

## Base Nacional Comum Curricular no Contexto Maranhense: Perspectivas e Práticas dos Educadores

## National Common Curricular Base in Maranhão Setting Perspectives and Practices of Educators

## Base Nacional Común Curricular en el Contexto de Maranhão: Perspectivas y Prácticas de los Educadores

Maria Elinete Gonçalves Pereira<sup>1</sup> , Lélia Cristina Silveira de Moraes<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil.

### Autor correspondente:

Maria Elinete Gonçalves Pereira

Email: elinetegp@gmail.com

**Como citar:** Pereira, M. E. G., Moraes, L. C. S. (2024). Base Nacional Comum Curricular no Contexto Maranhense: Perspectivas e Práticas dos Educadores. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 17(36), e22108. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v17i36.22108>

### RESUMO

Este estudo tem como objetivo discutir perspectivas e práticas de professores no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017; 2018). A BNCC, instituída em 2017, visa estabelecer aprendizagens fundamentais para todos os alunos da educação básica, sendo obrigatória e exigindo revisão dos currículos escolares. Esta discussão integra a pesquisa *Base Nacional Comum Curricular e a prática dos professores do ensino fundamental: entre a normatividade e o currículo em ação*, orientada pelo método do materialismo histórico-dialético e utilizando abordagens como pesquisa bibliográfica e documental, além de técnicas de observação, questionário, entrevista semiestruturada e análise de conteúdo, segundo Bardin (2011). O estudo envolveu trinta e cinco professores e quatro coordenadores pedagógicos de escolas municipais maranhenses. No universo pesquisado, observam-se diversas perspectivas sobre a efetividade da BNCC. Contudo, há um consenso entre os sujeitos envolvidos: a BNCC não é o único referencial utilizado e, quando aplicada, muitas vezes as diretrizes são organizadas de acordo com a realidade e as necessidades locais.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular. Currículo escolar. Práticas de professores.

### ABSTRACT

This study aims to discuss perspectives and practices of teachers within the context of the National Common Curricular Base (BNCC) (Brazil, 2017; 2018). The BNCC, instituted in 2017, seeks to establish essential learning goals for all students in basic education. As a mandatory framework, it requires a revision of school curricula. This discussion is part of the research project *National*

Common Curricular Base and the Practice of Elementary School Teachers: Between Normativity and the Curriculum in Action, guided by the historical-dialectical materialism method and employing approaches such as bibliographic and documentary research, as well as observation techniques, questionnaires, semi-structured interviews, and content analysis, according to Bardin (2011). The study involved thirty-five teachers and four pedagogical coordinators from municipal schools in Maranhão. In the surveyed group, diverse perspectives on the effectiveness of the BNCC are observed. However, there is consensus among those involved: the BNCC is not the only reference used, and when applied, the guidelines are often organized according to local realities and needs.

**Keywords:** National common curricular base. School curriculum. Teachers practices.

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo discutir las perspectivas y prácticas de los profesores en el contexto de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) (Brasil, 2017; 2018). La BNCC, instituida en 2017, tiene como propósito establecer aprendizajes fundamentales para todos los estudiantes de la educación básica, siendo de carácter obligatorio y requiriendo una revisión de los currículos escolares. Esta discusión forma parte de la investigación Base Nacional Común Curricular y la práctica de los profesores de la educación primaria: entre la normatividad y el currículo en acción, orientada por el método del materialismo histórico-dialéctico y utilizando enfoques como investigación bibliográfica y documental, además de técnicas de observación, cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido, según Bardin (2011). El estudio involucró a treinta y cinco profesores y cuatro coordinadores pedagógicos de escuelas municipales de Maranhão. En el universo investigado, se observan diversas perspectivas sobre la efectividad de la BNCC. Sin embargo, existe consenso entre los sujetos involucrados: la BNCC no es el único referente utilizado y, cuando se aplica, las directrices a menudo se organizan de acuerdo con la realidad y las necesidades locales.

**Palabras clave:** Base nacional común curricular. Currículo escolar. Prácticas docentes.

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo discutir perspectivas e práticas de professores no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017; 2018). Trata-se de uma normativa curricular brasileira que define o conjunto de aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas por todos os alunos ao longo da educação básica no país. Sua elaboração se fundamenta em diversas legislações nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

A intenção de ter uma base curricular nacional já havia sido expressa nos anos 1990, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) que, embora não fossem obrigatórios, recomendavam os conteúdos mínimos da Educação Básica a serem abordados em todo o país.

As discussões acerca do currículo escolar têm sido marcadas por tensões políticas, econômicas e culturais, especialmente a partir da década de 1990, devido às influências neoliberais no país. Esse cenário se refletiu no contexto de elaboração da BNCC, em que os embates giraram em torno de projetos distintos de sociedade e de educação, com os ideais neoliberais predominando na formulação de um currículo único para o território brasileiro.

A BNCC, ao ser instituída como uma normativa obrigatória, impôs a revisão dos currículos escolares em todos os sistemas de ensino e instituições educacionais do Brasil. Desse modo, os profissionais da educação foram desafiados a adotar novas posturas pedagógicas na reformulação dos projetos político-pedagógicos e na organização curricular.

Esse contexto tem gerado diversas críticas no âmbito acadêmico, envolvendo professores e associações que se opõem a um currículo nacional. Essas críticas destacam a necessidade de uma

educação voltada para a justiça social, que valorize um currículo histórico e social dos indivíduos, em contraste com um modelo que prioriza a lógica mercantil e pode acentuar as desigualdades existentes.

Este estudo integra a pesquisa intitulada *Base Nacional Comum Curricular e a prática dos professores do ensino fundamental: entre a normatividade e o currículo em ação* (Pereira, 2024). A pesquisa orientou-se pelo método do materialismo histórico-dialético (Kosik, 2011), imbricado pelas categorias de totalidade, historicidade, contradição e mediação, movimentando-se no campo da pesquisa qualitativa.

Foram realizadas pesquisas bibliográfica e documental, utilizando as técnicas de observação, questionário e entrevista semiestruturada (Gil, 2002; 2008) para coletar dados do campo empírico. Além disso, foi aplicada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), que definiu as categorias específicas analisadas pelo método mencionado.

O aporte teórico e metodológico adotado, à luz de Apple (2001; 2006), Saviani (2013; 2016), Santomé (2013), Kosik (2011), Sacristán (2000), dentre outros, abrangendo a conjuntura política, econômica e social, situa a BNCC como uma política curricular que prioriza as determinações neoliberais e secundariza a formação histórica e social dos sujeitos. Todavia, a tese defendida argumenta que a implementação de uma política é influenciada pelo contexto social e pelas condições materiais presentes na instituição, ou seja, transcende o conhecimento e a aplicação de normas, compreendendo concepções, valores, culturas, disponibilidade de recursos, identidades pessoais, profissionais e interesses dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa teve como objetivo analisar a influência da BNCC na organização do currículo escolar do Ensino Fundamental do município de Imperatriz - MA e na prática pedagógica dos professores dessa etapa de ensino. Foi realizada no ano de 2023 e envolveu 35 (trinta e cinco) professores e quatro coordenadores pedagógicos de quatro escolas.

Neste artigo, discutiremos perspectivas e práticas curriculares desses sujeitos no contexto normativo da BNCC. Este está organizado da seguinte maneira: a *introdução* apresenta concepções e delinea os objetivos e a metodologia utilizada no estudo. A segunda seção, intitulada *BNCC: Concepções e Implicações sob a Óptica dos Educadores*, identifica os sujeitos da pesquisa que originou este artigo e explora suas percepções e implicações sobre a BNCC. A terceira seção, *Vozes dos Sujeitos da Pesquisa: Como Veem a BNCC?* analisa a prática desses educadores no contexto escolar. Por fim, são apresentadas as *considerações finais* sobre a discussão.

## BNCC: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES SOB A ÓPTICA DOS EDUCADORES

Antes de iniciarmos a discussão, julgamos importante identificar os sujeitos envolvidos na pesquisa que originou este artigo. Para tanto, apresentamos um perfil resumido, elaborado com base nas informações coletadas por meio do questionário aplicado e das observações feitas no ambiente escolar. A pesquisa envolveu um total de 39 (trinta e nove) sujeitos, sendo 35 (trinta e cinco) professores e quatro coordenadores pedagógicos. Dentre eles, 27 (vinte e sete) são do sexo feminino e 12 (doze) do sexo masculino, e todos são efetivos na rede municipal de ensino. Em relação ao gênero, esse resultado evidencia a feminilização nessa etapa de ensino, confirmando, no exercício da função, o predomínio feminino na formação docente presente nas licenciaturas.

Sobre a faixa etária e experiência docente dos profissionais, constatamos que a maioria tem entre 31 e 60 anos e possui ampla experiência docente. Ademais, o quesito localização, referente à distância entre residência e trabalho, é favorável aos professores, à escola e à própria SEMED, uma vez que a maioria deles reside no mesmo bairro ou próximo da escola em que trabalha. Isso contribui para a pontualidade no desenvolvimento das atividades, bem como para a redução de riscos que possam ocorrer no percurso até o trabalho, entre outros aspectos.

Em relação à carga horária, vinte e nove dos participantes trabalham 40 horas semanais, um trabalha 50 horas, um 30 horas, cinco 20 horas e três 10 horas; desses, cinco professores têm carga horária reduzida por tempo de serviço. Cabe registrar que, do total de participantes, apenas dois atuam fora de sua área de formação. Contudo, constatamos que não há professores formados nas áreas de Artes e Ensino Religioso. Nas quatro escolas investigadas, esses componentes curriculares são atribuídos como complementações de carga horária dos professores. Essas complementações nem sempre são bem aceitas, pois os conteúdos são desarticulados das áreas de formação dos docentes.

A ausência de professores com formação específica nas áreas de Artes e Ensino Religioso nas quatro escolas investigadas levanta questões críticas sobre a qualidade do ensino oferecido nessas disciplinas. A prática de atribuir esses componentes curriculares como complementações de carga horária para professores sem formação específica nessas áreas é preocupante, pois pode comprometer significativamente a experiência educacional dos alunos. A falta de preparo adequado pode resultar em lacunas no conhecimento dos professores sobre os conteúdos a serem ensinados e na dificuldade em aplicar metodologias apropriadas, afetando tanto a compreensão dos alunos quanto a motivação dos educadores.

Ademais, a desarticulação dos conteúdos dessas disciplinas das áreas de formação dos professores leva a uma abordagem fragmentada do ensino, prejudicando a integração dos conhecimentos e a compreensão dos alunos. A falta de especialização dos professores limita sua capacidade de relacionar os temas abordados com outras áreas do conhecimento, reduzindo o potencial educativo das disciplinas. Assim, consideramos importante que as escolas invistam na formação adequada de professores nessas áreas para contribuir com uma educação de qualidade e abrangente para todos os alunos.

Quanto à formação acadêmica dos participantes da pesquisa, três têm mestrado, vinte e quatro possuem especialização e doze têm apenas licenciatura. Em relação à formação continuada desses profissionais, vinte e um afirmaram ter participado, nos últimos cinco anos, apenas das formações oferecidas pela Semed; quinze, além dessas formações, também participaram de outras; dois não participaram de nenhuma formação, e um respondeu que participou apenas de algumas, pois não as considerava interessantes.

A formação continuada dos professores desempenha um papel relevante no desenvolvimento e aprimoramento de sua prática pedagógica. Ao longo de suas carreiras, os professores são confrontados com desafios e mudanças constantes no campo da educação, desde novas abordagens de ensino até avanços tecnológicos. Por meio da formação continuada, os educadores têm a oportunidade de atualizar seus conhecimentos, adquirir novas habilidades e explorar estratégias de ensino que atendam às necessidades variadas dos alunos. Além disso, a formação continuada promove a reflexão sobre a prática, incentivando os professores a revisar e aperfeiçoar suas metodologias, promovendo assim uma educação socialmente mais justa e igualitária.

No que se refere à formação acadêmica desses participantes, qualificamos como ponto negativo para o aprimoramento profissional o fato de apenas três professores possuírem mestrado, considerando que o município dispõe de universidades das redes federal e estadual, além de instituições particulares que oferecem essa formação. Observamos também que os professores com apenas licenciatura são, em geral, aqueles com maior tempo de serviço, e alguns trabalham com carga horária reduzida, possivelmente sem interesse em prosseguir nos estudos. Por outro lado, a participação em formações continuadas é quase unânime entre os professores, demonstrando interesse na atualização das discussões sobre o processo de ensino.

### **Vozes dos Sujeitos da Pesquisa: Como Veem a BNCC?**

No contexto da pesquisa que originou este artigo, é elucidativo observar que os professores e coordenadores pedagógicos, enquanto sujeitos da investigação, expressam visões que dialogam tanto com as premissas do próprio documento quanto com as diretrizes do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), instituído pela Portaria MEC nº 331, de 2018. Para esses profissionais, a BNCC é vista como uma diretriz central, cuja principal proposta é garantir a uniformidade dos conteúdos, competências e habilidades ao longo da trajetória escolar dos alunos, promovendo uma educação mais equitativa e alinhada em diversas regiões do Brasil.

Essas percepções foram manifestadas em declarações como: “[...adequar os conteúdos a nível de Brasil, para igualar o acesso aos conteúdos mais importantes...]” (prof. de Língua Portuguesa 4); “[...criando uma unidade no Brasil inteiro para a gente saber que está todo mundo estudando a mesma coisa...]” (prof. de Artes 4); e, ainda, “[...o objetivo é uniformizar os conteúdos independentemente da região do país...]” (prof. de Ed. Física 2).

Essas declarações ressaltam aspectos positivos quanto à uniformidade dos conteúdos para a educação básica brasileira, definidos pela BNCC. A partir dela, busca-se assegurar aos alunos a confiança de que estão adquirindo conhecimentos e desenvolvendo habilidades essenciais, independentemente de sua localização geográfica.

Por outro lado, ao analisar a perspectiva geral dos profissionais investigados, observa-se que a maioria entende a BNCC apenas como uma referência para a organização curricular, indicando que o documento não é utilizado em sua totalidade. Esse ponto de vista é refletido em declarações como:

[...vai dar um norte pro professor né? Uma orientação de quais seriam os conteúdos pra se aplicar...] (prof. de Geografia 3);

[...ela orienta né? Norteia tudo pra gente no caso como eu que sou um professor que me formei há pouco tempo...] (prof. de Artes 4);

[...]nós tivemos umas formações relacionadas a BNCC então a BNCC sempre foi assim um norte mesmo na hora do planejamento. (Prof. 3 Ciências)

Outra perspectiva identificada na pesquisa ressaltou as semelhanças da BNCC com políticas anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conforme ilustrado pelos seguintes relatos: “[...não tenho um conhecimento mais aprofundado, mas, superficialmente, eu entendo que seria assim, quase como uma continuação de outros planos que já tivemos anteriormente, como os PCNs...]” (prof. de Matemática 3); e “[...a gente via os PCNs, né? Tinha essa questão, porém era mais solto, era uma coisa muito vaga; a orientação era mais dispersa do que atualmente...]” (coordenadora pedagógica 3).

Para compreender melhor os fundamentos das percepções dos professores e coordenadores pedagógicos sobre a BNCC, analisamos as formas de acesso ao documento. Observou-se que a maioria deles foi introduzida à BNCC por meio de formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (Semed). Essas formações foram organizadas com o intuito de facilitar a implementação da BNCC, orientando os profissionais em conformidade com os objetivos do próprio documento, mas deixando de fora críticas e análises acadêmicas sobre o conteúdo da BNCC.

Alguns professores mencionaram a importância dessas formações para o desenvolvimento profissional: “[...fiz cursos pelo próprio município e isso me fez crescer...]” (prof. de Geografia 4); “[...participei de formações lá, né? Que a Semed oferece...]” (prof. de Geografia 1); “[...todas as formações que têm são para a gente rever, assim, alguns conceitos da BNCC...]” (prof. de Inglês 3). Apesar de reconhecerem a relevância dessas formações, alguns professores também demonstraram ressalvas em relação ao caráter do documento, como no caso do professor de Geografia 2: “[...participei das formações que a Semed faz, que têm um caráter de dar essa unificada no país, mas eu penso que as realidades devem ser consideradas...]”.



Quando questionados sobre as vantagens da BNCC, uma parcela significativa dos profissionais ressaltou que a implementação de um currículo comum em todo o país pode minimizar disparidades para alunos que mudam de localidade entre estados ou municípios. Em outras palavras, a padronização de conteúdos e habilidades garante que os alunos não sejam prejudicados em caso de transferência. Esse ponto foi enfatizado em declarações como:

[...documento necessário, as crianças, elas mudam muito de escola, de bairro, de estado...então eles não vão ter grandes prejuízos...] (Coordenadora 1);  
[...é importante, aluno que ele tá aqui no Maranhão, se ele mudar em algum momento pra outro estado não vai tá tão diferente o que ele via aqui...] (prof. de Ciências 4);  
[...considero muito importante né? Porque mesmo tendo as diversidades regionais, mas tendo essa base comum se torna mais digamos igualitário...] (prof. de Matemática 3);  
[...sim porque né? Tá tudo normatizado né? Os conteúdos as habilidades, dá um norte...] (prof. de Língua Inglesa 2).

Essas premissas centralizam a ideia de padronização, especialmente no que diz respeito à transferência de alunos entre escolas, municípios e estados. De fato, muitos argumentos em favor da BNCC destacam que essa padronização do currículo facilita a administração do processo de ensino, sobretudo em um país tão extenso e diverso como o Brasil. No entanto, concentrar-se exclusivamente nesse aspecto pode obscurecer um ponto relevante: a necessidade de examinar criticamente o conhecimento selecionado pela BNCC.

Analisar o conhecimento proposto pela BNCC de forma crítica implica questionar o "o que" está sendo ensinado, o "porquê" e o "como". Esse processo envolve examinar as escolhas curriculares sob perspectivas culturais, sociais, ideológicas e epistemológicas. Apple (2001, p. 74) corrobora a relevância dessa análise ao afirmar que "[...] por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica".

Em vez de aceitar a padronização como um fim em si mesma, educadores e formuladores de políticas educacionais precisam avaliar se o conhecimento selecionado realmente prepara os indivíduos para a vida em sociedade, promovendo a formação de cidadãos críticos e engajados em um mundo em constante transformação. Para isso, é essencial fomentar um currículo que seja significativo e emancipador para a realidade social dos estudantes brasileiros.

Construir um sistema educacional comprometido com a qualidade social da educação exige, portanto, uma concepção crítica, histórica e social desse processo "[...] para que não funcionem como cavalos de Troia, cujos conteúdos não seriam aceitos pelos docentes, estudantes ou suas famílias se estivessem conscientes das manipulações, dos erros e dos preconceitos ocultos em seu interior" (Santomé, 2013, p. 227). O teórico destaca que, embora as escolas possam reproduzir desigualdades, "[...] podem e devem desempenhar um papel muito mais ativo como espaço de resistência e denúncia dos discursos e das práticas que continuam a legitimar a marginalização no mundo de hoje, e, em particular, dentro de seus muros".

Essa perspectiva também exige levar em conta a diversidade de contextos regionais e culturais do Brasil. O país é caracterizado por uma rica variedade de tradições, línguas e realidades socioeconômicas, e um currículo único pode não atender às necessidades específicas de todos os alunos. Nesse sentido, é necessário que as instituições escolares tenham autonomia para explorar outras possibilidades curriculares, permitindo que escolas e educadores organizem o ensino com base nas particularidades de suas comunidades.

Assim, ao analisar as declarações desses profissionais dentro de um contexto mais amplo, percebe-se que, embora reconheçam aspectos positivos da BNCC, eles observam que, na prática escolar, a implementação dos conceitos e diretrizes do documento tende a ser mais orientativa do que prescritiva. Esse caráter orientador se deve ao embate entre as políticas educacionais e as realidades institucionais, marcadas por inúmeras dificuldades em diferentes contextos escolares,

cada um com particularidades que demandam atenção específica. Essas perspectivas são reveladas nas falas dos sujeitos pesquisados ao relatarem suas experiências curriculares, conforme discutiremos a seguir.

### **BNCC: O QUE MUDOU NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES?**

As vozes dos sujeitos da pesquisa, expressas nas entrevistas semiestruturadas e analisadas com base nas categorias do método histórico-dialético (Kosik, 2011) e na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), revelam que, embora a BNCC seja percebida como um documento normativo orientador do currículo, ela não é considerada determinante nas práticas aplicadas em sala de aula. Esse entendimento se reflete em declarações como:

A BNCC te dá o caminho e te orienta e você que tem que fazer com que as técnicas, os métodos de ensinar possam enriquecer o aluno. Eu vou buscar nesse mesmo conteúdo, meios que possa fazer com que o aluno entenda aquilo que eu quero transmitir. (Prof. de Geog. 4)  
Então eu acho que a gente acaba sim usando um pouco de cada coisa, mas de repente se tornou tantas coisas que unificar em algo, focar em algo seria mais interessante. (prof. de Ling. Port. 2)

Essas declarações explicitam abordagens relacionadas às práticas pedagógicas orientadas para o cumprimento das normas curriculares impostas no exercício do magistério, estabelecidas pelas leis e políticas educacionais do país e, conseqüentemente, implementadas pelos sistemas de ensino. No entanto, a crítica contida nessas declarações reflete perspectivas importantes, como o reconhecimento da legitimidade desse processo normativo, bem como a percepção das oportunidades e limitações presentes na implementação dessas normas.

Em relação às declarações mencionadas, podemos inferir que ambas refletem o conceito de práxis descrito por Vázquez (2007), que propõe uma ação pedagógica mediada pelas condições humanas e materiais, uma interação contínua entre teoria e prática, pensamento e ação. Nesse sentido, a práxis se configura como um processo dialético no qual teoria e prática se sustentam e se renovam mutuamente. No entanto, essa postura só será adotada pelos docentes quando eles desvendarem os fundamentos teóricos essenciais que embasam suas convicções educacionais.

A declaração da professora de Língua Portuguesa aponta para a sobrecarga nas escolas, decorrente do grande número de normas educacionais impostas nas últimas décadas. Esse cenário tem gerado mudanças frequentes na organização escolar, especialmente no currículo, levando à fragmentação do ensino e impondo pressão sobre os professores para que se adaptem rapidamente a novas práticas pedagógicas, sem o tempo necessário para avaliar plenamente os processos implementados.

O advento de uma sociedade cada vez mais orientada para a competição e a padronização educacional tem pressionado as instituições de ensino a atenderem uma série de critérios e padrões predefinidos. O resultado é uma corrida para atingir metas e objetivos, muitas vezes à custa da qualidade do ensino e do bem-estar dos alunos. Conforme ressalta Duarte (2016, p. 95),

[...] o desenvolvimento do gênero humano, até a atualidade, tem ocorrido por força das contradições geradas pela luta de classes, é preciso levar-se em conta o caráter contraditório e heterogêneo do desenvolvimento da cultura, que está necessariamente marcada pela luta ideológica que sempre acompanha a luta de classes. Luta ideológica significa, entre outras coisas, luta entre concepções de mundo. A definição dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate entre concepções não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si.

Essas contradições permeiam o processo educacional na sociedade contemporânea, evidenciando a necessidade de uma pedagogia crítica que permita desvendar essas contradições,

visando o desenvolvimento de uma educação emancipadora. Para tanto, segundo Saviani (2013, p. 88), a escola deve ser “[...] compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente”, ou seja, a sociedade capitalista.

A sobrecarga nas escolas não se restringe apenas à quantidade de conteúdos a serem ensinados, mas também abrange uma variedade de atividades extracurriculares, testes padronizados e protocolos burocráticos que consomem o tempo e a energia de estudantes e educadores. Esse cenário, frequentemente, negligencia a individualidade dos alunos e suas necessidades específicas de aprendizagem, criando um ambiente em que o ensino se torna mais uma questão de cumprir exigências do que de promover um processo educativo voltado ao desenvolvimento histórico e social do sujeito.

As constantes mudanças na estrutura curricular exigem que os educadores desenvolvam práticas pedagógicas consistentes, como evidenciado pela professora de Língua Portuguesa. À medida que novas diretrizes são implementadas, os professores precisam reavaliar e ajustar seus métodos de ensino, muitas vezes sem o tempo ou os recursos necessários para realizar essas adaptações de maneira significativa.

Essa realidade reforça, no contexto escolar, o pensamento de Saviani (2016), que questiona a necessidade da BNCC, considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNE (Brasil, 2010) já foram aprovadas com o objetivo de orientar a elaboração dos currículos escolares no país. De modo semelhante, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope, 2017, p. 2) afirma que o documento BNCC inclina-se para a homogeneização do ensino, o que “[...] impacta negativamente a formação de professores ao impor uma lógica centralizadora nos processos educativos e nas avaliações de larga escala de instituições educacionais, de professores e da aprendizagem”.

Essa crítica também foi expressa pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que, por meio de um manifesto elaborado na 38ª Reunião Nacional, em outubro de 2017, declarou que a BNCC:

[...] fere a LDB nos seguintes aspectos: a) Não respeita o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; b) Fere o princípio da valorização da experiência extraescolar e a formação para o exercício da cidadania; c) Afronta o princípio da gestão democrática, a formulação participativa do Projeto Pedagógico e o princípio da valorização docente ao investir no controle externo da gestão e do fazer docente (Anped, 2017).

O manifesto da Anped (2017) enfatiza que a BNCC se configura como um manual curricular com uma visão tecnicista e ultrapassada de currículo. Segundo o documento, “[...] os mesmos conteúdos para estudantes/alunos com diferentes experiências sociais e de conhecimento não promoverão a equalização almejada e anunciada pela base; ao contrário, ao tratar igualmente os desiguais, a base aprofundará as desigualdades”. Esse entendimento critica a uniformização proposta pela BNCC, que, em vez de promover a inclusão, pode reforçar as disparidades educacionais existentes.

Nesse contexto de críticas, Aguiar (2018) aponta as inconsistências nos termos usados nas leis brasileiras, destacando o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), que acabou respaldando a elaboração da BNCC. Como assinala Alves (2014, p. 1475), “[...] de tantas ideias e medidas interessantes, inovadoras e importantes que o PNE contém, a questão se fixou em torno da necessidade de se fazer uma BNCC para a Educação Básica”.

Apesar das contradições, consensos e dissensos em torno da BNCC, o documento legitima a organização dos currículos da Educação Básica em todo o país. A pesquisa que embasa essa discussão revela que, no caso dos professores de Educação Física e Ensino Religioso, a BNCC é vista como relevante para a organização curricular. Especificamente, os professores de Educação Física



destacam a necessidade de um embasamento teórico para as aulas, dada a obrigatoriedade do desenvolvimento das aulas teóricas. Para esses docentes, a BNCC se apresenta como um referencial importante, como evidenciado nas falas: “[...a educação física é uma disciplina singular, a BNCC nos ajudou nas relações teóricas...]” (Prof. de Educação Física 3); “[...a gente tinha muita dificuldade de organizar os planejamentos, os conteúdos...]” (Prof. de Educação Física 4).

De forma semelhante, os professores de Ensino Religioso também reconhecem a utilidade da BNCC na organização curricular, apesar de perceberem que o componente curricular que lecionam é frequentemente desvalorizado em relação aos outros. Para esses docentes, a BNCC tem trazido contribuições significativas. Exemplos de falas incluem: “facilitou bastante na hora da gente fazer os nossos planejamentos” (Prof. de Ensino Religioso 4); “pra nós o problema é o material, que às vezes não vem, e é preciso a gente estar pesquisando, então a gente aproveita para usar o que diz lá na BNCC” (Prof. de Ensino Religioso 3).

Porém, de modo geral, os professores entrevistados manifestaram uma prática pedagógica baseada na flexibilidade e na autonomia em relação às normas educacionais. Esse dado confirma a tese central da pesquisa, que aponta que os processos normativos não são aplicados conforme suas diretrizes, pois se deparam com uma multiplicidade de fatores como crenças, contextos, interações sociais e condições materiais que demandam abordagens diferenciadas. Assim, as instituições escolares e seus profissionais elaboram seus próprios currículos e práticas pedagógicas, ressignificando as normas à realidade local. Isso é expresso nas falas dos professores, como: “[...às vezes não concordamos, mas nos adequamos...]” (Prof. de Matemática 4); “[...mesmo que tenha o objeto de conhecimento e o código, eu tenho o objetivo da minha aula...]” (Prof. de Ciências 1); “[...eu trabalho com a BNCC, mas focando mais na realidade deles (alunos)]” (Prof. de Ciências 1), reconhecendo as disparidades entre as regiões, municípios e até mesmo dentro da própria instituição escolar: “[...na prática, vemos que a realidade não é bem essa, porque viemos de pessoas diferentes, públicos diferentes, realidades diferentes...]” (Prof. de Arte e Língua Portuguesa 2).

A autonomia pedagógica foi amplamente destacada pelos professores, que enfatizaram a importância de organizarem suas abordagens de ensino às necessidades dos alunos. Isso é expresso em declarações como: “aquela questão de sentir o que está precisando, complementar, ter autonomia de perceber e tentar sanar aquela necessidade de outra forma que não esteja ali” (Prof. de Ciências 2). Ou ainda: “os conteúdos contemplam, mas a gente vai adequando à realidade dos nossos alunos; eu, como professor de matemática, tenho liberdade para, de repente, se o aluno não tem aquele conhecimento prévio, eu retorno àquele conhecimento” (Prof. de Matemática 2). Outros professores também reconhecem que, “[...] você vê as necessidades do seu aluno, pode trabalhar conteúdos que não estão, às vezes, apresentados na BNCC” (Prof. de Matemática 3).

Essas falas evidenciam que os docentes exercem sua autonomia na organização curricular e nas práticas pedagógicas. No entanto, em relação à BNCC, as falas indicam uma autonomia regulada, isto é, embora existam brechas para adaptar o ensino às realidades dos alunos, as determinações normativas ainda precisam ser cumpridas. A autonomia docente regulada é demonstrada nas expressões como “adequar”, “complementar” e “de uma outra forma que não esteja ali”. Essa flexibilidade, embora importante, é limitada pelas exigências da BNCC, que, apesar de possibilitar certa criatividade no processo pedagógico, ainda impõe diretrizes rígidas a serem seguidas.

Quanto à seleção de conteúdos, a flexibilidade curricular poderia proporcionar aos educadores maior autonomia na escolha dos temas e abordagens, permitindo a criação de currículos mais contextualizados às necessidades dos alunos e às demandas locais. Isso pode fomentar uma educação mais relevante, estimulando o pensamento crítico e a criatividade dos estudantes. Contudo, sob a pressão do neoliberalismo, essa flexibilidade frequentemente está condicionada à exigência de resultados quantificáveis, como as pontuações em testes padronizados,

o que pode levar os professores a priorizarem conteúdos mais mensuráveis, em detrimento de outros igualmente importantes, mas menos tangíveis.

Portanto, é essencial encontrar um equilíbrio entre a autonomia docente e a conformidade com as legislações educacionais para promover um sistema educacional que atenda às necessidades dos alunos e propicie seu desenvolvimento integral e equitativo. Nesse processo, associações educacionais e professores desempenham um papel essencial na formulação e revisão das políticas educacionais, garantindo que estas promovam as condições adequadas para a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional dos educadores.

Por fim, a flexibilidade curricular, como uma ferramenta inclusiva no processo de ensino, depende de sua efetivação e das condições estruturais e políticas que a cercam. Em um contexto neoliberal, é fundamental questionar quem se beneficia dessa flexibilidade e quem pode ser prejudicado, para garantir que ela seja utilizada para promover uma educação emancipatória e democrática. Como aponta Franco (2017, p. 975),

[...] o processo de inclusão começa na boa formação docente, para que este, de posse de práticas e teorias pedagógicas adequadas possa reivindicar espaços e tempos necessários ao processo de inclusão. Nenhum professor trabalha bem, pedagogicamente falando, sem as condições institucionais e políticas adequadas.

Este processo de formação exerce um impacto substancial nas escolhas pedagógicas feitas dentro do contexto institucional em que o docente desenvolverá suas práticas. Nesse sentido, concordamos com Franco (2016, p. 537), ao enfatizar que “diferentes abordagens pedagógicas resultam em diferentes práticas pedagógicas”. A abordagem rigorosamente científica da pedagogia, concebida pelas correntes de pensamento modernas, impôs limitações epistemológicas que transformaram seu foco de educação para a instrução. Nessa ótica, o ensino é principalmente relacionado à transmissão de informações e conteúdos instrucionais.

Percebe-se também a presença de discursos que denunciam a dissimulação das políticas educacionais, frequentemente apresentadas como medidas regulares, sem avanços significativos nas práticas pedagógicas dos professores e que ainda dificultam a gestão das particularidades das escolas. Isso fica evidente em exemplos como: “não houve alteração, porque a gente trabalha num modelo pensando em um modelo novo, mas os conteúdos estão sendo organizados da mesma forma que se organizavam antigamente” (Prof. de Geografia 2).

Em muitos contextos, as políticas educacionais são apresentadas por meio de discursos repletos de promessas e intenções grandiosas. Contudo, na prática, essas promessas muitas vezes se traduzem em medidas superficiais, desconectadas da realidade das salas de aula e das necessidades específicas das comunidades escolares. Uma das razões para essa dissimulação é a desconexão entre os formuladores de políticas e os profissionais da educação que atuam na linha de frente. Frequentemente, as políticas são elaboradas sem um entendimento profundo das complexidades e desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar. Isso pode resultar em diretrizes genéricas que não oferecem suporte real ou recursos adequados para a implementação dessas políticas no contexto educacional.

Além disso, a dissimulação das políticas educacionais pode ser alimentada por agendas políticas ou interesses pessoais, que se sobrepõem ao objetivo nuclear da melhoria da qualidade da educação. Nesse cenário, as políticas são frequentemente moldadas para atender a objetivos políticos de curto prazo, em vez de atender às necessidades reais dos alunos e educadores. Esses objetivos, muitas vezes, não são claramente identificados pelos professores e pela equipe gestora da escola, instaurando-se como uma suposta solução para as necessidades educacionais, sem uma avaliação crítica do processo.

O resultado é um ciclo de estagnação, em que os discursos sobre a melhoria da educação se repetem, mas as mudanças tangíveis são escassas. Os professores continuam a enfrentar os

mesmos problemas ao longo dos anos, sem o suporte e os recursos necessários para aprimorar suas práticas pedagógicas e lidar com as especificidades de suas escolas.

Para romper com essa dissimulação e promover uma transformação genuína na educação, é fundamental que as políticas educacionais sejam baseadas em uma compreensão profunda das realidades locais, com colaboração efetiva entre formuladores de políticas, educadores, pais e comunidades. Dessa maneira será possível elaborar políticas voltadas para a melhoria da organização curricular e das práticas pedagógicas, atendendo de forma efetiva às necessidades específicas de cada escola e aluno.

## CONCLUSÃO

A análise das declarações dos sujeitos investigados revela uma disparidade significativa entre as diretrizes estabelecidas pela BNCC e as condições concretas vivenciadas nas escolas em que esses profissionais atuam. Embora a BNCC seja reconhecida como um marco normativo, sua aplicação nas instituições investigadas ocorre de maneira predominantemente orientativa, e não prescritiva. Essa constatação evidencia um descompasso entre o papel idealizado da BNCC e a complexidade do contexto escolar, caracterizado por desafios específicos que variam conforme a realidade de cada unidade de ensino.

Ao adotar um modelo único e padronizado, a BNCC desconsidera a complexidade das realidades locais, incluindo problemas estruturais como a escassez de recursos, as condições de trabalho dos professores e as desigualdades entre as escolas públicas e privadas. Tais questões não podem ser superadas por um currículo homogêneo, que muitas vezes se distancia da realidade dos alunos e dos desafios enfrentados pelas instituições de ensino. A implementação de um currículo que ignora essas especificidades pode agravar as desigualdades, sem proporcionar as condições necessárias para a construção de uma educação de qualidade para todos.

Além disso, é fundamental compreender que o currículo não deve ser reduzido a uma mera lista de conteúdos a serem transmitidos. Uma visão simplista e reducionista compromete sua verdadeira função educativa. A intervenção pedagógica precisa transcender a mera transmissão de informações, considerando o processo de ensino como uma construção que possibilite a formação histórica e social do sujeito, orientada por uma perspectiva crítica e emancipatória. A educação, nesse sentido, poderá promover o desenvolvimento integral do aluno, respeitando suas particularidades e o contexto no qual está inserido.

A proposta da BNCC, ao se apresentar como uma padronização rígida, ignora essa dimensão essencial do currículo, reduzindo-o a uma série de normas uniformes e descontextualizadas. Sem uma abordagem crítica que leve em consideração a realidade dos educandos e as especificidades de cada contexto, corre-se o risco de reforçar um ciclo vicioso de estagnação na educação. Nesse cenário, os discursos sobre a melhoria do sistema educacional tornam-se repetitivos e vazios, enquanto as mudanças efetivas permanecem quase inexistentes, perpetuando as desigualdades e limitando o real potencial de transformação social da educação.

Por fim, a construção de um currículo escolar comprometido com a justiça social e com a formação crítica e emancipatória dos indivíduos exige a superação do modelo de padronização imposto pela BNCC. As políticas educacionais precisam ser flexíveis, reconhecendo as diversas realidades locais e os desafios específicos de cada comunidade escolar. A padronização proposta pela BNCC, ao ignorar a necessidade de um currículo plural e condizente com as condições reais de ensino, representa um obstáculo significativo para a construção de uma educação verdadeiramente transformadora e equitativa.

**Contribuições dos Autores:** Pereira, M. E. G.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Moraes, L. C. S. de.: concepção e desenho,

aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. As autoras leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

**Aprovação Ética:** Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa–CEP-HUUFMA, da Universidade Federal do Maranhão. CAAE: 56763621.6.0000.5086.

**Agradecimentos:** Não aplicável.

## REFERÊNCIAS

Aguiar, M. A. S. (2018) Política educacional e a base nacional comum curricular: o processo de formulação em questão. *Currículo sem Fronteiras*, 18(3), 1-18.

Alves, N. (2014). Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. *Revista e-Curriculum*, 12(3), 1-15.

Apple, M. W. (2001). A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: Moreira, Antônio F., & Silva, Tomaz T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.

Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED. Manifesto contra a base nacional comum curricular. Disponível em:  
[https://www.anped.org.br/sites/default/files/manifesto2\\_contra\\_a\\_base\\_nacional\\_comum\\_curricular.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/manifesto2_contra_a_base_nacional_comum_curricular.pdf)

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE. Posição da ANFOPE sobre a BNCC. Brasília: ANFOPE, 11 set. 2017. Disponível em: [http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia\\_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf](http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf)

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Brasil. (2010). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb00410.pdf>

Brasil. (2015). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de Base. Brasília: Inep.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

Brasil. (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Brasil. (1997). Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª Séries. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>

Brasil. (2018). Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/>

Duarte, N. (2016). Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados.

Franco, M. A. S. (2017). Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 21(02), 964-978.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Kosik, K. (2011). *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Pereira, M. E. G. (2024). Base Nacional Comum Curricular e a Prática dos Professores do Ensino Fundamental: entre a normatividade e o currículo em ação. 236 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

Santomé, J. T. (2013). Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso.

Saviani, D. (2016). Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento Revista de Educação*, 4, 296.

Saviani, D. (2013). Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados.

Vázquez, A. S. (2007). Filosofia da práxis. São Paulo: Clacso.

**Recebido:** 3 de julho de 2024 | **Aceito:** 2 de novembro de 2024 | **Publicado:** 17 de dezembro de 2024



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.