

Percepções de professoras e gestoras sobre a implementação da BNCC em uma rede de ensino municipal do sul de Minas Gerais¹

Resumo

O presente texto tem como objetivo analisar como professoras e gestoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino municipal de uma cidade do Sul de Minas Gerais percebem e interpretam a implementação da BNCC e como esta reverbera em suas práticas docentes. A metodologia de abordagem qualitativa, considerou a coleta de dados por meio de questionários que foram respondidos 23 professoras e nove gestoras da rede municipal pesquisada. Os resultados evidenciam que as professoras e gestoras acreditam que as práticas que desenvolvem estão alinhadas com a proposta da BNCC, mesmo existindo desafios ainda a serem superados quanto ao atendimento das demandas que emergem do contexto em que atuam e que precisam ser consideradas ao realizarem o planejamento. Elas admitem serem necessárias adaptações constantes, o que evidencia a diversidade entre contextos e práticas, aspecto que exige atenção na implementação da BNCC. Entendemos que apesar dos desafios inerentes a qualquer mudança e implementação de políticas educacionais e curriculares, as participantes da pesquisa têm atuado para a sua efetivação de forma consciente e comprometida. Entendem a BNCC como o norte de seus trabalhos e, portanto, como um documento a ser seguido, porém, revelam o desejo de saber mais sobre o documento e as possibilidades de desmembramento dele na prática profissional que realizam em benefício da aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; implementação curricular; ensino fundamental; rede de ensino municipal.

Para citar este artigo:

VILELA, Alessandra Aparecida; BORGES, Regilson Maciel; LIMA, Francine de Paulo Martins. Percepções de professoras e gestoras sobre a implementação da BNCC em uma rede de ensino municipal do sul de Minas Gerais. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 26, n. 61, p. 315-342, maio/ago. 2025.

DOI: 10.5965/1984723826612025315

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826612025315>

Alessandra Aparecida Vilela

Secretaria Municipal de Educação
de Perdões – Perdões/MG – Brasil
alesavilela@hotmail.com

Regilson Maciel Borges

Universidade Federal de Lavras –
UFLA – Lavras/MG – Brasil
regilsonborges@gmail.com

Francine de Paulo Martins Lima

Universidade Federal de Lavras –
UFLA – Lavras/MG – Brasil
francine.lima@ufla.br

¹ O texto em tela refere-se a um recorte da Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional – da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Perceptions of teachers and managers on the implementation of BNCC in a municipal education network in the south of Minas Gerais

Abstract

This text aims to analyze how teachers and administrators of the initial years of Elementary School in the municipal education system of a city in the South of Minas Gerais perceive and interpret the implementation of the BNCC and how this affects their teaching practices. The methodology used was a qualitative approach, specifically data collection through questionnaires answered by 23 teachers and 9 administrators of the municipal network studied. The results show that the teachers and administrators believe that the practices they develop are approved by the BNCC proposal, even though there are still challenges to be overcome in meeting the demands that emerge from the context in which they work and that need to be considered when carrying out planning. They acknowledge the need for constant adaptations, highlighting the diversity of contexts and practices — an aspect that requires attention in the implementation of the BNCC. We understand that, despite the challenges inherent to any change and implementation of educational and curricular policies, the participants in the research work to implement them in a conscious and committed manner. We understand the BNCC as the guide for their work and, therefore, a document to be followed. However, we express our desire to learn more about the document and the possibilities of its use in professional practice that it provides for the benefit of student learning.

Keywords: National Common Curricular Base; curricular implementation; elementary education; municipal education network.

Percepciones de docentes y directivos sobre la implementación del BNCC en una red educativa municipal del sur de Minas Gerais

Resumen

El presente texto tiene como objetivo analizar cómo docentes y gestores de los primeros años de la Enseñanza Primaria de la red educativa municipal de una ciudad del Sur de Minas Gerais perciben e interpretan la implementación del BNCC y cómo ésta impacta sus prácticas docentes. La metodología de enfoque cualitativo consideró la recolección de datos a través de cuestionarios que fueron respondidos por 23 docentes y 9 directivos de la red municipal investigada. Los resultados muestran que docentes y directivos creen que las prácticas que desarrollan están alineadas con la propuesta del BNCC, aunque aún quedan desafíos por superar en la atención a las demandas que emergen del contexto en el que actúan y que deben ser considerados en la planificación. Reconocen la necesidad de adaptaciones constantes, lo que pone de relieve la diversidad de contextos y prácticas — un aspecto que requiere atención en la implementación de la BNCC. Entendemos que a pesar de los desafíos inherentes a cualquier cambio e implementación de políticas educativas y curriculares, los participantes de la investigación han trabajado para su implementación de manera consciente y comprometida. Entienden el BNCC como la guía de su trabajo y, por tanto, un documento a seguir, sin embargo, revelan el deseo de conocer más sobre el documento y las posibilidades de desmembrarlo en la práctica profesional que realizan en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Base Curricular Nacional Común; implementación curricular; educación elemental; red municipal de educación.

Introdução

O artigo em tela tem como objetivo analisar como professoras e gestoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino municipal de uma cidade do Sul de Minas Gerais percebem e interpretam a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como esta reverbera em suas práticas docentes e pedagógicas no contexto escolar.

Cabe ressaltar que o processo de implementação de políticas educacionais, em nosso caso especificamente da política curricular decorrente da BNCC, busca colocar em prática a política em questão. Para Passone e Perez (2013), há algum tempo, acreditava-se que a implementação dependia de uma política ou programa bem elaborados e bem desenhados, “em sua dimensão mais formal e técnica, objetivos e estratégias de implementação claros e bem definidos e recursos humanos e financeiros disponíveis eram suficientes para alcançar as mudanças propostas”, com isso “os analistas ignoravam o dinamismo entre a política, o seu contexto e os seus atores” (Passone; Perez, 2013, p. 624).

Nessa perspectiva, não consideravam a importância do contexto escolar no processo de implementação de qualquer política, pressupondo “que os implementadores simplesmente agiriam e se comportariam conforme o determinado, de modo racional e orientados de acordo com objetivos, metas e planejamentos pré-estabelecidos” (Passone; Perez, 2013, p. 624). Os estudos mais recentes e mais detalhados enfatizam a importância de pensar no contexto, de tal modo que o processo de implementação considere que a participação dos atores é “essencial para a implementação” (Perez, 2010, p. 1191). Portanto, no processo de implementação de uma política curricular são indispensáveis a vivência e as práticas dos professores e gestores escolares.

Diante das várias e constantes mudanças nas políticas educacionais relacionadas aos currículos escolares nas escolas brasileiras, que provocam dilemas e discussões sobre currículos dentro e fora do espaço escolar, após vinte e um anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, que apresentavam as referências nacionais comuns de acesso aos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania sem ser de caráter normativo, o Ministério da Educação (MEC) brasileiro promulgou, em

dezembro de 2017, a Portaria nº 1.570, que homologa o Parecer nº 15/2017 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e institui a implantação da BNCC, documento que normatiza e explicita os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente, em todas as etapas da Educação Básica e que é prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96.

A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade, sendo orientada por princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) somada aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018). Cabe destacar que o processo de elaboração da BNCC foi longo e complexo em meio a muitos debates e críticas, com grandes discussões e, principalmente, muitos dissensos (Macedo, 2014; Sússekind, 2014).

Assim, o processo de construção da BNCC se deu entre muitos embates, entres pesquisadores da área de currículo e, principalmente, com a manifestação de associações de pesquisa, conforme ressaltam Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 95); nesse sentido, a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) sempre canalizou críticas não só ao conteúdo da BNCC, mas à metodologia e à própria concepção de currículo nacional que a BNCC incorpora, aprovando em 2015 uma moção contrária a BNCC. Macedo (2014) argumenta que a homogeneidade que o currículo único provoca cria uma forma de regulação baseada na avaliação, segundo modelos privados de gestão, que visam expulsar da educação o imponderável. Para Sússekind (2014), a ideia de centralizar o currículo é uma impossibilidade, pois é reducionista e as expectativas traçadas em torno desse documento são impossíveis de concretizar de maneira homogeneizada.

Este estudo se faz necessário, na medida em que, apesar dos inúmeros embates provocados pela instituição da BNCC, ela é uma norma que provoca mudanças no espaço escolar, seja por falta de compreensão ou pelo excesso de autoritarismo que a norma estabelece. Assim como, entendemos que compreender a relação das professoras e gestoras escolares com a BNCC, decorrente do seu processo de implementação, nos possibilita desvelar como as mudanças ocasionadas pela nova política curricular afetam o exercício profissional.

Este artigo está organizado em três seções, além desta introdução. Na primeira apresenta-se o delineamento metodológico da pesquisa a partir da caracterização do estudo, a forma de coleta e da análise dos dados. Na segunda seção encontram-se os resultados e discussão, constando as categorias analíticas que reúnem os dados sobre a percepção das entrevistadas acerca da implementação da BNCC na rede municipal de ensino. Na terceira expõem-se nossas considerações finais, retomando o objetivo e destacando os pontos mais relevantes do trabalho.

Delineamento metodológico

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, conforme Flick (2009, p. 23): “na pesquisa qualitativa espera-se que os participantes respondam a essas questões espontaneamente e com suas próprias palavras”, visando à subjetividade do participante. Assim, considera-se um nível de realidade que não é possível de ser mensurado (Minayo, 2011), ou seja, a subjetividade não pode ser medida e sim compreendida.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 47-48), a pesquisa qualitativa apresenta algumas características, dentre elas, destacamos que “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; e que a investigação qualitativa é descritiva”. Esse destaque dado ao investigador justifica-se pela subjetividade e objetivos que, em conjunto com o referencial teórico, revestem o pesquisador e o materializam no processo de escolha, organização e análise de dados e da descrição.

Para a coleta de dados, utilizamos o questionário, que segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Assim, o questionário foi organizado com perguntas de cunho profissional para o conhecimento do perfil pessoal das participantes e outras questões que buscaram captar elementos que nos ajudassem a compreender a percepção das professoras e gestoras escolares sobre a implementação da BNCC, destacando o envolvimento na elaboração e implementação da BNCC, a relação da BNCC com a prática

e seus desafios, como a BNCC afeta a identidade docente e a forma de repensar o trabalho pedagógico e as ações decorrentes da sua implementação na rede municipal.

As gestoras e as professoras foram convidadas para participar voluntariamente da pesquisa, conforme explicita Flick (2009, p. 23), quando ressalta que “os pesquisadores qualitativos escolhem os participantes propositalmente e integram pequenos números de casos, segundo sua relevância”. No caso da nossa pesquisa, foi solicitada a permissão da Secretaria Municipal de Educação para que gestoras escolares e professoras participassem da fase de coleta de dados, quando se apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ciência do objeto da pesquisa e os dados relativos à participação, à desistência e à garantia do anonimato, conforme documentos aprovados pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (COEP) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), conforme Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 20353719.3.0000.5148.

O lócus da pesquisa foi uma rede municipal de ensino do Sul do estado de Minas Gerais. Na cidade, quatro são as escolas municipais que atendem este nível de escolaridade, sendo duas na zona urbana e duas na zona rural. Nas escolas da zona urbana, o trio gestor é composto pelo diretor, o vice-diretor e o supervisor pedagógico, enquanto nas escolas da zona rural o gestor é o coordenador pedagógico. Segundo a Secretaria Municipal de Educação, o quadro de profissionais que atendem as escolas da rede totaliza 54 professores e 11 gestores, sendo que aceitaram participar desta pesquisa 23 professoras e nove gestoras. Portanto, os critérios de inclusão dos sujeitos participantes em nossa pesquisa foram: professoras e gestoras escolares que atuam no Ensino Fundamental – anos iniciais do município em questão e que se dispuseram a responder ao questionário relativo à função que exercem dentro do espaço escolar, tendo como critério de exclusão o fato de não responderem ao questionário on-line que ficou disponível para o preenchimento pelo período de uma semana.

Após a coleta de dados feitas pelo questionário, obtivemos o corpus da pesquisa para análise da percepção dos atores escolares sobre a implementação da BNCC e, a fim de buscar as respostas necessárias aos objetivos dessa pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin, cuja “intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção de mensagem,

inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 2011, p. 38). Assim, foram criadas as seguintes categorias de análise: “Processo de discussão e implementação da BNCC na rede municipal de ensino”, “Os reflexos da BNCC na prática docente”, “Desafios e rupturas decorrentes da política curricular BNCC na identidade docente” e “Implementação da BNCC junto aos processos de formação continuada”. Segundo Cury (2006), o pesquisador a partir do conjunto de categorias, vai refletir sobre os dados e, com base no referencial teórico e em suas concepções sobre o tema buscará as questões de pesquisa, de maneira que o método é um facilitador de estudo dos dados sendo muito versátil.

Resultados e discussão

Nesta seção, apresentamos os dados obtidos por meio da aplicação de questionários on-line para professoras e gestoras/supervisoras da rede municipal de ensino analisada. Foram realizadas entrevistas com 23 professoras e nove gestoras/supervisoras e, para garantia do anonimato, as participantes foram nomeadas com a letra P para professoras e G/S para gestoras e supervisoras, seguidas de um número indicando a ordem das respostas das respectivas participantes da pesquisa.

Processo de discussão e implementação da BNCC na rede municipal de ensino

O processo de implementação de uma política se faz de forma gradativa e impacta diretamente nos contextos em que se aplica tal política e nas pessoas que irão usufruir, desenvolver ou aplicar as ideias e ações nela contidas. No caso do tema aqui debatido, a implementação da BNCC, temos de considerar que sua implementação reverbera diretamente na escola e nos profissionais que ali atuam e que sua adesão é resultado de um longo processo histórico de disputas e construções no campo da educação e formação de professores para a educação básica. Nesse sentido, pensar a implementação da BNCC requer pensar também aspectos históricos que cercam sua concepção em relação direta ao contexto social e demandas que dele emergem, sobretudo, na contemporaneidade, buscando apreender ainda, como os professores percebem e se

colocam diante das exigências desse mundo contemporâneo e das mudanças nas orientações legais que subsidiam o seu trabalho.

De acordo com Gatti *et al.* (2019), a ação docente está diretamente ligada aos fatores sociais e históricos que envolve a formação de professores e suas nuances, uma vez que questões dessa ordem adentram a vida e a escola e reverberam em práticas docentes. Para as autoras:

Tratar de aspectos dessa contemporaneidade em que a educação se insere, e nestas condições, compreender questões sobre formação e o trabalho docente, nos permite entender como tradição e mudança se interseccionam, se inter cruzam, ou se contrapõem, diferenciando os fatos que indicam persistência de padrões dos que apontam para alterações em situações dadas (Gatti *et al.*, 2019, p. 15).

Nessa perspectiva, buscou-se, nesta pesquisa, dar voz às professoras, gestoras/supervisoras que atuam em escolas públicas e que têm vivenciado as mudanças em suas práticas docentes a partir da implementação da BNCC. Ao serem questionadas se participaram de alguma ação relacionada à implementação da BNCC, destacaram a participação em situações de estudos, leituras, debates e trocas de ideias, incluindo reuniões e encontros.

As participantes destacaram que as discussões com seus pares em reuniões para analisar determinado conteúdo em suas competências e habilidades foi uma forma de participar do processo de elaboração da BNCC, quando solicitadas pelo Ministério da Educação em consulta pública aos especialistas da educação, por meio dos estados e municípios, conforme apontam os depoimentos:

P19: “Através de reuniões e estudos com toda a rede municipal de ensino, onde estudamos, analisamos a BNCC e então apresentamos propostas que foram enviadas ao MEC”.

P20: “Através de reuniões e estudos com toda a rede municipal de ensino do meu município, onde enviamos propostas para o MEC”.

P13: “Fui responsável por passar para as colegas a BNCC na educação infantil”.

G/S2: “Fizemos vários encontros na escola, tanto com a nossa quanto com a rede municipal”.

G/S4: “Leitura, troca de ideias com a equipe pedagógica de nossa escola e com outras escolas da rede municipal com as orientações da inspetora”.

De acordo com a Secretaria de Educação do município pesquisado, aconteceram reuniões para discussão e conhecimento do documento, em maio de 2016 em um primeiro momento e, posteriormente, foi realizada a discussão da segunda versão nos meses seguintes durante os seminários estaduais e locais com professores e gestores.

Quanto ao processo de implementação da BNCC na rede municipal, a maioria das participantes menciona que o processo está moroso, mas ao mesmo tempo ocorrendo de forma gradativa e flexível, conforme evidenciam as respostas a seguir sobre essa questão:

P6: “Está sendo implementada de maneira gradativa”.

P14: “Bem flexível”.

P:15: “Está sendo as os poucos com debates entre as professoras em módulo pedagógico”.

G/S6: “A implementação está ocorrendo de forma lenta, adaptando os currículos aos poucos para não haver prejuízos para os alunos”.

G/S4: “Está sendo tranquila e bem direcionada”.

As respostas retratam bem a realidade, pois a partir da publicação da BNCC, em dezembro de 2017, foi necessária uma articulação entre municípios e estados, juntamente com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) para o planejamento da reelaboração dos currículos, pois sendo a BNCC um norte para os currículos, conforme prevê o artigo 9º da LDB 9.394/96, ao destacar que os currículos dos municípios e estados deverão ser norteados em seus conteúdos mínimos em forma de colaboração, seria necessário, conjuntamente, estados e municípios se organizarem para a reelaboração curricular, o que demandou tempo para essa organização (Brasil, 1996).

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2023) explicita em seu artigo 211 que os sistemas de ensino deverão organizar-se em regime de colaboração, o que é reiterado na LDB 9.394/96 em seu artigo 8º. Sendo assim, a articulação do regime de colaboração entre o município pesquisado e o estado foi efetivada de tal forma que o município optou pela adesão ao currículo estadual, declinando da autonomia para exercer a formulação de um currículo próprio baseado na BNCC. Nesse sentido, para que fosse possível o regime de colaboração, o município assinou um termo de pactuação para potencializar o comprometimento dos diversos entes envolvidos em prol da continuidade da implementação da BNCC nos anos seguintes. A respeito dos desafios da implementação, o documento orientador da implementação da BNCC já trazia no seu texto que esse

processo seria complexo, exigindo esforços no regime de colaboração de cada ente envolvido em ações diretas ou complementares (Brasil, 2018).

Cabe ressaltar que o município pesquisado não possui sistema próprio de ensino, portanto, faz parte do sistema estadual de ensino, mas com autonomia pedagógica conforme previsto nas legislações. No que tange a questão curricular, a Rede é normatizada pelo Currículo Referência de Minas Gerais através da Portaria nº 7.875/20 de 02 de março de 2020, que homologou a adesão formalizando as adequações ao currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na rede municipal.

A elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais, em colaboração com os municípios e Undime, contou com a participação de mais de 3.100 escolas e 120.000 profissionais de todas as partes do estado, cujas contribuições foram analisadas e incorporadas ao documento pelos redatores (Minas Gerais, 2018). Trabalhando na redação desde fevereiro de 2018, a rede municipal pesquisada participou efetivamente na validação e construção de novas propostas para o currículo, com momentos de estudo nas escolas, cada professor analisou determinado conteúdo e depois em momentos de reunião com seus pares para discussão.

Outro momento que envolveu o município, quando todos os professores, das redes estadual e municipal estiveram presentes, foi a realização de um encontro, para consolidação de sugestões e propostas ao currículo referência de Minas Gerais que foram enviadas à Comissão Estadual de Construção dos Currículos. Esse encontro é retratado no Currículo Referência de Minas Gerais, ao destacar que o processo:

[...] foi fruto do trabalho coletivo de milhares de profissionais de todas as regiões do estado, versando sobre a pluralidade de ideias, identidades e expressões de Minas Gerais e, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, será referência curricular para as redes a partir de 2019 (Minas Gerais, 2018, p. 8).

Com o Currículo Referência publicado, tendo a BNCC como fundamento, tem-se o momento de implementação da política curricular, quando o município e sua rede de escolas devem colocá-lo em prática, observando-se que ele é o mínimo a ser ofertado e que o município pode oferecer, na parte diversificada, conteúdos que ampliem o aprendizado. A partir disso, constatamos que todo esse processo foi gradativo, com

etapas a serem cumpridas a partir do ano de 2019. Porém, devido à pandemia de COVID-19, esse processo foi ainda mais reduzido, pois com as aulas presenciais suspensas, a implementação ficou prejudicada e seria necessário outro estudo para avaliar as consequências da COVID-19 no processo de implementação da BNCC.

Os reflexos da BNCC na prática docente

A fim de apreender a percepção das participantes da pesquisa sobre a BNCC e a relação com o trabalho que desenvolvem, foi solicitado que as professoras, gestoras/supervisoras falassem a respeito dessa questão. A maioria destacou que a BNCC se relaciona com a sua prática diária, seja nos pressupostos nela contidos, seja no modo com que agem a partir deles.

P15: “A BNCC está ligada à minha desenvoltura em sala de aula no aprendizado dos meus alunos no nosso dia a dia”.

P22: “Sim. Ela tem conduzido as ações pedagógicas da escola”.

Apesar de destacarem certo alinhamento, as respostas dadas não trazem em seu bojo uma análise aprofundada dos pressupostos da BNCC. De acordo com Sacristán e Gomes (1998, p. 9), é necessária uma análise aprofundada das práticas pedagógicas e dos pressupostos que a subsidiam, uma vez que “sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é uma reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas ou ordens externas”. Nessa mesma direção, vale ponderar a que se refere esse “alinhamento” com as práticas desenvolvidas de forma crítica, para que ultrapasse a mera reprodução de determinações que, em sua maioria, pouco se aproximam da prática educativa crítica e reflexiva, trazendo muitas vezes, fragilidade aos processos pedagógicos empreendidos e insegurança acerca de sua qualidade. De acordo com Silva e Silva (2020, p. 454):

[...] as expressivas transformações pelas quais tem passado a sociedade brasileira, as rápidas modificações realizadas nas políticas de educação e no currículo do país têm gerado críticas e trazido à tona um sentimento crescente de insegurança quanto à eficácia das proposituras que estão sendo implementadas pela BNCC.

Nessa perspectiva, entendemos que ainda se faz necessário que a rede discuta, de forma aprofundada com as professoras e gestoras a temática em questão, refletindo sobre currículo tanto no seu sentido amplo quanto nas especificidades da BNCC, enquanto norteadora do currículo, para melhor desenvolvimento da prática, considerando o currículo como práxis antes de um objeto estático, expressão da função socializadora e cultural (Sacristán, 2000). Faz-se relevante reafirmar a discussão enfatizando que o currículo é instrumento da ação e que serve para a reprodução de noções e interesses de poucos, sendo responsabilidade de professores e gestores o desenvolvimento de atitudes e ações em uma perspectiva crítica e criadora, a fim de superar a reprodução, favorecendo discussões e processos qualitativos e críticos envolvendo a implantação da BNCC.

De acordo com Silva e Silva (2020, p. 452-453),

Mesmo em face de tais críticas e de todo cenário político e econômico conturbado que marcou o período de construção do referido currículo-documento, a BNCC se torna uma referência, enquanto, proposta curricular que orienta o ato de ensinar e aprender em uma dada disciplina nas unidades escolares [...] enquanto documento de referência, a tendência que se vislumbra é que a sua implementação produza substanciais mudanças no trabalho docente e no processo de ensino e aprendizagem das diversas disciplinas escolares.

Os depoimentos das participantes corroboram as ideias de Silva e Silva (2020) quando destacam suas percepções sobre a finalidade e o uso da BNCC como um documento que norteia as ações que desenvolvem no contexto da prática pedagógica, como segue:

P11: “Nortear as aprendizagens dos alunos baseadas nas competências e habilidades com novas abordagens conforme descritas no documento”.

P18: “Utilizando-a como norte”.

G/S8: “Nortear nossas ações para uma reestruturação das nossas práticas que consequentemente estará propiciando o alinhamento”.

Observamos que essa adoção da BNCC como norte tem relação direta com o caráter prescritivo da referência normativa, mas como já salientado acima por Sacristán (2000), é necessário que haja entendimento e conhecimento para que a proposta tenha o efeito esperado. Compreendemos que a BNCC não é um documento pronto e acabado, pois nele está a prescrição, porém é na prática dos professores e gestores que ela

acontecerá, considerando que as metodologias e as formas de intervenção não estão na BNCC, cabendo, portanto, à escola, aos professores e gestores utilizar a orientação curricular. Apesar de tomar como base a prescrição da BNCC, o caminho escolhido para a sua apropriação na prática e desenvolvimento do currículo é de responsabilidade da escola, dos professores e gestores fazendo uso da sua autonomia e tomada de decisão no processo educativo, considerando as especificidades da comunidade escolar e do grupo que atendem (Silva; Silva, 2020).

Um dos reflexos da BNCC na prática diária mencionado pelas professoras e gestoras participantes da pesquisa refere-se ao planejamento da prática pedagógica tendo como aporte as orientações da BNCC, tal como pode-se observar nas respostas a seguir:

P5: “O planejamento das aulas é realizado de acordo com BNCC”.

P13: “Através do planejamento das atividades”.

P16: “O planejamento diário é feito com base no BNCC”.

G/S7: “De acordo com o planejamento curricular da nossa escola”.

G/S9: “Tudo que está na base está no nosso planejamento”.

Conforme Sacristán (2000), planejar é dar tempo para pensar a prática, antes de realizá-la, esquematizando os elementos mais importantes numa sequência de atividades; neste sentido é a principal ferramenta de professores e gestores, agindo como fio condutor da ação educativa. Em processo de uma nova proposta curricular, esse planejamento é ainda mais necessário, pois é no processo de reflexão no ato de planejar, pensando na prática, que o professor se empodera da sua prática, o que é retratado nos relatos quando as participantes apontam estar adaptando e adequando a nova proposta à BNCC.

Reconhecemos o valor do planejamento e sua necessidade, porém, chamamos a atenção para a necessária análise crítica dos fundamentos que o subsidiam e o concebem. À medida que os professores e gestores reconhecem as bases teórico-metodológicas que sustentam os documentos norteadores, podem planejar as ações pedagógicas de forma mais detida e assertiva, que coadunam com os interesses da comunidade escolar e do contexto social em que está inserida. Nos depoimentos das participantes, não há menção acerca de fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a BNCC e, portanto, não há ponderação de críticas ou contrapontos a ela.

Defendemos, assim,

que o ato de planejar, portanto, representa uma ação política, uma decisão intencional envolvendo a elaboração ou programação de ações que, consolidadas em um plano ou projeto, exigem do indivíduo uma postura objetiva e subjetiva em relação à realidade na qual está inserido (Reis et al., 2024, p. 2013).

Nessa direção, e ainda de acordo com Reis et al. (2024, p. 2011), “a organização pedagógica, ao direcionar caminhos claros e conclusivos, visa atender às necessidades básicas da sociedade”, assim sendo, o ato de planejar requer uma análise apurada dos condicionantes que o cercam requerendo estudo e análise deles de forma individual e coletiva para que os ideais e objetivos presentes no planejamento sejam efetivados em prol do bem comum e da emancipação dos estudantes.

Os movimentos de mudança e adaptação a partir da promulgação da BNCC, provocaram diferentes sentimentos e sensações nas participantes, requerendo o ajustamento emocional frente às demandas e orientações para o uso do novo documento.

Ao serem questionadas se se sentem afetadas ou não pelas mudanças e o que essas mudanças provocam, as participantes destacaram se sentirem inseguras e desafiadas para a realização do seu trabalho. Vejamos os depoimentos a seguir:

P1: “Insegura”.

P17: “Sinto segura na realização do meu trabalho”.

G/S3: “No início muito insegura, mas depois vou adequando e adaptando a minha prática”.

G/S: “Todo desafio é inovador”.

Observa-se que há um misto de sentimentos, causados nas professoras e gestoras provenientes das mudanças nas políticas curriculares, fazendo emergir, para algumas, sentimentos de insegurança e, para outras, segurança para desenvolverem o seu trabalho. Fica evidente que situações novas ou novas prescrições podem provocar reflexos na prática diária e implicam em um enfoque complexo ao implementar novas políticas curriculares. A esse respeito, Sacristán (2000) ressalta que:

[...] o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos (Sacristán, 2000, p. 102).

Isso posto, importa destacar a necessária articulação de dimensões que considerem o currículo prescrito e o currículo em ação como atitude do coletivo de forma consciente, o que implica no envolvimento de diversos atores, desde os formuladores das políticas, passando por editoras de livros didáticos e chegando aos professores, de tal forma que o que está posto no prescrito possa se revelar nas ações e por elas serem ressignificadas e aprimoradas.

Desse modo, o professor, apoiado pelo gestor, ganha destaque no desenvolvimento de ações e propostas qualitativas e significativas no desenvolvimento do currículo, pautando-se em uma perspectiva de qualidade e criticidade nas escolhas dos materiais a serem utilizados e das estratégias didáticas a serem empreendidas no contexto da aula e da prática pedagógica junto aos estudantes.

Os desafios decorrentes da política curricular BNCC

As participantes da pesquisa destacaram que, na maioria das vezes, as mudanças curriculares não afetam sua identidade docente. Por outro lado, das pesquisadas que responderam sim, diversas foram as maneiras como se sentem afetadas. Analisando os dados da pesquisa, percebemos que a maioria das participantes se sentem desafiadas, em processo de adaptação, motivadas e, ao mesmo tempo, inseguras.

A mudança na política curricular incide nas posturas e práticas tanto das professoras quanto das gestoras, apontando para desafios a serem superados, como indicam os relatos das participantes:

P3: “Somos desafiados a todo momento e com várias estratégias e trocas de ideias para a formação do aluno”.

P6: “Me sinto desafiada a buscar sempre mais para aproximar o ensino aprendizagem da realidade da criança”.

Observamos que um dos desafios é aproximar os conteúdos da realidade da criança, ou seja, colocar o currículo que está elaborado baseado nas competências e habilidades da BNCC junto à realidade do aluno, que é diversa. Nessa direção, faz-se relevante que a escola, juntamente com professoras e gestoras, busque alternativas criativas e sólidas, situadas nas necessidades do grupo e do prescrito no currículo articulado à BNCC para que os conteúdos tenham relevância e sentido para as crianças e permitam uma aprendizagem consistente e significativa para todos os envolvidos.

Toda proposta curricular nova, para provocar a mudança na prática, se confirma na realidade social em que é colocada (Sacristán, 2000), ou seja, as mudanças propostas na BNCC só vão se tornar realidade à medida que professores e gestores compreenderem os fundamentos do currículo e os considerarem para a transformação em suas práticas. Vale pontuar que, como nos assevera Sacristán (2000, p. 175), “a implantação de qualquer currículo passa pelo crivo da interpretação dos profissionais de ensino”. Portanto, o currículo prescrito só se torna ação quando o professor o assume e o valida. Nesse sentido, novamente ressaltamos a relevância do trabalho e da postura consciente e crítica a ser desenvolvida pelos docentes em prol da qualidade dos processos pedagógicos empreendidos.

Outro desafio a ser enfrentado pelas escolas, juntamente com seus professores e gestores, é a reelaboração e adequação do Projeto Político Pedagógico (PPP). Embora não tenha sido citado como desafio pelas pesquisadas, entendemos que o PPP precisará ser revisto considerando os pressupostos e orientações da BNCC (e o novo Currículo), pois sendo ele o documento que legitima os processos pedagógicos e a proposta curricular é necessário que considere em seu bojo as diretrizes da BNCC, reafirmando ser este um documento democrático e elaborado coletivamente, de forma que represente as orientações legais de forma crítica e, ao mesmo tempo, atenda às necessidades da comunidade em que está inserido, afinal,

Para efetivar um planejamento escolar, é crucial compreender todos os elementos que o orientam, incluindo seus fundamentos, metas, objetivos e estratégias. Professores que organizam seu planejamento diário de maneira estruturada buscam aprimorar seu trabalho, ampliando as oportunidades de exploração dos recursos disponíveis e facilitando a integração entre teoria e prática cotidiana (Reis *et al.*, 2024, p. 2018).

No processo de elaboração e desenvolvimento do PPP, além das diretrizes colocadas pela BNCC, faz-se necessário considerar e incorporar os contextos locais e suas culturas trazendo a identidade local na sua escrita, uma vez que o PPP é o sentido e a trilha que a escola deve seguir. Considerando que sua elaboração é realizada de forma coletiva, traz em seu bojo compromissos coletivos que, por sua vez, abarcam a dimensão política e pedagógica de forma indissociáveis, já que a “dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (Saviani, 1983, p. 93).

É na ação pedagógica que se efetivam as práticas que levam à emancipação e à formação integral e, de acordo com Veiga (2000), o PPP tem alguns princípios e, dentre eles: a igualdade e a qualidade, que juntamente com outros, possuem um caráter permanente e fundamentado nas ações pedagógicas. Portanto, igualdade de condições para acesso e permanência e qualidade para todos, uma vez que, conforme aponta Cury (2007, p. 490), “não basta o acesso à escola. É preciso entrar e permanecer”.

Nessa perspectiva, Veiga (2000) reafirma que a desigualdade, do ponto de partida, deve traduzir-se em igualdade no ponto de chegada; que a desigualdade no ponto de partida já existente deve ser superada pela escola no ponto de chegada. Assim, reafirma-se o compromisso político e pedagógico da escola traduzido no PPP, apesar de esse ainda ser um desafio para muitas escolas e equipes escolares, mas é uma possibilidade quando incorporado de forma consciente, conforme evidencia a fala da G/S8. A gestora em questão enfatiza que uma ação adequada favorece a educação de qualidade que todos devem receber.

G/S8: “Desafiada a adequar e executar de forma coerente e eficaz. Nunca sabemos tudo, educar exige ação, logo, Educa + ação gera uma ‘Educação’ de qualidade”.

Outro desafio assinalado pelas participantes da pesquisa a respeito da implementação da BNCC na rede municipal pesquisada, foi a fase de adaptação diante das constantes mudanças propostas pela política curricular, conforme ressaltam:

P12: “Estamos em constante mudanças e adaptações, elas são necessárias e nos fazem crescer”.

P15: “A gente vai se adaptando às mudanças, quando aprendemos certo documento que é proposto, aí muda e devemos alinhar ao novo”.

P19: “Me sinto em constante processo de adaptação para conseguir acompanhar o novo processo e assim desempenhar minha função”.

G/S6: muitas vezes nos sentimos responsabilizados por todo fracasso na área educacional, o que não corresponde com o esforço e empenho dedicados ao processo de ensino aprendizagem”.

Duas respostas nos chamaram a atenção nesse bloco de perguntas por destacarem a inconformidade frente à inconstância que passaram no âmbito da sala de aula e da gestão da escola. Na primeira fala, percebemos que a professora, no processo de adaptação, consegue alcançar êxito com a proposta curricular e logo depois vem outra proposta a ser seguida; ao apontar que “a gente vai se adaptando às mudanças, quando aprendemos certo documento que é proposto, aí muda e devemos alinhar ao novo” (P15). Nesse caso é nítido o descontentamento dela com as mudanças curriculares ocorridas pelas políticas curriculares.

A segunda fala, de uma gestora, menciona que “muitas vezes nos sentimos responsabilizados por todo fracasso na área educacional, o que não corresponde com o esforço e empenho dedicados ao processo de ensino aprendizagem” (G/S6). Nota-se que a gestora em questão aponta que, apesar de todo trabalho e esforço empenhado, ainda assim, se sente responsabilizada pelo fracasso da educação. Nesse caso específico, a resposta da gestora contrapõe-se ao teor consensual de que todo processo de construção e implementação da Base no município pesquisado seguiu-se por uma aceitação e adaptabilidade às orientações curriculares oficiais. Na fala da gestora fica registrada a insatisfação com a falta de reconhecimento do trabalho realizado com esforço e empenho, sobressaindo-se a responsabilização pelo fracasso das ações empreendidas na escola.

O movimento de implantação da BNCC parece reverberar diretamente na identidade e profissionalidade, seja das professoras, seja das gestoras/supervisoras, quando destacam a instabilidade emocional e profissional com que se deparam quando frente às mudanças, às novidades, às exigências de novas formas de trabalho ou ainda, frente aos questionamentos acerca do trabalho que desempenham. Quando questionadas se as mudanças curriculares provocaram ou não alterações na identidade docente, a maior parte das pesquisadas afirmou que tais modificações não alteraram a sua identidade docente.

Por outro lado, outras participantes da pesquisa mencionaram que suas identidades docentes foram afetadas pelas mudanças curriculares; entenderam que o processo de transformação é algo intrínseco à docência, conforme nos revelam nas respostas a seguir:

P3: “Somos movidos a entender e compreender as mudanças e isso implica a sair da zona de conforto”.

P13: “Mudei muito minha postura diante das novas propostas educacionais”.

P20: “Sim. Toda vez que há uma mudança curricular, fazem-se necessários novos estudos e novas práticas pedagógicas”.

P23: “A identidade do professor é algo vivo. Muda todos os dias, de acordo com o perfil da sua turma. Quando ocorrem grandes mudanças, como a BNCC, essa identidade se modifica ainda mais, pois necessita se adequar às mudanças”.

G/S4: “É um constante aprendizado”.

É sabido que a identidade profissional não é fixa e nem imutável, pois ela constitui-se das dimensões individual e coletiva. Ela pode ser compreendida como “a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos” (Marcelo, 2009, p. 11). Nesse sentido, a identidade profissional docente é algo complexo e em processo constante de construção; é atualizada e ressignificada nas relações do dia a dia da vida e da escola, juntamente com as ações que envolvam a prática profissional, permitindo sua evolução e constantes aprendizados por parte dos professores e profissionais, como apontaram os depoimentos apresentados.

Sair da zona de conforto e a necessidade de se adequar são possibilidades para o enfrentamento dos desafios provocados pelas mudanças nas políticas curriculares e, principalmente, aquelas decorrentes da BNCC, que alteram alguns paradigmas do exercício da docência. Isso posto, temos que considerar que a “identidade docente evolui e se desenvolve de forma individual e colectiva. [...] não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional” (Marcelo, 2009, p. 12). Assim sendo, reverbera a partir das percepções de si e dos outros nos diferentes contextos em que o sujeito está inserido.

Implementação da BNCC junto aos processos de formação continuada

A implementação da BNCC requer a formação continuada de professores e gestores, primordial para favorecer a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Apreendemos pelos dados da pesquisa que algumas professoras e gestoras pesquisadas têm consciência da relevância do seu papel na formação integral dos estudantes, pois acreditam que a formação continuada é o caminho a ser seguido para o enfrentamento dos desafios que emergem do dia a dia da escola e da sala de aula e, ao mesmo tempo, da implementação da BNCC nas escolas, conforme destacam os relatos a seguir, quando foram questionadas sobre o que os docentes precisam para realizar a implementação da BNCC.

P19: “Através de uma formação continuada”.

P21: “Cursos complementares para adaptação”.

P23: “Além das mudanças em sala de aula, o professor deve ter um processo de formação continuada, que permita inovar o seu trabalho e onde ele possa direcionar melhor seus alunos para a construção do aprendizado e do conhecimento”.

G/S2: “Estudando sempre e procurando adequar sua prática às novas perspectivas”.

G/S6: “Como a ferramenta principal dessa engrenagem. Essa implementação só ocorrerá de forma efetiva se este profissional estiver preparado e motivado a fazer tal ação”.

Como apresentado, professoras e gestoras, na consciência do seu papel, assumem o protagonismo na formação continuada, corroborando o pensamento de Gatti *et al.* (2019) de que é preciso que a formação de professores considere condições situacionais a fim de conscientizar-se das finalidades dessa formação. Quando as formações continuadas partem do princípio de que o professor e o gestor estão no processo e não além do processo, essas formações superam os desafios da formação em serviço, propiciando ao professor/gestor grandes aprendizagens.

Para Gatti e Barretto (2009, p. 203), o "conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional" nas formações continuadas que tentam rebater diferentes desafios que se impõem na carreira profissional docente. É preciso valorizar o professor na formação, como retrata uma das participantes da pesquisa em sua fala sobre “Ser valorizado” (P9). É o que pontua também outra professora, ao destacar que “Repensar a atuação dos professores como aliados, pois ocupam uma posição central em relação às

propostas da BNCC sendo os mediadores do saber, entretanto a atuação ainda se dá em uma perspectiva secundária” (P11).

O que se pretende, e se espera, é que, baseado no que os professores já sabem, juntamente com os novos aprendizados, aconteça uma ressignificação da ação docente, a partir das suas reflexões. Nesse contexto, conforme Gatti e Barretto (2009), as formações continuadas centradas em auto crescimento e no reconhecimento de um conjunto de conhecimentos pré-existentes, bem como nas:

[...] representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa. O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional (Gatti; Barretto, 2009, p. 202-203).

Nessa mesma direção, Gatti *et al.* (2019) destacam que a questão da formação inicial e continuada de professores reverbera como tema emergente, de forma que a formação docente possa ser considerada nos centro das discussões sobre a qualidade da educação como um direito humano inalienável, considerando ainda, a constituição dos conhecimentos sobre a docência como “um conhecimento com sentido pessoal e coletivo, dando força à discussão sobre a necessidade de repensar como devem ser formados os docentes que atuarão junto às novas gerações” (Gatti *et al.*, 2019, p. 73). Nessa perspectiva, os docentes e gestores ganham papel de destaque na implementação de políticas e ações que de fato favoreçam o desenvolvimento de processos educativos de qualidade, críticos e que privilegiam a manutenção dos direitos humanos.

Isso posto, o professor entendido como responsável pela oferta de uma educação de qualidade passa pelo processo de reflexão e é capaz de avaliar sua prática e provocar as mudanças necessárias, apesar da existência de movimentos que contradigam esse direito e, muitas vezes, provocam desafios para a garantia e manutenção da qualidade, pois como aponta Macedo (2014), a implementação da BNCC cria um mercado homogêneo, tanto para livros didáticos, quanto para ambientes instrucionais e cursos para capacitação de professores, retirando do professor a autonomia sobre a ação educativa. Não somos ingênuos de acreditar que isso não possa acontecer, é bem

provável que aconteça, porém acreditamos que, por meio de um processo de formação continuada consistente teoricamente e que considere as nuances dos diferentes contextos e profissionais que se formam e das práticas que realizam, é possível superar essa lógica mercadológica e alienante que muitas vezes cerca os processos formativos dirigidos aos professores e gestores de um modo geral.

A ideia de que a formação continuada permite pensar a prática docente e gestora, pode ser percebida nos depoimentos que seguem:

P17: “Não só pela implementação da BNCC, ser professor exige mudança constante, nosso trabalho deve ser avaliado e modificado constantemente”.

P22: “O professor precisa reavaliar suas práticas na busca de alternativas que contemplem a implementação da BNCC”.

As participantes revelaram que diferentes movimentos formativos foram realizados pela Secretaria Municipal de Educação. Apontaram que as formações ocorreram, em sua maioria, de forma remota, desde 2017, e sobretudo a partir do ano de 2019, devido ao necessário distanciamento social em função da pandemia de COVID-19.

P23: “Fizemos vários encontros para o estudo da BNCC e também tivemos vários cursos, não só diretamente relacionados à BNCC, mas também para encontrarmos novas formas de ensinar utilizando diversos recursos inovadores como: confecção de jogos, trabalhos envolvendo música, dança, contação de histórias, dentre outros”.

P2: “Por meio de encontros e grupos de estudo nas escolas”.

G/S2: “oferece opções de curso para conhecimento e especialização”.

G/S7: “Proporcionando encontros pedagógicos e cursos de formação para os docentes”.

A formação continuada é um direito do profissional da educação e está prevista na LDB 9.394/96 e regulamentada em decretos e alterações dessa mesma lei, devendo ser promovida pelos entes federados, neste caso o município, de forma que garantam a formação no local de trabalho em programas de educação continuada dos diversos níveis, sendo ratificada nas Disposições finais e transitórias da Resolução CNE/CP nº 2, de 2 de dezembro de 2017, que instituiu a implantação da Base Nacional Comum Curricular, conforme explicitado em seu artigo 17:

Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017.

§ 1º A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC (Brasil, 2017, p. 11).

O processo de formação continuada de professores e gestores, seja no período de implementação da BNCC como em outros momentos da prática profissional, precisa estar fundamentado nas dimensões coletivas, profissional e institucional que contribuam com a emancipação profissional e a produção de seus saberes e, para tanto, "salta à vista a necessidade de adoção de uma estratégia de ação articulada entre as diferentes instâncias que formam professores e as que os admitem como docentes" (Gatti; Barreto, 2009, p. 255), bem como acordos institucionais e nacionais para a ação formativa dos docentes.

Considerações finais

O artigo em tela teve como objetivo analisar como professoras e gestoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino municipal de uma cidade do Sul de Minas Gerais percebem e interpretam a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como esta reverbera em suas práticas docentes e pedagógicas no contexto escolar.

As discussões empreendidas, a partir dos dados coletados, nos permitiram apreender as percepções e interpretações que as docentes e gestoras/supervisoras têm acerca da implementação da BNCC, iluminando questões atinentes ao planejamento da ação docente e pedagógica, ao entendimento do documento legal, sua utilidade e formas de apropriação e, ao mesmo tempo, como se veem frente ao processo de implementação seja no contexto individual ou coletivo.

Ao se depararem com a determinação de implementação da BNCC, as professoras e gestoras/supervisoras evidenciaram acolher prontamente a determinação, entendendo ser o ordenamento legal a ser seguido e colocado em prática. No entanto, apesar de atenderem ao dispositivo legal, revelaram uma leitura e entendimento superficial das

nuances que envolvem o documento, a sua estrutura e o seu contexto de produção. Admitem ter participado, direta ou indiretamente da construção da proposta, mas não necessariamente reconhecem as questões teóricas, políticas e metodológicas contidas no documento, requerendo uma análise mais aprofundada dos elementos conceituais e dos determinantes sociais e políticos que constituem o documento.

Nessa direção, o processo de implementação parece afetar diretamente a profissionalidade das docentes e gestoras/supervisoras participantes da pesquisa, especialmente quando sinalizam como se sentem inseguras frente às mudanças impostas pela BNCC e que reverberam diretamente nos modos de desenvolver o processo ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas de um modo geral.

As professoras e gestoras acreditam que as práticas que desenvolvem estão alinhadas com a proposta da BNCC, mesmo existindo desafios ainda a serem superados quanto ao atendimento das demandas que emergem do contexto em que atuam e que precisam ser consideradas ao realizarem o planejamento. Elas admitem serem necessárias adaptações constantes, evidenciando a diversidade de contextos e práticas, aspecto que merece atenção no processo de implementação da BNCC.

A BNCC e o Currículo de referência do Estado de Minas Gerais são entendidos como documentos que permitem ter certa segurança para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, nas palavras das participantes, elas têm “um norte” e por essa razão sentem-se mais “tranquilas”, podendo fazer adequações aos contextos em que atuam. No entanto, apesar de assim se posicionarem, revelam a necessidade de terem acesso e oportunidade de participarem de formações continuadas para que sejam debatidos temas e questões que envolvem o processo de implementação da BNCC e as especificidades das suas localidades e necessidades que delas emergem.

Isso posto, entendemos que apesar dos desafios inerentes a qualquer mudança e implementação de políticas educacionais e curriculares, as participantes da pesquisa têm atuado para a sua efetivação de forma consciente e comprometida. Entendem a BNCC como o norte de seus trabalhos e, portanto, como um documento a ser seguido, porém, revelam o desejo de saber mais sobre o documento e as possibilidades de desmembramento dele na prática profissional que realizam em benefício da aprendizagem dos estudantes.

Acreditamos que a pesquisa em tela, apesar de seu objetivo inicial bem definido, parece ter acabado por incentivar, também, a reflexão das participantes da pesquisa sobre a BNCC, oportunizando a ampliação do entendimento a seu respeito e o desejo de querer saber mais em uma dimensão crítica e reflexiva, uma vez que revelaram o desejo de formação continuada para aprofundar o tema.

Por fim, as discussões aqui empreendidas trazem à tona a relevância de dar voz aos professores e gestores, sobretudo quando falamos de políticas educacionais e curriculares. Aprender suas percepções, modos de conceber e praticar tais políticas interferem diretamente nos processos educacionais que se dão no contexto da escola, portanto, ouvi-los e dialogar com eles é condição primeira para que tenhamos políticas efetivamente democráticas, justas e que reverberem na manutenção do direito humano à educação de qualidade a todos e todas, no viés crítico e emancipatório.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF:

CNE, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 16 jul. 2021.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

CURY, H. N. Análise de resoluções de questões matemáticas: As etapas do processo. **Educação matemática em Revista**, Rio Grande, v. 7, n. 7, p. 34-42, 2006.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, [s. l.], n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2018.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PASSONE, E. F. k; PEREZ, J. R. R. Psicologia e análise de implementação de políticas públicas: um diálogo interdisciplinar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 612-629, 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/TSnWPLHr5xkhkFyJrPZq4tm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PEREZ, J. R. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out./dez. 2010. Disponível em:
<http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

- REIS, I. M. B.; MARTINS, S. P.; LIMA, Z. M. B.; SILVA, J. M. da. Planejamento educacional: conceitos, contribuições e eficácia na prática pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 04, p. 2009-2021, abr. 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13560/6657>. Acesso em: 01 maio 2025.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 187-231.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.
- SILVA, J. S.; SILVA, G. R. da. A implementação da BNCC e suas repercussões no trabalho docente: uma análise a partir das narrativas dos sujeitos. **Revista Terra Livre**, São Paulo, v. 2, n. 55, p. 449-483, 2020.
- SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. **Revista e- Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1512 - 1529, out./dez. 2014.
- VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-35.

Recebido em: 16/05/2024
Revisões requeridas em: 11/03/2025
Aprovado em: 25/03/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 26 - Número 61 - Ano 2025
revistalinhas@gmail.com