

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO FERRAMENTA DE REFLEXÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO ESCOLAR

CONTINUING TRAINING AS A TOOL FOR REFLECTION ON THE CURRICULAR ORGANIZATION IN THE SCHOOL CONTEXT

Nadiane Feldkercher **1**
Claudimir Ribeiro **2**
Simone Gonçalves da Silva **3**

Resumo: Neste estudo objetivamos relatar a experiência pedagógica de um curso de formação oferecido para professores da rede pública estadual, no qual os participantes refletiram sobre aspectos inerentes ao currículo escolar, diante da necessidade de (re)organização curricular a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental em 2017 e a do Ensino Médio em 2018. A temática foi abordada em encontros presenciais, por meio de aulas expositivas e dialogadas, debates, atividades práticas, leituras e problematizações embasadas em estudos no campo do currículo, no próprio conteúdo do documento da BNCC e seus textos de apoio. Conclui-se que o curso pode ter proporcionado aos professores subsídios teóricos e metodológicos para compreenderem a proposição de uma base curricular e, por conseguinte, refletirem sobre a construção de um currículo que atenda as demandas de suas realidades educacionais, bem como a constituição de suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Currículo. BNCC. Políticas Educacionais. Práticas Pedagógicas.

Abstract: In this study we aim to report the pedagogical experience of a training course offered to teachers from the state public network, in which the participants reflected on aspects inherent to the school curriculum, in view of the need for curricular (re) organization from the approval of the National Curricular Common Base (BNCC) for Elementary Education in 2017 and High School in 2018. The theme was addressed in face-to-face meetings, by means of expository and dialogue classes, debates, practical activities, readings and questions based on studies in the curriculum field, in the content of the BNCC document and its supporting texts. The conclusion shows that the course may have provided teachers with theoretical and methodological subsidies to understand the proposal of a curricular base and, therefore, to reflect about the construction of a curriculum that meets the demands of their educational realities, as well as the constitution of their pedagogical practices.

Keywords: Curriculum. BNCC. Educational Policies. Pedagogical Practices.

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora da Universidade Estadual de Maringá, vinculada ao Departamento de Teoria e Prática da Educação.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0523940598025411>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8208-3369>.
E-mail: nadianef@gmail.com

Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Professor efetivo da rede Estadual de Santa Catarina – SC e atua na Escola de Educação Básica Galeazzo Paganelli, Vargem Bonita – SC.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7858984021016326>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0886-1003>.
E-mail: claudimirribeiro@yahoo.com.br

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande. Professora da Universidade Federal de Pelotas, vinculada ao Departamento de Fundamentos da Educação.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6170208004906513>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5159-2454>.
E-mail: silva.simonegon@gmail.com

Introdução

Uma das questões mais proeminentes na área da educação, neste final de segunda década de terceiro milênio, é o debate sobre a organização do currículo escolar. Eleva-se a discussão em torno da proposição de um conjunto de conhecimentos, especificamente competências, que possam atingir determinados objetivos educacionais, principalmente, para que os educandos tenham acesso aos saberes especializados, que serão necessários tanto na participação social quanto no mercado de trabalho. Neste sentido, percebe-se a defesa da padronização e unificação dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras, desde a educação infantil até o ensino médio, a partir da recente elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O texto final do documento referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologado no dia 20 de dezembro de 2017, e a parte do documento referente ao Ensino Médio foi entregue posteriormente, em abril de 2018, para avaliação no Conselho Nacional de Educação (CNE), em virtude da discussão da Reforma do Ensino Médio, teve a sua aprovação e homologação em 14 de dezembro de 2018.

Com essa proposta os sistemas de ensino, os professores, os gestores de todo o país estão sendo convocados a se mobilizar em torno do documento BNCC que visa, conforme o documento oficial, orientar a revisão e a elaboração dos currículos dos sistemas e das redes de ensino e de todas escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em âmbito nacional, como forma de assegurar a garantia dos direitos a aprendizagem, de contribuir com a formação dos professores, de orientar a elaboração dos recursos didáticos e pedagógicos, e de melhorar os resultados nas avaliações externas. O documento ainda defende que a base comum tem como finalidade assegurar as orientações dos princípios para uma formação integral em uma sociedade democrática, justa e inclusiva.

A discussão dessa proposta é um tema muito polêmico, com pouco consenso. Para alguns, a possibilidade de democratizar o conhecimento, permitindo uma equalização das desigualdades educacionais, pela promoção da qualidade da educação. Para outros, um silenciamento de vozes dos grupos subalternos e uma padronização que visa a concentração das ações na lógica das parcerias público-privadas, com um forte controle sobre o currículo a partir da lógica da avaliação, dos exames padronizados e dos índices métricos.

Uma das principais críticas, segundo Aguiar (2018), é que o Ministério da Educação (MEC) utilizou uma metodologia verticalizada na construção do documento, que privilegiou “supostos especialistas” e subalternizou o diálogo com as comunidades científicas, educacionais e escolares, mas que chamou de “participativa”. Segundo Mendonça (2018) essa verticalização vai na contramão das intensas mobilizações e discussões que resultaram, de forma democrática, na constituição de documentos anteriores como a LDB e Plano Nacional de Educação (PNE).

A concepção curricular que se pode depreender de um documento calcado na verticalização é a padronização de conteúdos, independente das diversas realidades sócio e cultural em que serão aplicados. Nesse sentido, o principal intuito do currículo é que sejam satisfeitas apenas as necessidades básicas de aprendizagem para que “[...] o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja, obtenha conhecimentos e habilidades necessárias ao mercado de trabalho” (LIBÂNEO, 2016, p.47). Em oposição a essa perspectiva, defendemos um currículo que questione os procedimentos de avaliação quantitativa e oriente para a emancipação e libertação pessoal dos educandos por meio de atividades relacionadas ao contexto social dos estudantes (SILVA, 1999).

Para tanto, o conhecimento e a crítica sobre a proposição de uma base comum curricular são indispensáveis. As questões e conceitos apresentados até então, constituíram o âmago da especialização em Fundamentos e Organização Curricular, realizada pela Universidade do Oeste de Santa Catarina e financiada pela Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina, que tinha como exigência para a obtenção do grau de especialista o planejamento, a execução e a avaliação de um curso de formação continuada que deveria ser ofertado para a comunidade escolar, prioritariamente, professores e gestores das escolas básicas das redes públicas.

Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo relatar a experiência pedagógica do curso intitulado “Educação Escolar & Currículo: proposta de formação continuada aos docen-

tes sobre a BNCC e seus impactos no contexto escolar” oferecido a quinze (15) professores de uma escola pública, de uma cidade localizada no interior de Santa Catarina (SC).

Na sequência descrevemos a organização do Curso bem como apresentamos a avaliação dos participantes sobre a formação e nossas análises sobre a experiência e seus resultados. Por fim, retomamos os pontos principais e destacamos nossas conclusões sobre o Curso.

Possibilidades de fazer currículo: entre a teoria, a política e o contexto escolar

O Curso teve como objetivo refletir sobre aspectos inerentes à composição do currículo escolar a partir das orientações curriculares da BNCC e de suas implicações, compreendeu a carga horária de 72 horas, foi dividido em três partes (Módulo I, II e III) e foi desenvolvido nas dependências da escola na qual os cursistas lecionavam.

As temáticas desenvolvidas nos três Módulos originaram-se das discussões, proporcionadas pelos diferentes componentes curriculares da Especialização. O Curso foi desenvolvido em encontros presenciais, com a utilização de estratégias metodológicas, tais como: aulas expositivas e dialogadas, debates, atividades práticas e leituras prévias a partir de questões norteadoras. Para o desenvolvimento do Curso, partiu-se do pressuposto de que os professores da escola necessitavam refletir sobre os eventuais impactos que a BNCC iria (e irá) proporcionar na composição curricular das escolas. Em geral, os cursistas demonstraram grande apreensão em ter que desenvolver atividades pedagógicas, já no ano de 2020, primeiramente orientadas pela BNCC e, posteriormente, pelo “Currículo Base de SC”, aprovado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC) em 17 de junho de 2019 e divulgado como orientador curricular catarinense. Nesse sentido, os professores expressaram a expectativa de que o Curso de formação lhes auxiliasse na melhor interpretação desses documentos e, por conseguinte, na articulação destes com a prática pedagógica.

No **Módulo I** abordou-se a temática “Currículo e Políticas Públicas” no intuito de que os participantes entendessem as principais concepções de currículo e as influências das políticas educacionais na constituição do currículo escolar. Este Módulo foi desenvolvido no primeiro semestre de 2019, com cinco (05) encontros presenciais, totalizando 20 horas.

Assim, no primeiro encontro, após a apresentação da proposta de trabalho, refletimos sobre concepções de currículo e sua importância no contexto escolar, assistimos um vídeo sobre teorias de currículo, sintetizamos as três principais concepções de currículo (SILVA, 1999) e assumimos a tarefa de ler um texto que apresenta as diferenças entre a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia dos Conteúdos. Iniciamos o segundo encontro discutindo o texto lido, discutimos - a partir de outro texto - a perspectiva do currículo crítico relacionada a prática pedagógica e pensamos em propostas de atividades de ensino que assumissem tal perspectiva. O terceiro encontro iniciou com a discussão sobre o que são as políticas públicas, quem as propõem, a influência delas na constituição do currículo escolar e com a análise da política pública presente nas escolas brasileiras. Após, tendo por base dois artigos, debatemos as virtudes e as fragilidades das políticas educacionais bem como as consequências que podem advir de políticas calcadas na regulação. Para finalizar o encontro, os professores foram convidados a escolher e refletir sobre uma política pública que estivesse sendo desenvolvida na escola em que atuavam, identificando seus objetivos, suas virtudes e suas limitações. Já no quarto encontro refletimos sobre a formação integral a partir de concepções, da Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014) e de um artigo. A partir disso identificamos desafios da educação integral em distintas dimensões como: formação de professores, formação dos educandos, condições de trabalho, práticas pedagógicas e especificidades das áreas de atuação. No último encontro do Módulo I discutimos a avaliação escolar a partir da PCSC e de vídeos, destacando diferentes concepções, metodologias, instrumentos, critérios e especificidades da avaliação nas áreas de atuação dos cursistas. Para finalizar propusemos um momento de avaliação do Curso desenvolvido, com ênfase em suas virtudes, suas fragilidades e as possibilidades despertadas.

A obra de Silva (1999) constituiu uma das mais importantes referências para o desenvolvimento do Módulo I. O âmago do livro destaca, principalmente, as três diferentes concepções

de currículo (tradicionais, críticas e pós-críticas). Partindo desses pressupostos, o Módulo I assumiu um discurso de que as políticas públicas deveriam equacionar problemas centrais com vistas a propor ações para solucioná-los e que, em relação à área da educação, especialmente a brasileira, isso só poderia ser possível a partir de uma abordagem curricular mais alinhada com as teorias críticas. Essa perspectiva se pauta no questionamento dos procedimentos de avaliação quantitativa e na defesa de um currículo para a emancipação e a libertação com base na crítica ao capitalismo e na análise das relações sociais de produção. Principalmente, porque no tocante às funções e papel da escola, essa perspectiva pode assegurar, especialmente, aos alunos historicamente desfavorecidos, a aquisição de conhecimentos que lhes proporcionem desenvolvimento intelectual e autonomia (LIBÂNEO, 2016). Conforme aponta Young (2007, p. 1294), os alunos devem ter acesso ao “conhecimento poderoso” que “[...] nas sociedades modernas, é, cada vez mais, o conhecimento especializado”.

Também coadunado com uma teoria mais crítica, uma das premissas defendidas por Sacristán (2000) é a de que o currículo deve assumir seu conteúdo como construção social, ou seja, os educandos se assumem como ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, incluindo, também, o saber dos professores. Ao relacionar as experiências dos estudantes com o conhecimento, o currículo contribui para a formação da identidade desses estudantes (MOREIRA, 2010). Com base nessas ideias, tentamos demonstrar aos cursistas que a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) poderia ser situada dentro de uma teoria mais crítica do currículo.

De acordo com Thiesen (2007) os princípios filosóficos e os pressupostos teóricos do documento assumiram uma posição político-ideológica mais crítica para a reformulação curricular, baseada numa concepção do materialismo histórico e dialético com opção pedagógica na abordagem histórico-cultural. Para exemplificar melhor essa concepção, abordou-se durante a primeira etapa do Curso, em especial, a concepção de avaliação mediadora (HOFFMANN, 2007), presente no documento, a qual baseia-se no diálogo e na aproximação do professor com o seu aluno de forma que as práticas de ensino sejam repensadas e modificadas de acordo com a realidade sociocultural dos educandos.

De um modo geral, o Módulo I tentou proporcionar aos cursistas uma noção dos principais fundamentos e organização do currículo dentro de uma perspectiva crítica de currículo, e o papel da PCSC (principal orientador curricular dos professores catarinenses até então), na construção curricular no contexto escolar. Nesse sentido, a primeira etapa do Curso mostrou-se bastante teórica, o que, por vezes, causou dificuldades de assimilação dos conceitos apresentados, conforme apontam alguns relatos da avaliação do Curso. Contudo, os participantes também afirmaram que Módulo I os teria auxiliado a entender melhor aspectos relacionados ao currículo escolar e que, essa ciência, poderia auxiliá-los no planejamento e na seleção de conteúdos relevantes a sua clientela escolar.

No **Módulo II** foram tratados os temas relacionados aos “Fundamentos da BNCC e sua organização interna” com objetivo de que os cursistas analisassem os pressupostos teóricos do documento e, a partir disso, pudessem vislumbrar possibilidades pedagógicas para as diferentes etapas da Educação Básica, desenvolvido no segundo semestre de 2019, foram realizados seis (06) encontros presenciais totalizando 24 horas.

Após apresentar os objetivos e metodologia de trabalho do Módulo, no primeiro encontro, propomos o diálogo e a construção de atividades avaliativas pertinentes às práticas pedagógicas dos professores cursistas - tema que foi trabalhado no último encontro do módulo anterior. Após, solicitamos a leitura de um artigo para o próximo encontro que levasse em consideração as seguintes questões: Quais são os principais pilares da BNCC? Qual a relação desses pilares com os organismos internacionais? Que consequências poderão resultar dessa relação para o currículo escolar? No segundo encontro, tendo por base o estudo desenvolvido e alguns vídeos, analisamos o contexto de construção da BNCC, por meio de uma linha do tempo, os documentos que regulamentaram a Base (medida provisória, resoluções...), suas perspectivas e limitações. Ao final, orientamos a leitura de um texto tendo por base as seguintes questões: O que são os campos de experiência? É possível pensar um currículo para a Educação Infantil? O terceiro encontro, que focou as discussões na Educação Infantil, teve como

primeira atividade o diálogo sobre as respostas às questões que guiaram a leitura e, como segunda atividade, a produção de um mapa curricular para a Educação Infantil tendo como base os estudos feitos sobre os campos de experiências. Solicitamos, mais uma vez, uma leitura para o próximo encontro que levasse em consideração os seguintes questionamentos: Quais foram as principais reformas propostas para o ensino da Matemática? Quais são os objetos do conhecimento propostos pela BNCC para o ensino da Matemática? Como foi a participação dos professores no processo de implementação da BNCC? No quarto encontro, após as discussões sobre a leitura, apresentamos algumas noções sobre a articulação entre a educação infantil e os anos iniciais, a partir da BNCC, bem como sobre o ensino da língua portuguesa. Como terceira atividade propomos que em grupo os cursistas analisassem as habilidades, competências e conteúdos pedagógicos propostos na BNCC nas distintas áreas. Ao final, solicitamos novamente uma leitura prévia sobre a reforma do Ensino Médio que levasse em consideração as seguintes perguntas: De qual “discurso empoeirado” o artigo trata? Qual é a noção de “competência” presente na BNCC? O quinto encontro iniciou com a apresentação dos marcos normativos, das competências e dos itinerários formativos da BNCC relativos ao Ensino Médio. Após estudamos a Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018, que trata da constituição dos itinerários formativos, contrapomo-la com o discurso da BNCC e retomamos os principais conceitos da leitura feita previamente. Para finalizar o Módulo II, no sexto encontro apresentamos uma *síntese* das principais discussões abordadas no Módulo; propomos uma avaliação do Curso envolvendo a compreensão por parte dos cursistas sobre os temas, a importância da formação para a prática pedagógica e a metodologia de trabalho. Também refletimos sobre as possíveis contribuições do Curso para a prática pedagógica.

De modo geral, no Módulo II, procuramos analisar os fundamentos da BNCC no intuito de perceber os limites e as possibilidades pedagógicas que ela oferece para as diferentes etapas da Educação Básica. Nesse sentido, as primeiras reflexões denunciaram a falta de compreensão desse documento. De acordo com Aguiar (2018), foi propagada uma falsa ideia de que a comunidade educacional teve acesso e participação na produção da BNCC. No entanto, principalmente a terceira versão do documento, foi preparada a portas fechadas (por órgãos como o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime) e os profissionais da educação não tiveram mais acesso até a sua homologação em 2017 (Ensino Fundamental) e em 2018 (Ensino Médio). Para a autora, o MEC utilizou uma metodologia verticalizada de construção do documento, que privilegiou “especialistas” e subalternizou o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, mas que chamou de “participativa”.

Outro autor presente nas discussões da segunda etapa foi Libâneo (2016), que afirma que as políticas educacionais dos últimos anos, dentre elas a da BNCC, sofrem influência de organismos internacionais (Organização das Nações Unidas, Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico...), sendo que a maior implicação dessa influência é a implementação de um currículo “instrumental” ou de “resultados”, calcado em indicadores e metas quantificáveis. Essas “metas quantificáveis” estão relacionadas às avaliações padronizadas de larga escala como o SAEB/Prova Brasil/INAF e até internacionais como o PISA (LIBÂNEO, 2016). Estas, já vêm sendo aplicadas nas escolas brasileiras há bastante tempo e, com a BNCC, tenderão a se acentuar por meio de instrumentos coercitivos. Uma possível consequência dessa padronização da avaliação é o desrespeito às diferenças regionais, culturais e econômicas e, por conseguinte, a negação de experiências coletivas que podem projetar uma sociedade diferente.

Ao mesmo tempo que passa a avaliar o trabalho docente também implica em cultura de controle, pois os professores poderão ser pressionados a adotar essa matriz de referência como currículo oficial da escola no intuito de que seus alunos apresentem “bons” desempenhos e seus trabalhos não sejam associados a “fracasso” e “baixo desempenho”.

O Módulo II também abordou o fato de a BNCC apresentar uma proposta de ampliação da carga horária, para os estudantes do Ensino Médio, com foco nos “itinerários formativos”. Contudo, além de não haver esclarecimento no documento de como dar-se-á essa etapa, é fato que a maioria das escolas brasileiras não dispõem nem de estrutura física nem de profis-

sionais disponíveis para essa ampliação. Por conseguinte, como possivelmente não haverá financiamento para todas as mudanças que o documento propõe (vide PEC241/16 que congelou os gastos em educação), abre-se a possibilidade (já em curso em algumas realidades) de que empresas privadas ou grandes corporações assumam esse financiamento e que, ao contratarem “professores sociais” ou de “notório saber” ao invés de professores com formação de licenciatura, além de tornarem mais frágil a parte pedagógica e didática das escolas, também preencham os cursos formativos com uma formação essencialmente “técnica” com orientação ao mercado de trabalho.

A hipótese que assumimos durante as discussões do Módulo II, é que essas ações podem fazer com que alunos historicamente excluídos tendam a procurar uma “formação técnica empobrecida”, apenas com o objetivo de conseguir emprego, mas, ao mesmo tempo, funcionando como engrenagens para suprir uma necessidade do mercado pela mão de obra barata. Nessa perspectiva, a empregabilidade precoce daqueles necessitados em subempregos, em contraste com aqueles que poderão optar por uma formação diferenciada, poderá ocasionar maiores diferenças sociais.

Em resumo, o Módulo II apresentou aos cursistas os fundamentos da BNCC para que, principalmente, percebessem a importância dos conhecimentos sobre os Fundamentos do Currículo e da PCSC (abordados no primeiro Módulo), especialmente como dispositivo teórico e metodológico, para refletir sobre os limites e as possibilidades pedagógicas que a BNCC oferece para as diferentes etapas da Educação Básica. Os professores (com exceção de um deles, todos haviam participado da primeira etapa) afirmaram que os temas trabalhados foram mais fáceis de ser assimilados e que o Curso auxiliou no melhor entendimento da estrutura interna da BNCC e que isso contribuiu para uma melhor reflexão sobre a constituição do currículo escolar (na época) para o ano de 2020.

A última etapa do Curso, o **Módulo III**, teve um caráter mais metodológico, pois contemplou o “Projeto Político Pedagógico, os modelos pedagógicos e epistemológicos e sequências didáticas” com a intenção de que os professores refletissem sobre práticas pedagógicas necessárias às demandas escolares na articulação e na organização das propostas curriculares vigentes no território nacional (BNCC) e no catarinense. O módulo foi desenvolvido no primeiro semestre de 2020, com seis (06) encontros presenciais totalizando 28 horas.

No primeiro encontro, após a apresentação do objetivo e metodologia de trabalho do Módulo, desenvolvemos uma breve revisão dos principais tópicos discutidos nos Módulos I e II. No segundo encontro expomos a estrutura do documento elaborado pela SED de SC aprovado em 17 de junho e divulgado em 17 de julho de 2019, Currículo Base da Educação e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019). Na sequência, encaminhamos um trabalho em grupos que analisasse os processos de articulação de cada área do conhecimento entre a PCSC e a BNCC tendo como base os pressupostos epistemológicos, a metodologia, a avaliação e os conteúdos. Após a socialização desses estudos, debatemos as possibilidades e limites na implementação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Território Catarinense e solicitamos uma leitura que contemplasse a compreensão dos seguintes questionamentos: O que é o projeto político pedagógico? Que princípios devem norteá-lo? É possível construí-lo coletivamente? De que forma? Tendo por base o texto lido, no terceiro encontro discutimos aspectos implicados na construção do PPP (finalidades, estrutura administrativa e pedagógica, currículo, tempo escolar e avaliação) e organizamos o estudo de 4 textos em grupos. O quarto encontro iniciou com a apresentação da síntese dos textos lidos pelos 4 grupos, os quais tinham como ênfase temática a aprendizagem. Na sequência apresentamos os modelos pedagógicos e epistemológicos, expomos uma proposta de sequência didática e solicitamos que os professores - de acordo com suas áreas e componentes curriculares de atuação - produzissem uma atividade baseada em uma sequência didática (conhecimento prévio, contextualização, situação problema, análise e soluções) que seria apresentada no penúltimo encontro. Assim, no quinto encontro essas atividades foram apresentadas e discutidas. Na sequência lemos e debatemos um texto com foco nas competências da BNCC para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Por fim, por área de conhecimentos, solicitamos que os professores propusessem um plano de aula com um

roteiro de atividades voltado a uma etapa (ano) do Ensino Fundamental ou Médio e a partir de um tema motivador. Iniciamos o último encontro com a apresentação dos planos de aula e, na sequência, sintetizamos os principais conteúdos discutidos durante Módulo III. Propusemos a avaliação individual e coletiva dos cursistas sobre esta etapa da formação bem como solicitamos que cada professor registrasse o seu depoimento sobre as contribuições do Curso para a prática pedagógica.

A ênfase do Módulo III foram as práticas pedagógicas, necessárias às demandas escolares, na articulação e implementação das propostas curriculares vigentes no território nacional (BNCC) e no catarinense. Nesse sentido, a partir dos modelos pedagógicos propostos por Becker (2001), pode-se perceber que a proposta pedagógica da BNCC está mais relacionada aquilo que o autor denominou de pedagogia não-diretiva. Nessa perspectiva, o sujeito já possui um saber (herança genética) que precisa, apenas, trazer à consciência. Esse modelo considera o professor como alguém que compõe o cenário, mas não deve intervir, isto é, o aluno aprende por si só e o professor serve como um auxiliador ou facilitador.

Ao contrário dessa perspectiva, as leituras e discussões propuseram a promoção da formação integral por meio do reconhecimento de um currículo integrado com a realidade dos sujeitos. Essa integração deve promover o diálogo entre as áreas do conhecimento, a superação do tradicional etapismo e a fragmentação do currículo em favor de uma educação com propósito de emancipação humana, materializada no desenvolvimento da autonomia, da participação social ativa e crítica dos sujeitos. Nessa perspectiva, especialmente aos alunos historicamente desfavorecidos, é possível pensar uma proposta pedagógica pautada na aquisição de conhecimentos que lhes proporcionem o desenvolvimento intelectual e a autonomia (LIBÂNEO, 2016; YOUNG, 2007).

Como proposições para efetuar a formação integral, o último Módulo refletiu sobre a prática pedagógica amparada no ensinar e aprender como resultado de processos de trocas entre o sujeito e o meio numa relação de construção/reconstrução/significação e ressignificação do conhecimento. As orientações para o desenvolvimento de situações de aprendizagem foram discutidas, o que proporcionam a reflexão do modo de organização de suas práticas pedagógicas.

Por entendermos que a operacionalização desse modelo pedagógico está condicionada a um fator importante, que é o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a gestão democrática, também foi dado um enfoque especial sobre esse tema. Nessa perspectiva, o PPP foi tratado como o documento que deve assegurar o legítimo envolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educacional, principalmente, para a construção da autonomia da escola. Assim, enfatizou-se nos encontros que o referencial para a construção do PPP deve ser a realidade da escola e suas demandas, aspectos que precisam ser problematizados na forma de ação consciente e crítica dos educadores como meio de proporcionar aos educandos a promoção da cidadania (mobilização na conquista dos direitos) e a inserção no mundo do trabalho.

O Curso, ao seu final, possibilitou uma retomada das discussões desenvolvidas (Módulos I, II e III) como modo de avaliação e sua contribuição às práticas docentes. Com relação ao objetivo geral e específicos do Curso de Formação como um todo, os professores afirmaram que o Módulo I, devido ao seu caráter mais teórico, proporcionou maior dificuldade de entendimento, mas que foi importante para a compreensão dos Módulos II e III, os quais proporcionaram reflexões teóricas e metodológicas relevantes sobre as políticas curriculares no Brasil e as práticas pedagógicas.

A metodologia (aula expositiva e dialogada, atividades práticas e leituras prévias) e a interação com o ministrante foram consideradas produtivas. Quanto à carga horária, os participantes sugeriram que a terceira etapa fosse feita durante o horário de funcionamento da escola (matutino/vespertino), já que fora realizado em horário noturno. Por fim, foi apresentado aos cursistas um *feedback* de seus desempenhos (presença, participação, desenvolvimento das atividades; abstração dos conceitos e temas discutidos) nos encontros, o qual teve resultado final foi muito positivo, já que todos inscritos compareceram nos encontros, demonstraram ter feito as leituras prévias, desenvolveram as atividades práticas, envolveram-se nos debates e fizeram questionamentos pertinentes ao professor ministrante durante os encontros.

Percebe-se que o Curso de formação como um todo, pela sua organização, foi contribuindo para questionamentos, problematizações, debates, e de tal modo explorar um novo espaço de reflexão da profissão docente e da constituição de práticas curriculares e pedagógicas que valorizem os saberes, a diversidade, e a coletividade.

Considerações Finais

O objetivo do presente relatório foi apresentar a experiência pedagógica do Curso “Educação Escolar & Currículo: proposta de formação continuada aos docentes sobre a BNCC e seus impactos no contexto escolar” oferecido aos profissionais da educação. Entendemos que a metodologia do Curso também pode ser considerada adequada, já que a divisão do Curso em três etapas, iniciando com discussões mais teóricas e, posteriormente, mais metodológicas e práticas, possibilitou tratar os temas com mais adensamento e propor/construir atividades pedagógicas a partir das interações/discussões, em consonância com a perspectiva didático-pedagógica que utilizamos nas reuniões. Ademais, a participação dos professores durante os encontros foi relevante no que diz respeito às leituras prévias solicitadas, no desenvolvimento das atividades práticas e no envolvimento nos debates gerados pelos temas propostos.

Esses aspectos parecem confirmar a relevância da realização do Curso para os professores da Educação Básica pública, para que, juntamente com os demais profissionais da escola em que atuavam, propusessem um currículo que, mesmo engessado em alguns padrões prescritivos da nova BNCC e mais recentemente no Currículo Base de SC, compreenda às reais necessidades de seus educandos em contraste com a histórica reprodução de um ensino tradicional e instrumental. De acordo com os depoimentos, especialmente nos momentos de avaliação, o Curso contribuiu para uma melhor ciência dos documentos orientadores e como suporte teórico e metodológico para o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Nesse sentido, devido às limitações do presente texto, entendemos a necessidade de tratar a “contribuição do Curso em relação às práticas pedagógicas dos cursistas” com parcimônia. Neste momento, é impossível afirmar de que forma o contexto educacional diário da escola em que o Curso ocorreu é (será) realmente influenciado, tanto pelos documentos BNCC e Currículo Base de SC, quanto pela prática pedagógica de seus educadores a partir da participação no Curso. Assim, para uma melhor reflexão sobre esses fatores, um dos possíveis desdobramentos do trabalho, poderia investigar as propostas pedagógicas dos professores, na sua articulação com os documentos curriculares e, por conseguinte, o impacto destas na aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito ao nosso processo formativo, é importante ressaltar que a especialização também nos forneceu as ferramentas necessárias para a análise crítica das políticas curriculares brasileiras, o enfrentamento e a possibilidade de proposições pedagógicas realmente relevantes ao contexto escolar. Nesse sentido, ministrar o Curso possibilitou o resgate e a reflexão dos principais conceitos trabalhados na especialização, a troca de experiências e a produção de atividades a partir dos temas estudados. Esses fatores, sem dúvida, constituíram subsídios importantes para o aprimoramento de nossa prática docente.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de voto. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. p. 08-23. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BECKER, Fernando. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. In: BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-32.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_

EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 3, 21 de novembro de 2018**. Diário Oficial da União. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 22 de novembro de 2018. Seção 1, p.21. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**. [online], v. 46, n. 159, p. 38-62. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143572>. Acesso em: 25 out. 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. p. 34-37. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo: concepções, políticas e teorizações. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/211-1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

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

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica, Florianópolis**: IOESC, 2014. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156/4326-proposta-curricular-final>. Acesso em: 10 nov. 2018.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, 2019. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/bncc-sc/8223-versao-web-curriculo-base-da-educacao>. Acesso em: 17 ago. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THIESEN, Juarez da Silva. Vinte anos de discussão e implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na rede de ensino: desafios para um currículo de base-histórico-cultural. **Percursos**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 41-54, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/download/1556/1297/2701>. Acesso em: 10 nov. 2018.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.