um processo simples, não sendo possível, portanto, produzir um modelo linear de prática de atuação ou qualquer história simples de política que viaje para dentro e pelas escolas, ou de atuação da política como uma forma de osmose. Requer consciência, participação ativa, envolvimento por meio de distintos conhecimentos.

Isso nos leva à defesa das ideias de Young (2007), ao considerar a necessidade de desenvolver um conhecimento poderoso nos estudantes, o que remete também, em nossa compreensão, à construção de conhecimento e de um pensamento poderoso nos professores. Ao construir um conhecimento poderoso, estes profissionais podem ser capazes de compreender processos que envolvem não somente o conteúdo específico de sua disciplina, mas também as dinâmicas que perpassam diferentes saberes docentes e, ainda, a dimensão das políticas educacionais.

Para Young (2016, p. 27), as disciplinas escolares – que definem o direito ao conhecimento poderoso para todos os alunos – respondem a regras acordadas entre os professores especialistas dessas disciplinas sobre o que é considerado conhecimento válido; tais critérios, que derivam do conhecimento pedagógico dos professores especialistas das disciplinas e das suas ligações com especialistas dos campos acadêmicos nas universidades, fornecem acesso ao “melhor” conhecimento que pode ser adquirido por alunos, em diferentes níveis, assegurando, portanto, a possibilidade de progressão. Esse conhecimento necessário aos professores se relaciona ao currículo e potencializa o conhecimento poderoso dos estudantes.

Para além do conhecimento que é específico e peculiar da escola e dos professores, existe um complexo conjunto de outros tantos aspectos sociais, culturais e conhecimentos de caráter político e pedagógico que perpassam as escolhas e as dinâmicas que marcam as realidades de atuação. Sem esse movimento de conhecer de forma complexa esse conjunto de conhecimentos, permanecem lacunas e um movimento de reprodução de determinadas práticas, sem uma significação. Nesse contexto, além de atuar no ensino, no exercício de “transmitir conteúdos” e “repassar conhecimentos”, como tem sido tradicionalmente compreendida a docência por muitos professores, essa profissão tem o importante papel social de transformação ou de, ao menos, tentar o movimento de transformação visando a justiça social.

Interpretar as relações sociais e os resultados destas na organização da sociedade e do espaço ao longo do tempo constituem-se como desafios postos à escola, para que não apenas disponibilize ao aluno o conhecimento de determinados recortes de conteúdo e de temas que, muitas vezes, não têm sentido para a vida cotidiana. Essas percepções contribuem para o debate sobre a clarificação com relação à função docente e da escola em um contexto de sociedade em

constantes e intensas transformações. E estas transformações ocorrem no campo das decisões políticas, dos jogos de força e de disputas sociais, econômicas, de hegemonia cultural, de instalação de determinada ordem social, que invisibiliza e reduz o espaço do outro.

Marques (1992) ao considerar essas transformações se refere à crise da modernidade, crise essa que ocorreu especialmente a partir da crise da razão humana, em um contexto em que “fraturam-se as referências ou linhas de orientação: a razão, a história, o Estado, o saber das ciências ou o sujeito coletivo não passam agora de ficção” (MARQUES, 1992, p. 557). Diante disso, surge a necessidade de um novo paradigma, denominado como *Paradigma da Neomodernidade da ação comunicativa*.

Marques (1992), enfatiza que a educação, instalada na crise da razão moderna, exige uma reconstrução radical, que significa a reconstrução da própria razão, centrada na intersubjetividade da livre-comunicação entre os atores sociais, numa profunda revisão epistêmico-hermenêutica, visando ressignificar a noção de conhecimento, percebendo-o na relação entre atores sociais e seus proferimentos, à busca de se entenderem nas relações que constroem no mundo da vida, sob um modo de linguagem que engloba uma ativa relação de entendimento entre si. Sendo assim, a educação escolar, considerada essencial para construir relações interpessoais para atuar no mundo da vida, constitui-se como possibilidade de transformação. Pela interação entre conhecimento, cotidiano vivido, distintas dimensões socioespaciais, é possível criar outras formas de compreender o mundo e a si mesmo, para pensar em formas significativas de comunicação na escola, com alunos e colegas professores.

Pela atuação dos professores na educação escolar, é possível propor outras formas de ver o mundo e nele atuar, contribuindo para mudar a perspectiva moderna de educação. No entanto, isso ainda é um desafio, pois esse modelo se mantém na escola, na medida em que são reproduzidas relações de poder, invisibilizados determinados grupos e silenciados temas que poderiam contribuir para mudanças sociais. Diante disso, entende-se que ao pensar a escola enquanto espaço-tempo de reprodução de conteúdos e de repasse de informações, sem construir sentido e significado para atuar socialmente, mantém-se dificuldades de conquistar, de fato, mudanças sociais.

Isso remete à necessidade de debater sobre a profissão professor pela dimensão social e política, pois se faz essencial compreender um conjunto de saberes e conhecimentos que vão muito além do conteúdo específico de área, indo além da ideia de transmitir conhecimentos de modo neutro. A compreensão das definições políticas, da organização da sociedade, da dimensão sócio-histórica da constituição do país, das desigualdades e diversidades originadas

nesse processo, são alguns dos aspectos a serem considerados visando ampliar o olhar para o caráter político, social e pedagógico do trabalho docente.

No contexto do oeste catarinense, região da AMOSC, o movimento de interação entre as redes de educação básica, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó/SC (2017-2020) e a Universidade Comunitária da Região de Chapecó/SC (UNOCHAPECO) (2019-2020), tem possibilitado um trabalho conjunto e articulado entre gestores, coordenadores, professores da educação básica e da educação superior, visando aprofundar estudos da BNCC e a definição do Referencial Curricular Regional. Isso contribuiu para uma participação maior dos professores nas decisões que dizem respeito à profissão e no intuito de analisar sua função profissional diante dos conteúdos e das tarefas a que se dispõe.

Os gestores da Associação e os professores das universidades construíram e formalizaram, institucionalmente, parcerias com as redes municipais de educação de mais de vinte (20) municípios, para construir o documento de currículo regional, em diálogo efetivo com as secretarias e com os professores e gestores das escolas, concomitantemente à realização de formação continuada dos professores. Alguns gestores de escolas e os professores das universidades, atuaram como formadores e sistematizadores do documento de currículo regional. Efetiva-se o diálogo enquanto processo dialético-dialógico, como sustenta Andreis (2014).

É a partir dessa perspectiva dialógica que se desenvolve a proposta de pensar a relação entre as políticas educacionais, a realidade das escolas e a redefinição curricular, debate este que avançamos no próximo tópico, tomando como centralidade as contribuições dos professores que atuam nessas realidades e participaram da redefinição curricular a partir da implementação da BNCC e do referencial regional do oeste de Santa Catarina.

REDEFINIÇÃO CURRICULAR NO OESTE CATARINENSE E O PROTAGONISMO DOCENTE

A participação dos professores na construção de possibilidades de melhoria para a educação escolar tem sido, há muito tempo, uma necessidade e um desafio no contexto brasileiro. Diante das novas políticas educacionais voltadas ao currículo escolar, principalmente considerando a BNCC e os referenciais curriculares estaduais, tem sido lançado aos professores e escolas, novos desafios no sentido de transformar suas experiências. Isso se observa, por exemplo, com relação ao planejamento docente, tomado, neste artigo, como central por

constituir espaço colaborativo de construção de conhecimentos e de protagonismo na redefinição do currículo escolar.

Destaca-se que, na elaboração interativa do documento de currículo regional, atentou-se à postura e atitude dialógico-compreensiva, assegurada pela participação dos professores enquanto autores do documento. Nesse sentido, o processo foi desencadeado a partir de elaborações dos professores, apontando o que foi denominado de “fontes pedagógicas do lugar”, em que foram apresentados todos os aspectos considerados potentes às relações de mediação pedagógica.

Outro movimento foi representado pela mediação dos gestores escolares, participante do grupo formador juntamente aos professores das universidades, interagindo enquanto articuladores das contribuições dos professores das escolas, na elaboração do documento de currículo regional. É importante apontar, também, que a elaboração do documento foi construída considerando os enunciados dos professores na formação continuada e em diálogos continuados, por meio de e-mail e grupo da rede social *WhatsApp* com os sistematizadores do mesmo.

Diante disso, foram lançadas duas perguntas prévias aos professores pedagogos das escolas participantes das formações realizadas em parceria entre a equipe pedagógica da AMOSC, UFFS E UNOCHAPECÓ. Estas questões foram propostas por meio de um formulário criado no *Google Forms*, gerando respostas que puderam ser analisadas e, posteriormente, no contato presencial com o grupo de professores participantes, foram colocadas em debate. É necessário salientar que nem todos os professores que constituem o grupo responderam às questões propostas através do formulário online.

Foram lançadas as seguintes perguntas: 1. No seu entendimento, as mudanças curriculares, a partir da BNCC, contribuirão ao processo educativo? Por quê? 2. Como tem sido a experiência de participar do planejamento sobre as mudanças curriculares do oeste de SC e do planejamento na sua escola, a partir da BNCC e do referencial curricular regional? Os quadros a seguir apresentam as respostas dos professores e, logo após cada um, são inseridas as interpretações a partir da categorização proposta por meio da Análise Textual Discursiva (ATD).

Quadro 1 – sobre as contribuições das mudanças curriculares a partir da BNCC

No seu entendimento, as mudanças curriculares, a partir da BNCC, contribuirão ao processo educativo? Por quê?	
Prof.	Resposta de cada participante
P1	Sim, pois as mudanças fazem com que o professor não se acomode e busque inovações no dia a dia.
P2	Sim, contribuirão. Mas não será a salvação. É uma opção. Pra quem não tinha rumo acaba sendo um caminho.
P3	Sim, quando construído na coletividade, com maior participação. Os resultados serão ou poderão ser melhores.
P4	Sim. Contribuirão à medida em que dão um novo impulso à educação. É como empurrar um carro, aos “tranquitos”.
P5	Sim. Com estas mudanças os conteúdos, objetivos estão mais especificados, como trabalhar e o que trabalhar (conteúdos).
P6	Sim, porque com o tempo perdemos as conexões disciplinares da BNCC.
P7	Sim. Conseguimos processar melhor nosso pensamento a partir dos conhecimentos trabalhados.
P8	Está meio confuso ainda, mas vai ajudar.
P9	Sim, pois perdemos as conexões ao longo do tempo e a BNCC trouxe novamente essa possibilidade.
P10	Sugestão: se há poucos professores dos anos finais para ministrar o curso reúnam todos esses em uma sala e trabalhar o planejamento com esses.
P11	Mudanças são difíceis. Acredito que sim, foi uma mudança significativa. Porém, é o dia a dia e o desenvolvimento na escola que perceberemos. O que não gostei no ensino fundamental II foi as áreas onde um professor poderá dar várias disciplinas. Para mim isso é uma válvula de escape.
P12	Acredito que sim, pois cada mudança cria novas expectativas e engrandece o conhecimento.
P13	Sim. É um documento norteador para o processo educativo.
P14	Sim. Com certeza pois acho muito importante o trabalho interdisciplinar na escola.
P15	Sim, porque todas as unidades escolares poderão trabalhar na mesma perspectiva.
P16	Sim...
P17	Sim. Vão contribuir para reavaliarmos os nossos currículos e o PPP das escolas. Buscamos deixar mais reais e melhores os currículos escolares.
P18	Mudanças sempre contribuem, porque o novo traz experiências diferenciadas, outras informações...
P19	Sim, pois contemplam todas as áreas do conhecimento.
P20	Sim. Facilita para organizar e planejar as aulas, habilidades novas.
P21	Sim, aprendizagem está voltada ao conhecimento e não somente em passar conteúdos.
P22	Sim, com certeza porque educadores e educandos precisam interagir e construir hipóteses...
P23	Sim, torna o processo educativo mais dinâmico e acessível.

Fonte: elaboração das autoras, 2020.

INTERPRETAÇÃO

Os professores abordam aspectos positivos e outros que consideram as fragilidades presentes nesse processo de implementação da BNCC e, conseqüentemente, de redefinição do currículo escolar. Os aspectos são destacados a seguir:

- *Desacomodação/Inovação/Participação*: alguns professores consideram que a implementação da BNCC os leva a participar mais e, conseqüentemente, a desacomodarem-se. Consideram, também, como um “novo impulso”, conforme um dos professores participantes, pois possibilita esse movimento de repensar o currículo e repensar sua atuação. Criam-se com isso, também, novas expectativas.

- *Resultados melhores*: os professores destacam que, quando há essas possibilidades de participação, é possível avançar nos resultados.

- *Clarificação de conteúdos, objetivos e habilidades*: alguns professores consideram que essa reorganização a partir da implementação da BNCC possibilita pensar os conteúdos que permanecem, quais objetivos de aprendizagem. Torna mais claros conteúdos e objetivos, e contribui para definição de habilidades a serem trabalhadas.

- *Conexão entre as áreas e conhecimentos*: há professores que consideram uma maior conexão de áreas, chamando a atenção para o fato de que não há conexão entre elas e que a partir da proposta da BNCC percebem, na reorganização curricular, a possibilidade de repensar estas conexões. Ainda, consideram que amplia o conhecimento dos professores e as informações que eles recebem (no contexto da formação continuada).

- *Pensamento de professor e o planejamento*: dois aspectos que chamam a atenção dizem respeito ao processo do pensamento, que é melhorado com a possibilidade de repensar o currículo a partir da BNCC e contribuir para maior autonomia no planejamento.

- *Reavaliar o PPP, tornar real o currículo*: a possibilidade de analisar os conteúdos curriculares propostos para cada realidade traz a oportunidade de voltar à definição de currículo, de como se constitui seu desdobramento na realidade escolar e a possibilidade de reavaliar o Projeto Político Pedagógico, analisando aquilo que vem sendo desenvolvido em cada contexto escolar.

- *Trabalhar a interdisciplinaridade*: na região da AMOSC os grupos de professores têm se articulado para participar de modo dialógico e colaborativo, exercitando maior interdisciplinaridade. Outro aspecto é que a redefinição curricular a partir da BNCC e da necessidade de planejamentos de aulas por trimestre, tende a levar em consideração aquilo que os documentos normatizam. Por um lado, isso pode padronizar processos e tornar difícil

perceber as diversidades. Por outro, constitui uma possibilidade de avanços para pensar mudanças nos conteúdos a serem trabalhados em todas as realidades.

Observa-se que existe, entre a maioria dos professores, a percepção de que as mudanças impostas pela BNCC e a proposta do referencial curricular regional trazem mais espaço para diálogo, para a tomada de decisões entre os professores no momento de definição de conteúdos e de repensar as necessidades de cada realidade. Há, no entanto, uma preocupação com o prosseguimento dessa proposta: continuarão existindo espaços de diálogo e de reflexão entre os professores depois de definidos os conteúdos do currículo regional e de sua implementação na escola? Em que momentos os professores estarão em diálogo entre si para refletir sobre a BNCC e o referencial regional? Terão disponibilidade de repensar sua profissão e colocar-se para “dizer a própria palavra”, ou serão reprodutores do currículo instituído agora de modo mais direto?

Observa-se, assim, que apesar da necessidade de mudanças, é preciso manter certos cuidados com relação às fragilidades de um novo movimento que se inicia com a implementação da BNCC nas propostas de referencial estadual, no intuito de construir espaços de diálogo frequente e de uma formação que retome estes aspectos.

Sobre isso os professores consideram:

- *Não é a salvação*: pode-se interpretar esta afirmação como um cuidado no sentido de pensar que a educação brasileira possui muitas lacunas e fragilidades. Apenas a redefinição curricular não é suficiente para melhorar todos os aspectos que perpassam o ensino e a aprendizagem, além de outros fatores como evasão escolar e baixo rendimento. Esse processo precisa ser observado continuamente para perceber se nas escolas existe um movimento de mudança.

- *É uma opção, um caminho*: existem outros tantos, mas a BNCC propõe um que pode ser adaptado em certo ponto nas redes e escolas. Cada realidade precisa se reunir e se organizar para definir seu formato, tomar suas decisões de como agir para repensar seu currículo e sua atuação, o que envolve o planejamento dos professores.

- *Ainda é confuso*: essa interpretação perpassa a ideia de que as próprias escolas e os professores estão em um processo de tentar entender a BNCC e colocá-la em prática por meio da redefinição curricular da AMOSC e, ainda, pensando o planejamento de suas aulas adaptadas a essa nova proposta.

Toda mudança naquilo que fazemos gera insegurança e, à medida que o tempo avança, passamos a superá-las. O desafio que permanece, diante dessas mudanças que vêm sendo delineadas há alguns anos e que posterior à 2018 têm sido colocadas em prática, se refere à

forma como isso impactará na atuação do professor, tanto no planejamento de atividades quanto na execução em sala de aula.

Diante disso, busca-se compreender esse movimento inicial de participação dos docentes no processo de redefinição curricular. Os resultados são expostos no quadro 2.

Quadro 2 - Sobre a participação dos professores nas mudanças curriculares no oeste de SC

Como é, para você, participar do planejamento sobre as mudanças curriculares do oeste de SC e da sua escola a partir da BNCC?	
Prof.	Resposta de cada participante
P1	É muito importante a nossa participação enriquece o trabalho pedagógico do professor
P2	É importante, pois vejo que assim estou inserida no processo e também, percebe-se que o currículo traz o “chão da escola”, a realidade, não mais algo distante da realidade.
P3	Um desafio. Porém gratificante pois participando nos sentimos com os “pés no chão”.
P4	É muito bom ter vez e voz. É isto que deveria ser feito sempre.
P5	Planejando a partir de nossa localidade sabemos a realidade de nossa escola, facilitando para atingir objetivos de aprendizagem.
P6	Muito proveitoso pois é muito importante estar sempre aprendendo e se capacitar
P7	Minha participação é de grande relevância pois é algo que não é novo, porém, um pouco complicado para o meu entendimento.
P8	Todas as formações que teve eu participei. Tanto na escola municipal quanto estadual.
P9	Maravilhoso, pois estou fazendo e pensando na minha prática.
P10	Não respondeu
P11	Bom, assim podemos colocar em prática manuseando e assimilando com a realidade.
P12	Estou motivada, mas sinto a necessidade de ter encontros voltados para os anos finais, pois sempre somos juntados com os anos iniciais. E os planejamentos são feitos até o 5º ano, e nunca 6º ao 9º ano.
P13	É muito importante podermos participar e ajudar a construir essas mudanças. O aprendizado é enorme.
P14	É muito válido, pois cada vez que estou me inteirando e conhecendo para um trabalho com mais qualidade.
P15	Contribuiu muito pouco devido ao tempo curto.
P16	Bom por adequá-las à nossa realidade.
P17	Uma necessidade de buscar novos conhecimentos para podermos desenvolver uma educação de qualidade nas nossas escolas.
P18	Bom, conhecer a realidade e poder colaborar, sempre é bem-vindo. Conhecimento é tudo.
P19	É muito bom poder participar ativamente do planejamento. Pois é algo importantíssimo para o trabalho do professor.
P20	Muito bom. Muitas vezes é um pouco fora da realidade que a criança vive.
P21	É um desafio. Faz com que eu tenha que buscar novas possibilidades.
P22	Gostei muito. Acredito que estamos engrenando nessa prática de formação continuada
P23	Acho super importante, nos faz sentir mais inseridos no assunto.

Fonte: elaboração das autoras, 2020.

INTERPRETAÇÃO

Sobre a participação nas definições/redefinições e nos estudos no referencial do oeste catarinense e da BNCC, a partir das respostas dos professores, podemos considerar alguns aspectos principais:

- *Enriquecer o trabalho pedagógico*: a participação possibilita estar sempre aprendendo e se capacitar. Há a compreensão de estar pensando a própria prática. É possível colocar em prática a proposta, relacionando com a realidade e construindo essas mudanças a partir de conhecimentos e possibilidades.

- *Em adaptação*: há professores que consideram que estão se inserindo, se colocando em diálogo em um movimento que é processual. Constitui-se como desafio, pois é algo que mesmo não sendo totalmente novo, é complexo. Consideram que estão conhecendo os documentos para realizar um trabalho com mais qualidade.

- *O currículo traz o “chão da escola”*: alguns professores afirmam que levam em conta a realidade e que participando se sentem com os “pés no chão”. Planejam a partir da localidade pois sabem a realidade da escola, o que facilita para atingir objetivos de aprendizagem. Adequam a BNCC e o referencial à realidade escolar.

- *Ter vez e voz*: consideram que conseguem participar ativamente do planejamento, o que faz se sentirem mais inseridos. É algo significativo ao pensar o currículo, uma vez que há aspectos visíveis na organização escolar e outros não visíveis e que geralmente não são colocados em debate entre os professores.

As análises possíveis contribuem para perceber que a participação abre espaços para que os professores digam a própria palavra, não se tornando meros aplicadores de uma proposta externa à escola. No entanto, mesmo avançando nesse sentido, percebem-se inúmeros desafios que se referem ao pouco conhecimento sobre a BNCC e o referencial curricular.

No processo de implementação, dificultado agora pela pandemia da Covid-19, espera-se que aos poucos os debates sobre o currículo contribuam para que o grupo aprofunde conhecimentos e se torne protagonista não apenas na prática docente, mas nas decisões que dizem respeito ao papel da escola e da atuação docente no processo de implementação de mudanças educacionais.

Diante disso, o aprofundamento dos conhecimentos sobre as políticas educacionais e especificamente sobre a BNCC pressupõe maior autonomia entre os professores, maior capacidade de diálogo e de enfrentamento dos desafios que se colocam para a organização curricular na escola. Cabe, portanto, a luta por espaços e tempos de diálogo constante entre

gestores e professores no sentido de debater o documento da BNCC, sua adequação por meio do currículo regional e as possibilidades de construir significações no currículo e na atuação docente na escola.

AUTONOMIA NO PLANEJAMENTO DOCENTE E NA RELAÇÃO COM A BNCC E O CURRÍCULO REGIONAL

Com relação à dimensão das políticas educacionais, no âmbito das mudanças atuais, percebe-se que, ao mesmo tempo que existem críticas à BNCC por ser um documento normativo, de certo modo impositivo, ele também conduz a um movimento de reestruturação da docência, de repensar a organização, o planejamento. Ao convocar os professores para a redefinição dos currículos das escolas, contribui para que sejam aprofundados conhecimentos sobre esses documentos, sobre o currículo e para que sejam consideradas de forma mais cuidadosa as peculiaridades locais que possam ser inseridas na parte diversificada do currículo.

Essa abertura para dialogar sobre o currículo escolar, sobre os conteúdos essenciais e aqueles que precisam ser repensados para atender os estudantes, precisam de um olhar para o todo, que só pode ser efetivamente construído no exercício de estudo e no diálogo entre os professores, tomando como suporte os documentos das políticas educacionais para relacioná-los ao movimento de reorganização, que é necessário de ser feito.

O professor é aquele que realiza a ação docente e que constrói propostas de ensino e aprendizagem. Em algumas instituições tais atividades envolvem maior autonomia do docente e, conseqüentemente, exige sua autoria no processo educativo. Em outras instituições existem padrões mais centralizadores, com maior padronização. Há, ainda, situações em que, diante das dificuldades de entender as mudanças curriculares, utiliza-se com mais força os livros didáticos (atualmente alinhados à BNCC) ou um sistema de apostilamento.

Estas são questões bastante complexas de serem tratadas, haja vista que ao mesmo tempo que se defende a autonomia no processo educativo, é preciso clarificar de que autonomia estamos falando. Diante disso, entende-se que para construir a autonomia docente é preciso mais do que conhecimento específico de área e saberes pedagógicos e da experiência docente. É necessário também conhecimentos com relação às políticas que são implementadas na escola, e envolve, efetivamente, dialogar na perspectiva participativo-interativa, como argumentam Andreis e Callai (2016, p. 56):

Dialogar tem como condição abrir-se à escuta do outro. O professor enuncia o que ele entende como exemplificações de lugar. Porém, a “arquitetônica espacial” (ANDREIS, 2014) de cada sujeito em interação na aula, é exclusiva. Se a pretensão é a realização de um diálogo no qual o pensar é o objetivo principal, então, o ouvir é condição para falar.

O enunciado do sujeito ocorre a partir de seu lugar, o que retoma a ideia de Marques (1992), acerca da importância do professor poder dizer a própria palavra e superar o pensamento igual. Considera-se que o conjunto de conhecimentos e saberes docentes precisa ser articulado à realidade e às políticas educacionais que se colocam nas instituições escolares, em diálogo sempre contínuo.

A autonomia dos professores envolve levar em consideração que aspectos são tomados como referência, amparando seu pensamento e ação pedagógica. Nesse entendimento, é necessário compreender a relação professor-BNCC-curriculo e perceber-se protagonista da redefinição curricular, com base em um modo de pensamento complexo e poderoso, como propõe Young (2007).

Esse pensamento implica conhecimentos docentes específicos, que se interconectam e são essenciais à compreensão de si, da sua tarefa e da importância dos processos que mobiliza em sala de aula. Essa consciência dos professores não se constrói isoladamente, pois carece de conhecer os documentos que regulam sua profissão, além de analisar, refletir e dialogar, saindo da ideia de que é preciso apenas seguir uma proposta criada por outros, o que perpassa a construção da sua autoria como profissional docente. Conforme Copatti (2020, p. 113):

Essa compreensão contribui à perspectiva da autoria no processo educativo não no sentido de entender o professor como a autoridade detentora do saber, aquele de quem emana um saber superior, mas, enquanto profissional que reconhece o percurso da criança/jovem/adulto na aprendizagem, mobiliza seus constructos mentais para estabelecer processos educativos que vão além de um conhecimento sistematizado e indicado como fonte de todo o conhecimento necessário. Abre-se, assim, para olhar as realidades e as pessoas com quem convive para construir outros conhecimentos, outros olhares sobre o mundo, sobre o espaço geográfico e as relações nele construídas no cotidiano.

Essa perspectiva envolve a análise das situações, neste caso com relação aos documentos de currículo, propondo estratégias, criando e/ou modificando propostas quando necessário, para atender ao contexto e à realidade da escola e dos estudantes com os quais atua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, reflete-se assumindo a importância de compreender o documento da BNCC, ingressando em seu universo e assumindo o compromisso de engendrar movimentos de crítica e de criação de brechas, por meio da elaboração do currículo regional, apoiando o professor da escola na construção de sua autonomia, autoria e atuação colaborativa, tendo como aporte o paradigma da neomodernidade para essa construção.

Apesar da participação dos professores na definição curricular na escola, a BNCC é fortemente questionada tendo em vista o seu caráter impositivo. Diante disso, uma série de elementos precisam ser considerados com relação ao currículo escolar referente às alterações propostas pela BNCC para que haja aprofundamento de conhecimentos sobre esse documento e no âmbito das políticas educacionais, relacionando-as com a realidade, para que façam sentido aos professores.

Sem isso, entende-se que os professores acabam reproduzindo modelos, e, neste caso, podem tomar a BNCC e o referencial regional como regras de procedimento a serem executadas na escola, como o currículo a ser executado na escola, sem um debate mais aprofundado sobre as fragilidades e os limites de tais propostas. Portanto, conhecer esses documentos e construir espaços de diálogo, a exemplo do que foi realizado no contexto da AMOSC, em parceria escola-universidade, possibilita a participação, a ação comunicativa e maior autonomia dos professores, tornando possível dizer sua própria palavra.

Agradecimento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que financia esta pesquisa através de edital de pós-doutorado PNPd.

REFERÊNCIAS

ANDREIS, Adriana M. **Cotidiano:** uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências). Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, Ijuí/RS, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=459374. Acesso em: 12 jan., 2021.

ANDREIS, Adriana M.; CALLAI, H. C. Escola: O lugar do diálogo, no diálogo do lugar (datado de 2016, publicado em 03/09/2018). *Revista Anekumene*, Bogotá/Colômbia, v. 1, n. 12, p. 49-57, 2016. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anezumene/article/view/8361/6443>. Acesso em: 12 jan., 2021.

ASCENÇÃO, Valéria R. A Base Nacional Comum Curricular e a Produção de Práticas Pedagógicas para a Geografia Escolar: desdobramentos na formação docente. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 173-197, jan./jun., 2020. Disponível em: <http://revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/915/421>. Acesso em: 05 jan., 2021.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

COPATTI, Carina. O neoliberalismo chega à escola: discursos produzidos e possibilidades de enfrentamento pela dimensão ético-estética. In: FÁVERO, A. A. TONIETO, C. CONSALTÉR, E. (Orgs.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Editora CRV: Curitiba, 2020.

COPATTI, Carina. **Professor, livro didático e a autonomia docente: olhares sobre a docência em Geografia**. Curitiba: CRV, 2020.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, José S. F. “Democratização do ensino” revisitado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, maio/ago., 2004.

LAVAL, Christian. As contradições da escola neoliberal. In: _____. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MARQUES, Mario O. Os paradigmas da educação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: MEC-Inep, v. 73, n. 175, p. 547-565, set./dez. 1992. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view-File/389/394> . Acesso em: 5 set., 2021.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007, 224 p.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo competências**. Entrevista disponível no site www.unige.ch/fapese/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em 2 de junho, 2021.

PINA, Leonardo D.; GAMA, Carolina N. Base nacional comum curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Trabalho Necessário**. v. 18, n. 36, maio/agosto, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/42813/24492>. Acesso em: 15 nov., 2021.

RIBEIRO DA SILVA, Mônica. A BNCC da reforma do ensino médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301. Acesso em: 08 fev., 2021.

YOUNG, Michel. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016.

YOUNG, Michel. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 12 dez., 2020.

YOUNG, Michel. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v.3, n.2, p.225-250, 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238> . Acesso em: 08 out., 2020.

Artigo recebido em: 18 de novembro de 2021.

Artigo aceito em: 30 de março de 2022.

Artigo publicado em: 27 de setembro de 2022.