

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Amanda Sangy Quiossa

**Coordenadoras pedagógicas e a Base Nacional Comum Curricular na rede municipal de
Juiz de Fora: sobre o processo de atuação no contexto da prática**

Juiz de Fora
2025

Amanda Sangy Quiossa

**Coordenadoras pedagógicas e a Base Nacional Comum Curricular na rede municipal de
Juiz de Fora:** sobre o processo de atuação no contexto da prática

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Dr.^a Beatriz de Basto Teixeira.

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Quiossa, Amanda Sangy.

Coordenadoras pedagógicas e a Base Nacional Comum Curricular na rede municipal de Juiz de Fora: sobre o processo de atuação no contexto da prática / Amanda Sangy Quiossa. -- 2025. 196 f.

Orientador: Beatriz de Basto Teixeira

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Currículo. 2. BNCC. 3. Coordenação pedagógica. 4. Políticas Públicas Educacionais. 5. Rede Municipal de Juiz de Fora. I. Teixeira, Beatriz de Basto , orient. II. Título.

Amanda Sangy Quiossa

Coordenadoras pedagógicas e a Base Nacional Comum Curricular na rede municipal de Juiz de Fora:
sobre o processo de atuação no contexto da prática

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 23 de outubro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Beatriz de Basto Teixeira - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Elita Betania de Andrade Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Marcus Leonardo Bomfim Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Alicia Maria Catalano de Bonamino
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Dr(a). Rita de Cássia Oliveira
Universidade do Estado de Minas Gerais

Juiz de Fora, 15/09/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Beatriz de Basto Teixeira, Usuário Externo**, em 03/11/2025, às 11:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARCUS LEONARDO BOMFIM MARTINS, Professor(a)**, em 04/11/2025, às 13:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alicia Bonamino, Usuário Externo**, em 04/11/2025, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elita Betania de Andrade Martins, Professor(a)**, em 04/11/2025, às 18:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **RITA DE CASSIA OLIVEIRA, Usuário Externo**, em 05/11/2025, às 09:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2617034** e o código CRC **540B9442**.

Às pessoas que acreditam que a Educação deve ser um direito de todos e todas, construída de forma justa e democrática. A educadores, pesquisadores, estudantes e comunidades que, com coragem e esperança, lutam diariamente para transformar a escola em um espaço de inclusão, equidade e emancipação.

AGRADECIMENTOS

Ou isto ou aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

- Cecília Meireles, 1964.

Durante o meu processo de doutoramento, me senti muitas vezes dentro deste poema de Cecília Meireles. Ser mãe, professora e estudante, tudo ao mesmo tempo, fez com que eu precisasse escolher entre isto ou aquilo o tempo todo. Muitas das escolhas que fiz, significaram ausências, principalmente para minha família e amigos. Contudo sei da importância de cada uma delas para a conclusão deste trabalho. A realização dele só foi possível por conta do auxílio de pessoas queridas e, por tanto, gostaria de agradecê-las.

À minha família, que sempre me apoiou. Agradeço à minha irmã, Aline, e aos meus pais e ao meu avô Chico, por me incentivarem e sempre me apoiarem. Agradeço ao Gabriel, companheiro para todas as horas, que está sempre comigo nas minhas escolhas, fazendo o possível para que elas se concretizem. À Antônia, minha inspiração diária, agradeço os abraços e as brincadeiras, que permearam todo o percurso de construção desta pesquisa, tornando mais

leves os longos momentos em que eu precisei ficar no “esquitrólio” para me dedicar a este trabalho.

Aos meus amigos, que sempre me apoiaram nesta jornada acadêmica. Sem o incentivo de vocês eu não teria conseguido.

À minha amiga May, obrigada por toda a interlocução e por segurar a minha mão durante todo o processo.

À minha orientadora, professora Beatriz, agradeço pelas leituras, pelo compartilhamento e pelas orientações. Aprendi muito com você nesses anos todos.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação, Currículo e Ensino de História (GEPACEH), por ser espaço de diálogo, aprendizado e inspiração.

Aos professores, Alicia Maria Catalano de Bonamino, Elita Betania de Andrade Martins, Marcus Leonardo Bomfim Martins e Rita de Cassia Oliveira, que a partir de uma leitura atenciosa do meu texto e das valiosas contribuições nas bancas de qualificação e defesa, foram tão importantes para a construção deste trabalho.

Agradeço, também, aos professores que aceitaram ser suplentes das bancas de qualificação e defesa, Anderson Ferrari, Elisabeth Gonçalves de Souza, Francisca Cristina de Oliveira e Pires, Katiuscia Cristina Vargas Antunes e Rafaela Reis Azevedo de Oliveira.

Aos sujeitos da pesquisa que, gentilmente, aceitaram participar dela.

À Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, onde já fui aluna e hoje sou professora, pelo importante lugar que ocupa na minha vida.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo apoio financeiro concedido, fundamental para a realização deste trabalho.

À UFJF, espaço de formação tão potente, que faz parte da minha trajetória desde o Ensino Médio, quando fui aluna do Colégio Técnico Universitário. Sinto-me privilegiada por todas as oportunidades de vivenciar esta Universidade, como aluna e como professora substituta, no ensino presencial, e como tutora e professora no ensino à distância também.

“Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças, nem barômetros, etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós.” (Barros, 2003, p. 43.)

RESUMO

Este trabalho tem como temática a trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. O objetivo consistiu em compreender de que maneira os coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental, vinculados à Rede Municipal, têm atuado com a BNCC no contexto da prática. Para tanto, percorreu-se um caminho metodológico de caráter qualitativo. Realizou-se uma pesquisa documental, em que foram analisados os principais documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), bem como aqueles elaborados pela Prefeitura de Juiz de Fora, referentes aos referenciais curriculares municipais. Participaram da pesquisa setenta e seis coordenadores pedagógicos que, por meio da resposta a um questionário, possibilitaram a construção de um panorama sobre a política investigada no município. Com o intuito de compreender como esta vem sendo interpretada e conduzida pela gestão municipal, foi realizada uma entrevista com uma técnica da Secretaria de Educação. Buscando aprofundar a compreensão acerca da atuação da política curricular nas escolas, foram entrevistadas, a partir das respostas aos questionários, sete coordenadoras pedagógicas. As definições assumidas na pesquisa estão fundamentadas nos estudos de Certeau (1998), Lopes (2004, 2006, 2015), Gabriel (2015), Macedo (2017, 2018, 2019), Lopes e Macedo (2011), Silva (2002) e Goodson (1997, 2007), que concebem o currículo como um documento que ultrapassa a mera prescrição de conteúdos a serem cumpridos nas escolas ao final de um período, considerando as disputas e seleções envolvidas em seus processos de elaboração. Para a análise da trajetória da política, utilizou-se a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992, 1994). Para compreender o processo de implementação da política, recorreu-se à teoria da atuação de Ball, Braun e Maguire (2012, 2016). Ademais, foram considerados os documentos orientadores do MEC referentes à execução da política. A partir das análises realizadas, constatou-se que, na Rede Municipal de Juiz de Fora, houve a elaboração do documento curricular municipal, assim como a revisão dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas. No que se refere aos materiais alinhados à BNCC, observou-se que não foram produzidos novos materiais a partir dela; entretanto, os livros didáticos figuram como uma via importante por meio da qual a política chega às salas de aula. Em relação à formação para os novos currículos, esta se apresenta como principal ponto de atenção, tendo em vista que foi iniciada no período imediatamente posterior à publicação do Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora (RCRMJF) e, posteriormente, interrompida. Por meio das falas das coordenadoras pedagógicas entrevistadas, verificou-se que há satisfação em se ter um

referencial curricular que oriente o trabalho pedagógico. Contudo, identificaram-se pontos de crítica e insatisfação, sobretudo relacionados à centralização do processo de elaboração da BNCC, que assumiu um caráter pouco democrático, bem como à ausência de políticas de formação voltadas aos novos currículos. Além disso, aspectos como precariedade e sobrecarga de trabalho emergiram nos relatos dos coordenadores pedagógicos como fatores que interferem diretamente em suas práticas e no processo de atuação junto às políticas públicas.

Palavras-chave: Currículo. BNCC. Coordenação pedagógica. Políticas Públicas Educacionais. Rede Municipal de Juiz de Fora.

ABSTRACT

This study addresses the trajectory of the Base Nacional Comum Curricular (National Common Curricular Base - BNCC) in the Municipal Education Network of Juiz de Fora. The aim was to understand how pedagogical coordinators of Elementary Education, within the Municipal Network, have been working with the BNCC in the context of practice. To this end, a qualitative methodological path was followed. A documentary research was conducted, in which the main documents produced by the Ministry of Education (MEC), as well as those developed by the Municipality of Juiz de Fora regarding the municipal curricular frameworks, were analyzed. Seventy-six pedagogical coordinators participated in the research and, by responding to a questionnaire, enabled the construction of an overview of the investigated policy in the municipality. In order to understand how the policy has been interpreted and conducted by the municipal administration, an interview was carried out with a staff member of the Department of Education. Seeking to deepen the understanding of the implementation of the curricular policy in schools, seven pedagogical coordinators were interviewed based on their questionnaire responses. The definitions assumed in this research are grounded in the studies of Certeau (1998), Lopes (2004, 2006, 2015), Gabriel (2015), Macedo (2017, 2018, 2019), Lopes and Macedo (2011), Silva (2002), and Goodson (1997, 2007), who conceive curriculum as a document that goes beyond the mere prescription of contents to be covered in schools at the end of a given period, considering the disputes and selections involved in its elaboration processes. For the analysis of the policy trajectory, the policy cycle approach by Stephen Ball and collaborators (1992, 1994) was adopted. To understand the process of policy enactment, the theory of enactment developed by Ball, Braun, and Maguire (2012, 2016) was employed. In addition, MEC's guiding documents for the enactment of the policy were also considered. The analyses revealed that, in the Municipal Education Network of Juiz de Fora, a municipal curricular document was developed, along with the revision of the schools' Political-Pedagogical Projects. Regarding materials aligned with the BNCC, it was observed that no new materials were produced based on the BNCC; however, textbooks play an important role as a means through which the policy reaches classrooms. Concerning training for the new curricula, this emerged as the main point of concern, since it was initiated immediately after the publication of the Municipal Curricular Framework but was later interrupted. Based on the statements of the interviewed pedagogical coordinators, it was found that there is satisfaction in having a curricular framework guiding pedagogical work. However, criticisms and

dissatisfaction were also identified, mainly related to the centralization of the BNCC elaboration process, which was perceived as undemocratic, as well as the absence of training policies for the new curricula. Furthermore, issues such as precarious working conditions and work overload were highlighted in the coordinators' accounts as factors directly affecting their practices and their engagement with public policies.

Keywords: Curriculum. BNCC. Pedagogical coordination. Educational public policies. Juiz de Fora's municipal education system.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Periódicos utilizados para mapeamento das produções acadêmicas sobre a BNCC (2015-2023)	31
Tabela 1 - Quantitativo de publicações sobre a temática da BNCC por tipo de fonte e ano de publicação (2015-2023)	32
Tabela 2 - Distribuição da produção acadêmica sobre a BNCC (por ano de defesa).....	33
Gráfico 1 - Teses e dissertações organizadas por etapa de escolarização	33
Gráfico 2 - Publicações organizadas por etapa de escolarização	34
Tabela 3 - Perspectiva dos trabalhos com relação à BNCC.....	35
Quadro 2 - Documentos Legais que instituem a elaboração da BNCC	48
Quadro 3 - As etapas da implementação da BNCC	53
Quadro 4 - Situação da BNCC em âmbito nacional	57
Quadro 5 - Quadro de referência para o encaminhamento de Coordenador Pedagógico	83
Quadro 6 - Grupos de Trabalho e Contribuições da Escola	94
Quadro 7 - Componentes Curriculares/Modalidades de Ensino presentes nos documentos curriculares do Ensino Fundamental	105
Gráfico 3 - A BNCC é uma política importante para a educação brasileira	131
Gráfico 4 - Aprovo a existência da BNCC como política curricular nacional	132
Gráfico 5 - Participo ou participei de ação de formação continuada ligada à implementação da BNCC ou do currículo da Rede Municipal de Ensino, aprovado em 2020	134
Gráfico 6 - Importância do papel da coordenação pedagógica na atuação da BNCC nas escolas	135

LISTAS DE SIGLAS

AF	Anos Finais
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCFP	Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CNE	Conselho Nacional de Educação
COGEB	Coordenação-Geral de Gestão Estratégica da Educação Básica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DEI	Departamento de Educação Infantil
DIAE	Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando
DPF	Departamento de Políticas de Formação
DPPF	Departamento de Planejamento Pedagógico e Formação
EC	Emenda Constitucional
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais
Fundef	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCRMJF	Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PJF	Prefeitura Municipal de Juiz de Fora
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
RCRMJF	Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SDEAE	Supervisão de Desenvolvimento do Ensino e Avaliação Escolar
SE	Secretaria de Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SIMEC	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
SSAPE	Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais
TDIC	Tecnologias Digitais de Informações e Comunicações
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Uncme	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	A BNCC NO CENÁRIO BRASILEIRO	41
2.1	A TRAJETÓRIA DA POLÍTICA.....	43
2.2	PARA COLOCAR A POLÍTICA EM PRÁTICA.....	49
2.3	O CONTEXTO DE ATUAÇÃO DA POLÍTICA	61
3	O QUE SIGNIFICA TER DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS?	67
3.1	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	71
3.2	A PERSPECTIVA TEÓRICA DE STEPHEN BALL E COLABORADORES	73
3.3	A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A ATUAÇÃO COM A POLÍTICA CURRICULAR.....	79
4	A ATUAÇÃO DA BNCC NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA	85
4.1	PESQUISA DOCUMENTAL: PRODUZINDO INFORMAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS E O SEU TEMPO	86
4.2	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME).....	90
4.3	REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA (RCRMJF).....	92
4.3.1	Reflexões a partir do Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora 2020 em perspectiva com as diretrizes curriculares estaduais e nacionais.....	96
4.4	A ATUAÇÃO COM A BNCC NO CONTEXTO DA COVID-19: A UTILIZAÇÃO DE PLATAFORMAS DIGITAIS COMO ESTRATÉGIA	107
4.4.1	Discussão curricular e formação para os novos currículos.....	111
5	PESQUISA DE CAMPO: EM MEIO A ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS	116
5.1	ENTREVISTA COM A SUPERVISORA RESPONSÁVEL PELA ATUAÇÃO DA BNCC.....	117
5.2	QUESTIONÁRIO COM AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS.....	127
5.3	ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS.....	137

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
	REFERÊNCIAS	166
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semi-estruturada com a chefe do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF)	181
	APÊNDICE B - Instrumento de Questionário com coordenadores pedagógicos .	183
	APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada com as coordenadoras pedagógicas	186
	APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participantes das entrevistas	188
	APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para respondentes do questionário	190
	ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP	192
	ANEXO B - Organograma -SE/PJF - 2025.....	196

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho buscou-se compreender a “atuação” de uma política pública curricular nacional, a partir da abordagem do Ciclo de Políticas desenvolvida por Ball e Bowe (1992). O foco do trabalho foi investigar o contexto da prática, com base nos estudos de Ball, Maguire e Braun (2021). A esse referencial se deve a opção de utilizar a expressão “atuação nas políticas” ao invés de “implementação das políticas”. O intuito é considerar os processos criativos de interpretação e tradução, dando voz aos sujeitos que dão materialidade às políticas. Nas palavras dos autores:

Assim, queremos transformar a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes “interpretações” conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula (ver também Ball, 1997, 2008), mas de maneira que são limitadas pelas possibilidades de discurso (Ball, Maguire e Braun, 2021, p. 25).¹

As definições curriculares ocupam um lugar central no âmbito das políticas educacionais, na medida em que elas acabam por dar uma direção às outras políticas. Para Lopes (2004) as mudanças nas políticas curriculares têm um grande destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem uma reforma educacional. O currículo é algo repleto de intencionalidades e de definições sobre o que se considera importante de ser ensinado na escola e, conforme enfatiza Goodson (2007), ele diz sobre o que significa educar e, mesmo sobre qual sujeito se deseja formar e para qual sociedade. Como bem traz Almeida (2021) a importância dos currículos vai para além da esfera educacional, uma vez que eles são definidos em torno do que se pretende como projeto de nação.

Os currículos têm um caráter histórico e cultural, o que quer dizer que as definições e escolhas realizadas no seu processo de construção dizem de determinadas perspectivas e visões de mundo. Estas figuram nos documentos curriculares como resultados de escolhas e disputas, sendo, portanto, parciais. As relações de poder também se fazem presentes, influenciando todo

¹ Apesar de, neste trabalho, ter sido feita a opção pelo uso do termo “atuação” ao invés de “implementação”, compartilhando da perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2021), ao tratar de documentos oficiais, o termo será mantido porque tem a ver com a perspectiva de quem o elaborou, sendo o termo mais usual quando se trata de políticas educacionais. Com relação aos termos de busca, utilizados principalmente na pesquisa bibliográfica realizada, a palavra “implementação” também foi mantida, pois é utilizada por boa parte dos pesquisadores que lidam com outras teorias e, também, pelo senso comum. Na pesquisa de campo o termo “implementação” também foi mantido.

o processo. Desta forma, como todo documento, eles devem ser localizados historicamente, para que se possa compreendê-los.

Lopes (2006) trata das infinidades de contextos e suas possibilidades de gerar “novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares” (2006, p. 39). A autora chama a atenção para a dinâmica que atua na produção do conhecimento escolar, em que se nota um jogo “marcado por uma negociação entre discursos culturais em que resistência e dominação não ocupam posições fixas, nem se referem a sujeitos ou classes sociais específicas” (Lopes, 2006, p.39). Nesse sentido, a autora fala que as lutas que constituem os currículos são, portanto, simultaneamente políticas e culturais.

As definições assumidas nesta pesquisa são apoiadas nos estudos de Lopes (2004; 2006; 2015), Gabriel (2015), Macedo (2017; 2018; 2019), Lopes e Macedo (2011), Silva (2002) e Goodson (1997; 2007) que concebem o currículo como um documento que vai além da prescrição de conteúdos a serem cumpridos nas escolas ao final de um período e consideram as disputas e seleções realizadas em seus processos de elaboração. Conforme escreve Gabriel (2015) o currículo trata-se de: “Um conjunto de experiências e ações que ocorrem na escola e em particular na sala de aula envolvendo os processos singulares de produção e de distribuição do conhecimento histórico escolar.” (Gabriel, 2015, p.76).

O currículo é percebido, então, como algo que orienta os processos de construção do conhecimento, mas não os limita, na medida em que eles são dinâmicos e plurais, dadas as especificidades dos contextos escolares.

A definição trazida por Silva (2002) também diz da concepção de currículo defendida neste trabalho, a qual percebe o currículo como texto e como discurso, sempre aberto a múltiplas leituras e interpretações. Segundo o autor: “O currículo não é um simples conjunto de conhecimentos a serem transmitidos, mas uma construção discursiva que envolve seleção, exclusão e produção de significados” (Silva, 2005, p.150).

Objetivos e Justificativa

A partir de uma trajetória profissional permeada por discussões sobre as políticas públicas educacionais brasileiras² tive a oportunidade de aprender sobre elas e, como consequência, acabei por me interessar, principalmente, por aquelas ligadas às questões

² Atuei por treze anos junto ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd/UFJF, no processo de formação de professores e gestores.

curriculares. Dada a importância delas para a educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a) foi eleita como temática a ser estudada neste trabalho, que tem como objetivo compreender de que maneira os coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental, vinculados à Rede Municipal de Juiz de Fora, têm atuado com a BNCC no contexto da prática.

Como professora de História e pesquisadora, compreendo o mundo a partir da contextualização dos fatos e acontecimentos, que sempre vão ter um caráter histórico e ser fruto de uma narrativa, produzida a partir de determinada perspectiva, que se relaciona com o lugar social dos sujeitos. Sendo assim, é com essa perspectiva que busquei investigar a BNCC, nas palavras de Goodson (1997), considerando a historicidade por trás dos conhecimentos educacionalmente organizados.

O interesse por essa temática, assim como o recorte proposto, está relacionado à minha trajetória profissional e acadêmica, que foi atravessada por discussões curriculares desde o início da minha carreira de professora de História. Entre os anos de 2011 e 2014 participei do processo de elaboração e de implementação das propostas curriculares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Como professora de História e técnica da Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora (SE-PJF), da referida rede de ensino, atuei junto ao Departamento de Políticas de Formação (DPF) e pude vivenciar o processo de formulação de um documento curricular e de implementação de uma política pública.

Naquela ocasião foi possível perceber a complexidade existente nos processos de formulação e atuação nas políticas públicas, sobretudo com relação às ações dos sujeitos que atuam na burocracia pública. A interpretação dos documentos oficiais, as discussões sobre currículo e as interações entre os sujeitos ao longo do processo aconteceram de formas diversas, variando conforme o contexto, a depender dos valores, culturas e interpretações dos envolvidos.

Foi possível perceber, também, que há disputas em torno das definições curriculares nas diferentes esferas de decisão, o que acontece tanto na SE-PJF, com relação à forma de condução do processo de elaboração de diretrizes curriculares municipais, quanto nas escolas, pela ação da gestão escolar. Nessa última instância, isso se dá com relação à relevância que é dada às questões relacionadas à elaboração curricular e ao tipo de mobilização da comunidade escolar feita por parte da equipe gestora.

A partir do conceito de atuação nas políticas de Ball, Maguire e Braun (2021) é possível refletir sobre o que vivenciei e compreender que o processo de atuação em uma política vai além do “simples” cumprimento do que está proposto nos documentos oficiais, na medida em que este processo contém variáveis específicas aos diferentes contextos em que acontece.

Dentre elas, a ação dos sujeitos no contexto da prática, que interpretam as políticas e tomam decisões acerca do que será feito em torno delas.

Conforme apontam Ball e colaboradores em seus estudos, a trajetória de uma política educacional deve ser analisada com base em um ciclo contínuo composto por contextos inter-relacionados e permeados por relações de poder e disputas. Nesse sentido, os profissionais que atuam em um dos contextos, o da prática, ganham destaque, uma vez que são responsáveis por atribuir sentidos aos textos políticos, dando significados específicos às políticas educacionais.

As discussões curriculares com os profissionais da Rede Municipal de Juiz de Fora e as contribuições destes para os documentos curriculares se deram por três vias. A primeira delas aconteceu por meio da realização de três seminários, por parte da SE-PJF, entre os anos de 2010 e 2012, com a participação de professores e gestores, representantes de todas as escolas. Nesses eventos foram realizadas palestras em torno da temática curricular e grupos de discussão, organizados por área de conhecimento. A segunda maneira foi por meio da participação das equipes que estavam conduzindo a escrita dos documentos em reuniões mensais de coordenação pedagógica. Esta foi uma forma de ouvir os coordenadores pedagógicos. Por fim, a terceira consistiu em uma solicitação feita para as escolas enviarem contribuições por escrito, a respeito do que elas acreditavam que deveria estar nas propostas curriculares. Os envios foram realizados por e-mail e em documentos entregues diretamente na SE-PJF.

Nos diferentes momentos em que estivemos juntos no processo de construção curricular pude perceber que os professores de História e os coordenadores pedagógicos demonstraram dificuldade em estabelecer uma relação de diálogo. Aconteceram muitas discordâncias, de forma que em alguns momentos foi preciso interromper o processo, para que as disputas fossem superadas e o foco na construção do currículo retomado. Os professores de História e os coordenadores pedagógicos, que deveriam atuar em parceria, estavam demonstrando dificuldades para isso. A situação vivenciada despertou em mim o desejo de investigar a forma como a relação entre esses sujeitos acontece em torno do trabalho com a área de História.

Em 2011, ingressei no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE-UFJF) e desenvolvi a pesquisa intitulada: *Coordenadores pedagógicos e professores de história: os significados de uma relação*. Com este trabalho busquei contribuir com as discussões em torno dos desafios existentes na realização do trabalho pedagógico em conjunto na rede básica de ensino, mais especificamente, nos anos finais do Ensino Fundamental.

A partir da pesquisa de mestrado concluída em 2013³ foi possível perceber o papel central da coordenação pedagógica na articulação do que acontece na escola. Compreendi a importância da atuação desses profissionais com relação ao planejamento do trabalho docente. Outras pesquisas, como a realizada por Araújo (2006), revelam que a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) deve se dar no sentido de contribuir com o desenvolvimento do trabalho do professor. Segundo a autora, atividades realizadas por eles, de direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional são consideradas como atividades de suporte técnico à docência, e devem atuar fomentando condições e meios necessários ao desenvolvimento da relação de ensino e aprendizagem.

Outro estudo, desenvolvido por Franco (2006), se dedica a questões relacionadas à identidade do coordenador pedagógico. A pesquisadora aponta para o protagonismo desse profissional na medida em que relaciona uma série de atribuições dele ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Conforme aponta a pesquisadora, a coordenação pedagógica tem, entre outras atribuições, a função de dar assistência ao professor e orientação pedagógica no trabalho escolar

Fernandes (2024), em um texto que trata dos desafios da atividade do coordenador pedagógico escolar, traz uma definição interessante acerca do seu papel, que seria:

“orquestrar” o trabalho pedagógico como mediador da formação continuada em serviço e como articulador entre os diferentes segmentos (docentes entre si, família e escola, coletivo de estudantes e toda a comunidade escolar) (Fernandes, 2024, p. 40).

A partir do lugar de destaque ocupado pelos coordenadores pedagógicos no processo de implementação das políticas educacionais, eles foram escolhidos como agentes, por meio dos quais se irá buscar compreender a atuação da BNCC na esfera escolar neste trabalho. Para isso, adota-se uma perspectiva que valoriza a autonomia e a gestão democrática, considerando a atuação desses profissionais como fundamental para a promoção de diferentes leituras e de debates em torno da Base nas escolas.

A centralidade da coordenação pedagógica na implementação da BNCC em escolas brasileiras foi considerada em um trabalho que aborda a perspectiva de coordenadoras pedagógicas sobre a formação continuada quanto à Base. Esse trabalho foi produzido por

³ Como resultado da pesquisa de mestrado foi apresentada a seguinte dissertação: Quiossa, Amanda Sangy. **Coordenadores pedagógicos e professores de história: os significados de uma relação**. Dissertação (Mestrado em Educação) UFJF, 2013.

Magdaleno e Faria (2022), no município de Viçosa/MG, e discutiu as ações de formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas estaduais, a partir do olhar delas. A fala de uma das coordenadoras entrevistadas trata a importância do seu papel na escola como o de “elos que devem juntar uma corrente”. A partir das minhas vivências como professora e pesquisadora, considero muito acertada essa definição e acredito que a coordenação pedagógica tenha, sim, essa função e esse poder diante das ações que acontecem na escola, tendo um importante papel em torno do trabalho pedagógico. Tratando-se da atuação de uma política curricular, a coordenação pedagógica é responsável por mediar e articular nas escolas o que é apresentado pela SE-PJF.

A homologação da BNCC, em 2017, com a orientação de reelaboração curricular para as redes de ensino, despertou o meu interesse em compreender a maneira como esse processo está sendo realizado na Rede de ensino do município de Juiz de Fora, em que atuei entre os anos de 2010 e 2014. A relevância dessa rede, que possui 102 escolas e atende mais de 41 mil alunos, contribuiu para que fosse escolhida como cenário da pesquisa. Além disso, a exequibilidade da pesquisa foi considerada, sendo esta uma rede que tem o histórico de permitir e colaborar com a realização de pesquisas acadêmicas em seu interior.

Como parte da trajetória da BNCC, as redes de ensino deveriam desenvolver, até 2020, propostas curriculares alinhadas ao seu conteúdo ou adequar as suas propostas, caso essas já existissem. A Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora já possuía uma proposta curricular desde 2012 e, conforme a orientação legal, apresentou uma atualização em 2020.

Dado o meu envolvimento com a temática fiquei instigada a entender, inicialmente, como se deram as discussões curriculares relativas aos novos documentos publicados pela Rede Municipal de Juiz de Fora, inclusive, com relação ao contexto da pandemia da Covid-19 e o isolamento social. Algumas inquietações nesse sentido são: a elaboração dos currículos se deu de maneira democrática e dialogada como, ao meu ver, aconteceu no processo de definição de diretrizes curriculares municipais em que eu participei? Como se deu a participação dos professores e gestores nas discussões e tomadas de decisão com relação à construção do documento curricular municipal? Quais foram os reflexos do contexto de isolamento social nesse processo?

Esses questionamentos iniciais se ampliaram a partir do aprofundamento das leituras em torno da BNCC, por meio das quais foi possível perceber que a “Elaboração dos currículos alinhados à Base” é a terceira, de um conjunto de sete etapas previstas para a trajetória da política, no Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular. As duas etapas que

antecederam a elaboração dos currículos das redes referem-se à “1- Estruturação da governança da implementação” e ao “2 - Estudo das referências curriculares”.⁴ As outras, que ainda estão em processo de implementação são: “4 - Formação continuada para os novos currículos”, “5 - Revisão dos projetos pedagógicos”, “6 - Materiais didáticos” e “7 - Avaliação e acompanhamento da aprendizagem”.⁵

A investigação realizada neste trabalho considera as etapas previstas pelo MEC e tem como foco os processos que se relacionam com a atuação da política nas escolas. Nesse sentido, busquei entender os movimentos de interpretação e reescrita da BNCC, realizados por sujeitos que atuam nas escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora. Sendo assim, a questão que norteia esse trabalho é a seguinte: **De que maneira os coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Juiz de Fora, estão atuando com a BNCC no contexto da prática?**

A pergunta apresentada traz como subsidiárias outras, formuladas a partir de reflexões elaboradas em diálogo com as discussões sobre políticas públicas educacionais elaboradas por Stephen Ball, Maguire e Braun (2021). Estas se direcionam a buscar compreender como a política está sendo interpretada no município, a partir da Secretaria de Educação e as traduções que estão sendo realizadas a partir dela nas escolas. Nesse sentido, pretendo saber: de que forma a proposta curricular de Juiz de Fora foi construída e a sua atuação vem sendo orientada? E, ainda: de que maneira as escolas, por meio dos coordenadores pedagógicos, estão compreendendo e se apropriando do Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora (RCRMJF)?

A etapa do Ensino Fundamental (EF) foi eleita por conta da sua representatividade, tendo em vista que é a maior dentro da educação básica e a que atende mais alunos na rede municipal de Juiz de Fora. De acordo com os dados do Censo Escolar (Brasil, 2023) estão matriculadas 10.641 crianças e bebês na Educação Infantil, sendo 3.790 de 0 a 3 anos, atendidos em creches, e 6.851 crianças, de 4 e 5 anos, já no processo de escolarização. Enquanto isso, há 24.432 alunos matriculados na Etapa do EF, sendo 23.103 na modalidade regular e 1.329 na

⁴ De acordo com o levantamento realizado pelo Movimento pela Base, atualizado em setembro de 2023, 100% das redes estaduais e 99,9% das redes municipais brasileiras têm seus currículos de Educação Infantil e Ensino Fundamental alinhados à BNCC. <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-curriculos-de-ei-ef/> Acesso em: 10 out. 2023.

⁵ Foi publicado pelo MEC em 2018 e, atualizado em 2020, um documento intitulado Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para implementação da BNCC, direcionado aos gestores estaduais, municipais e escolas na realização da (re)elaboração e atuação das propostas curriculares das redes. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio/>. Acesso em: 06. Jan. 2021.

Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, ainda, 85 alunos, desta última modalidade, cursando o Ensino Médio (EM).

Classificação e desenho da pesquisa

A pesquisa realizada aqui tem caráter qualitativo e, como tal, foi desenvolvida a partir dos conhecimentos e práticas dos sujeitos que irão participar dela, isto é, considerando as suas perspectivas e os contextos sociais a eles relacionados. Assim, conforme afirma Flick (2009), apesar de todos os mecanismos de controle metodológico, torna-se muito difícil evitar a influência dos interesses e da formação social e cultural na pesquisa e em suas descobertas. Esses fatores influenciam na formulação das questões e das hipóteses de pesquisa, assim como na interpretação dos dados e das relações.

Neste sentido, os dados produzidos foram interpretados de forma contextualizada pela pesquisadora, cuja subjetividade também deve ser considerada, por ser ela a definidora dos caminhos da pesquisa.

Diante disso, a narrativa construída neste trabalho não se propõe a apresentar as informações provenientes da pesquisa como dados em um relatório, não se pretende trazer “o puro em si”, fazendo alusão aos termos de Walter Benjamin (2012). Acredita-se na produção e interpretação dos dados pelo pesquisador, que constrói uma narrativa a partir de escolhas que realiza ao longo do desenvolvimento do trabalho. Estas revelam as lentes sob as quais o objeto de estudo está sendo mirado, assim como aspectos ligados à subjetividade do pesquisador. Nas palavras do autor “Se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.” (Benjamin, 2012, p.221).

Para buscar informações sobre o processo de elaboração da BNCC e sobre as orientações acerca de sua trajetória, foi realizada uma pesquisa no site do MEC, onde há uma página específica para a BNCC. Esta foi desenvolvida em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e traz o histórico da política, o documento completo para navegação e uma aba específica intitulada “Implementação”. Esta última é composta por: uma ferramenta para apoio à construção curricular, que só pode ser acessada por profissionais que estejam participando deste processo nas redes, uma aba para consulta pública aos gestores escolares que estejam (re)elaborando os currículos das redes e, por fim, uma aba com informações destinadas à implementação da política.

A pesquisa documental se dá por meio da investigação em documentos que trazem informações sobre o objeto de pesquisa, permitindo a identificação e a análise do que foi escolhido para ser registrado de forma oficial. Segundo Ludke e André (1986) um ponto relevante dessa estratégia é a possibilidade de ratificar e validar informações obtidas por outra técnica, como dados de entrevistas, por exemplo.

Tendo em vista que este trabalho tem como foco a atuação da política, foi dedicado um maior tempo de pesquisa nos documentos referentes à esta etapa, os quais foram acessados e lidos, um a um. Dentre os materiais encontrados é possível destacar um vídeo que trata das competências gerais da BNCC e vídeos que abordam as especificidades das áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Ensino Religioso, Linguagens e Matemática. Além deles, há cadernos temáticos, de uma série denominada “Temas contemporâneos transversais”, que versam sobre economia, meio ambiente, saúde, *bullying* e *cyberbullying*. Todos esses suportes apresentam propostas para a Educação Básica e são direcionados aos professores e gestores.

Há, ainda, uma série de guias, a saber: *Guia para Gestores Escolares*, com orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos; *Guia Prático - Temas Contemporâneos Transversais da BNCC*, com propostas de atuação a partir deles; *Contextualização - Temas Contemporâneos Transversais da BNCC*, que traz o Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos e o *Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular*, com informações referentes às etapas a partir das quais a política deve ser colocada em prática.

Após a realização da pesquisa documental no referido site foi possível ter um panorama das ações propostas pelo MEC. Para fins de estudo neste trabalho optamos por privilegiar o Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular, por ele trazer orientações que abarcam todo o processo, organizadas em um percurso a ser seguido.

Em 2018 foi lançada uma primeira versão deste Guia, contendo as quatro primeiras etapas, denominadas: (1) *Estruturação da governança da implementação*, (2) *Estudo das referências curriculares*, (3) *Reelaboração curricular* e (4) *Formação continuada para os novos currículos*. Em 2020 foi disponibilizada uma nova edição dele com atualizações, que compreendem a inclusão das etapas (5) *Revisão dos Projetos Pedagógicos* e (6) *Materiais didáticos*. A última etapa (7) *Avaliação e acompanhamento de aprendizagem* ainda não está contemplada no documento.

Após a realização da pesquisa nos documentos orientadores federais, para buscar respostas às perguntas que norteiam esta investigação, o foco foi direcionado à rede municipal

de ensino de Juiz de Fora, englobando a Secretaria de Educação e as escolas municipais.

A investigação na SE-PJF se deu em torno da realização de uma pesquisa documental, com o objetivo de compreender o que vem sendo produzido e proposto pela Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a trajetória da BNCC entre a sua recepção pelo município e sua chegada até as escolas. Esta fase foi realizada a partir do estudo do material produzido relacionado à Base, que consiste nas propostas curriculares municipais publicadas em 2020 e no material de formação disponível no site da PJF, na plataforma do Programa “Cadinho de Prosa”⁶ e no Canal do Youtube “Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar”. As Diretrizes Curriculares Municipais, de 2012, também foram consultadas, em uma perspectiva comparativa aos novos currículos.

Além da pesquisa documental, foi realizada, ainda, uma entrevista semiestruturada com uma supervisora do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF), responsável pela atuação da BNCC no município, pretendendo compreender a perspectiva da SE-PJF, por meio da narrativa produzida pela servidora.

Por fim, foi realizada a aplicação de um questionário com coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Juiz de Fora. O uso do questionário como técnica de coleta de dados tem como objetivo alcançar o maior número de coordenadores pedagógicos possível na busca pela compreensão das suas perspectivas sobre a BNCC e a sua atuação na Rede Municipal de Juiz de Fora. A partir das suas respostas foram obtidos subsídios para a escolha dos coordenadores entrevistados na etapa seguinte da pesquisa.

Como estratégia metodológica, os questionários foram desenvolvidos a partir da escala de Likert (Lucian; Dornelas, 2015)⁷, que propõe que os respondentes indiquem o grau de concordância ou discordância com afirmações sobre determinado assunto. As opções de respostas propostas no instrumento desenvolvido possuem gradações que vão do extremo “Discordo”, passando pelas afirmações “Concordo parcialmente”, “Não concordo nem discordo”, “Concordo parcialmente” até a opção “Concordo totalmente”. Com isso, pretendeu-se, por meio dos níveis de intensidade das respostas obtidas, perceber as opiniões dos

⁶ Projeto criado pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora, em 2020, para favorecer articulações pedagógicas em tempos de isolamento social, por conta da pandemia da covid 19. Link para acesso ao site: <https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa/projeto-cadinho-de-prosa>
Link para acesso ao conteúdo sobre Referenciais curriculares no Youtube: https://www.youtube.com/playlist?list=PL74zAgEy_0qcHOvjgeLqArCIk60-zDNJD.

⁷ Desenvolvida por Likert (1932) esta escala propõe uma verificação de atitude, que vai além das possibilidades de respostas positiva ou negativa. A escala foi teorizada considerando que a atitude não poderia ser captada por um único item (propondo então a escala multi-itens) e teve desenvolvida uma forma de se mensurar simultaneamente o sentido e a intensidade desta atitude.

coordenadores sobre a BNCC.

A segunda parte da investigação consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com coordenadores de oito escolas da rede municipal. A seleção foi realizada considerando as respostas dadas ao questionário, o oferecimento da etapa do EF pela escola e a sua localização, tendo sido selecionada uma coordenadora de cada região da cidade. Tivemos como objetivo contemplar diferentes realidades escolares, com relação à quantidade de estudantes atendidos, ao Ideb e à localização. Essas variáveis foram consideradas na análise do percurso da política curricular.

A partir da realização da entrevista com coordenadores pedagógicos da Rede Municipal foi possível conhecer a percepção deles sobre a política, além de saber sobre o que vem sendo realizado nas escolas, na etapa do Ensino Fundamental, com relação à atuação da BNCC. Nesse sentido, foi possível saber sobre a produção de documentos a partir da BNCC, sobre o processo de revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP), sobre a formação dos professores para lidar com os novos currículos e sobre recursos pedagógicos que vêm sendo utilizados a partir das novas diretrizes curriculares.

Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, abordando questões relacionadas à formação dos coordenadores, às suas opiniões com relação à política curricular e ao seu processo de atuação na escola e na rede municipal, ao clima escolar e ao papel da Secretaria de Educação no processo de atuação com a política.

Para Ludke e André (1986) a eficiência dessa estratégia de pesquisa no processo de produção dos dados está relacionada à interação e diálogo presentes na sua realização, na medida em que a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações ao longo do seu desenvolvimento. Há uma liberdade, principalmente quando é realizada entrevista semiestruturada.

Buscar compreender a forma como esta política está sendo atuada engloba desde os processos de negociação que perpassam a produção dos documentos oficiais e a forma como os sujeitos se apropriam dele, até o processo de formação dos professores e a revisão dos projetos político-pedagógicos das escolas. Estão envolvidos nessas etapas, além dos professores, os técnicos que atuam nas secretarias de educação e os membros das equipes gestoras das escolas. Sendo assim, esta pesquisa considerou essa complexidade, as diferentes etapas do processo de atuação e as diferentes vozes que o permeiam.

Revisão bibliográfica

Como estratégia metodológica foi realizado um levantamento bibliográfico nas principais bases de dados brasileiras, em um esforço de identificar o que tem sido escrito sobre a implementação⁸ da BNCC e trazer esse conhecimento, posteriormente, para a análise dos dados que venham a ser encontrados também pela pesquisa que se apresenta neste projeto.

A busca por trabalhos sobre a BNCC se deu a partir de dois movimentos. O primeiro deles se deu em periódicos e eventos reconhecidos nacionalmente e, o segundo, consistiu em uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Para a realização da pesquisa em periódicos e eventos reconhecidos nacionalmente o recorte temporal adotado foi do ano de 2015, quando a primeira versão da BNCC foi disponibilizada, com a data limite de 2023. As palavras-chave utilizadas para a busca foram “BNCC” e “Base Nacional Comum Curricular”. A área de conhecimento selecionada foi a Educação, uma vez que esta pesquisa está sendo realizada em um programa de pós-graduação nessa área.

Foi realizada uma categorização de três maneiras, primeiro por fonte e ano de publicação; depois a partir das etapas de escolarização de que tratam e, por fim, de acordo com o seu posicionamento com relação à BNCC, pretendendo perceber se o texto se revela contrário ou não à Base.

A primeira fonte de buscas foi o portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com as informações sobre Reuniões Nacionais, mais especificamente as edições de número 37, 38, 39 e 40, realizadas em 2015, 2017, 2019 e 2021, respectivamente. Os trabalhos referentes à 41ª edição, realizada em 2023, não estão disponíveis para consulta. A pesquisa foi feita por meio dos anais dos Grupos de Trabalho (GT) Estado e Políticas Educacionais (GT 5) e Currículo (GT 12), a partir dos trabalhos apresentados na modalidade de comunicação oral. Esses GTs foram escolhidos tendo em vista as temáticas dos trabalhos apresentados neles e a relação direta delas com as discussões curriculares e sobre as políticas públicas educacionais.

Outra fonte para este mapeamento foram os anais dos Simpósios Nacionais da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), que aconteceram dentro do período recortado, isto é, desde 2015 até 2023. A investigação se deu nos XXVII,

⁸ O termo “implementação” foi utilizado na pesquisa bibliográfica porque é o mais usual quando se trata de políticas públicas educacionais.

XXVIII, XXIX e XXX Simpósio de Política e Administração da Educação, realizados respectivamente, nos anos de 2015, 2017, 2019 e 2021. Foram privilegiados os trabalhos apresentados na modalidade comunicação oral nos eixos 1 – Política e gestão da educação básica e 6 - Gestão pedagógica, organização curricular e qualidade da educação. A escolha por essa instituição ocorreu por conta de sua relevância no campo das políticas educacionais.

A pesquisa também se deu em periódicos nacionais da área da Educação que trazem as principais produções na área de currículo. Eles estão apresentados no quadro 1. Além desses, a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação também foi selecionada, tendo em vista o grande número de publicações sobre políticas públicas educacionais que ela traz.

Quadro 1- Periódicos utilizados para mapeamento das produções acadêmicas sobre a BNCC (2015-2023)

Periódico	Instituição	Qualis
Revista Currículo Sem Fronteiras	Revista independente	A1
Revista Espaço do Currículo	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	A3
Revista Teias	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	A2
Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	A2

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para a seleção dos artigos para compor esta amostra foi realizada a leitura dos títulos e dos resumos. Em alguns casos foi necessária a leitura das palavras-chave e, em outros, a leitura da introdução e das considerações finais também. O quantitativo de trabalhos encontrados foi sistematizado na tabela 1.

A partir dos dados apresentados nela é possível perceber os números relativos aos trabalhos publicados tendo a BNCC como tema. Em um período de nove anos, 147 trabalhos foram publicados em espaços de discussão sobre currículo e políticas públicas educacionais brasileiras.

Tabela 1- Quantitativo de publicações sobre a temática da BNCC por tipo de fonte e ano de publicação (2015-2023)

Fonte	Publicações Sobre a BNCC	Ano								
		2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Periódicos	121	3	1	3	10	13	19	27	20	25
Eventos ANPEd	12	1	-	1	-	5	-	5	-	-
Eventos Anpae	14	0		0	-	7	-	7	-	-
Total	147	4	1	4	10	25	19	39	20	25

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A segunda etapa da revisão bibliográfica se deu no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁹, a partir da área de conhecimento “Educação”, uma vez que esta pesquisa está sendo realizada em um programa de pós-graduação nessa área. As palavras-chave utilizadas para a busca também foram “BNCC” e “Base Nacional Comum Curricular”.

Com o uso dessas palavras a busca apresentou duas listas de trabalhos diferentes, às quais foram comparadas para se chegar ao quantitativo real de produções. Havia trabalhos que apareciam nas duas listas e outros que estavam em apenas uma delas.

Então, 621 trabalhos resultaram desta primeira filtragem, que tiveram seus resumos lidos e, alguns, a introdução e trechos do texto, buscando identificar daqueles que tratavam da temática BNCC. Por fim, a lista passou a ser composta por 447 trabalhos, que foram categorizados na mesma perspectiva utilizada com o primeiro grupo de publicações. Dos trabalhos produzidos entre 2015 e 2023, 378 são dissertações e 69 são teses. A tabela 2 apresenta a distribuição destes trabalhos ao longo dos anos.

A partir da tabela 2 é possível perceber que, a partir de 2018 a produção acadêmica sobre a BNCC aumentou consideravelmente. Tanto em 2015 quanto em 2016 foram produzidos apenas um trabalho sobre a temática. Em 2017, ano da homologação da política, foram defendidos 12 trabalhos sobre a Base e, a partir de 2018, o número de trabalhos defendidos na temática é superior a 50, chegando a 94 em 2023. Acredita-se que, na medida em que o processo

⁹A pesquisa foi realizada no Portal de Teses e Dissertações da Capes, no endereço: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

de se colocar a política em prática teve início, as discussões em torno dela se ampliaram, inclusive no meio acadêmico, de maneira que um número bem mais expressivo de trabalhos passaram a ser dedicados a estudá-la.

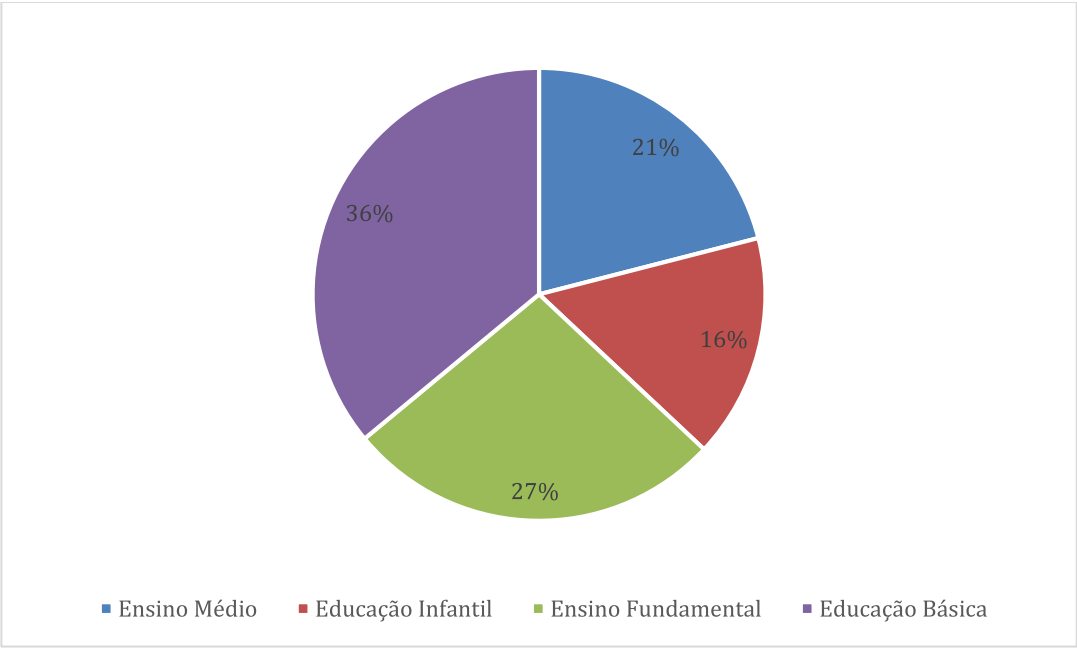
Tabela 2 - Distribuição da produção acadêmica sobre a BNCC (por ano de defesa)

Tipo de Trabalho	Ano de defesa								
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Tese	1	0	0	9	8	11	7	16	17
Dissertação	0	1	12	43	41	77	63	64	77

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Sendo a BNCC uma política curricular que abrange toda a Educação Básica ela é foco de interesse de pesquisadores que se dedicam a estudar as diferentes etapas que a compõem. Sendo assim, há trabalhos que tratam da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Foi realizado um esforço de mapear a distribuição dos quatrocentos e quarenta e sete trabalhos, buscando compor um panorama acerca das etapas investigadas. Este pode ser verificado no gráfico 1:

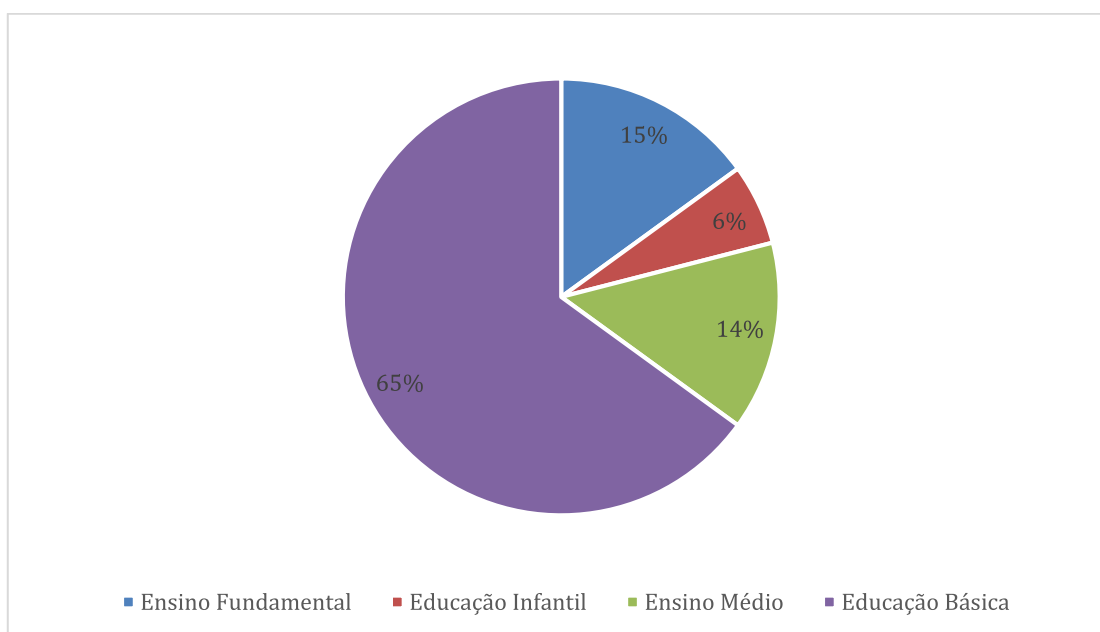
Gráfico 1 - Teses e dissertações organizadas por etapa de escolarização



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados apresentados no gráfico 1 revelam que a maioria das teses e dissertações produzidas entre 2015 e 2023 está categorizada como Educação Básica, o que significa, neste trabalho, que pelo menos duas etapas são privilegiadas na investigação de 159 pesquisas acadêmicas. O Ensino Fundamental, com 119 trabalhos, é a etapa que tem o maior número, seguida pelo Ensino Médio, com 96, e pela Educação Infantil, com 72. Esta pesquisa irá contribuir para a manutenção do Ensino Fundamental como etapa individualmente mais pesquisada. Acredita-se que ela tenha esse posto pelo fato de ser a etapa mais longa de escolarização e a que atende o maior número de alunos. De acordo com os dados do Censo 2023 há 26,1 milhões de matrículas nessa etapa, enquanto no Ensino Médio há 7,7 milhões e na Educação Infantil há 4,1 milhões.

Gráfico 2 - Publicações organizadas por etapa de escolarização



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os artigos e os trabalhos apresentados, nas esferas já mencionadas no quadro 1, seguem a mesma tendência das teses e dissertações, visto que a grande maioria das produções se dedica a estudar a BNCC focando em pelo menos duas etapas de escolarização. Os trabalhos dedicados à Educação Básica somam 99 textos, número que se distancia e muito daqueles que privilegiam uma etapa. Há 23 trabalhos com foco no Ensino Fundamental, 21 no Ensino Médio e 10 na Educação Infantil.

Outro esforço de categorização foi realizado com relação à perspectiva crítica ou não à Base apresentada nos trabalhos. Das 446 teses e dissertações encontradas, 371 apresentam alguma crítica à Base, enquanto 75 abordam a política sem apontar pontos de discordância a ela. Esta é uma tendência que também se replica nos artigos e trabalhos apresentados em congressos, sendo 146 textos críticos à política e apenas 7 não apresentando críticas.

Tabela 3 - Perspectiva dos trabalhos com relação à BNCC

Tipo de trabalho	Posicionamento	Quantitativo
Teses e dissertações	Crítico	371
Teses e dissertações	Não apresenta críticas	75
Artigos e trabalhos apresentados em congresso	Crítico	146
Artigos e trabalhos apresentados em congresso	Não apresenta críticas	7

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Esta classificação foi realizada no sentido de se buscar perceber como a política vem sendo percebida nas pesquisas realizadas no campo da educação. A partir dos dados encontrados é possível perceber que aproximadamente 82% das teses e dissertações não concordam com algum aspecto relacionado à Base e 95% dos artigos e trabalhos publicados se posicionam da mesma forma.

A pesquisa realizada sobre a produção dos trabalhos acadêmicos se deu no sentido de compreender um panorama, mas foi realizada também com o intuito de buscar pistas e de conhecer narrativas vindas do aspecto micro da esfera educacional. Tendo em vista que a grande maioria dos pesquisadores e dos sujeitos das pesquisas são pessoas ligadas à educação básica, como professores, gestores, técnicos das secretarias e superintendências de educação, essas produções são reveladoras das suas formas de pensar a educação e as políticas curriculares.

Conhecer a perspectiva dos profissionais que atuam na educação básica com relação à BNCC trará indícios sobre a forma como vem acontecendo a atuação em torno dela, afinal, são eles que lidam com ela diretamente em um processo que é permeado por escolhas e por decisões cotidianas. Estas perpassam, inclusive, a aceitação ou a rejeição à política e os sentidos atribuídos aos currículos.

Lopes e Macedo (2011) falam do processo incontrolável de produção de sentidos, que permeiam os currículos. Para elas:

[...] o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

As autoras compreendem o currículo como um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Elas assumem uma postura pós-estrutural, que considera a interpretação dos sujeitos, isto é, a construção de sentidos, de maneira provisória, como algo que constitui a própria noção de currículo. (Lopes; Macedo, 2011).

Da mesma forma que as pesquisadoras, também defendo a importância de se considerar as produções de sentido dos indivíduos em torno da noção de currículo. Acredito que, para se buscar compreender como as diretrizes curriculares nacionais estão sendo operadas em uma rede de ensino, é importante focar nos significados que os sujeitos atribuem a ela, de maneira contextualizada. No caso deste trabalho, optamos por compreender os sentidos atribuídos pelos coordenadores pedagógicos.

Escolhas teórico-metodológicas

Para buscar compreender a dinâmica dessa política educacional, considerando a sua complexidade, me apoio nos estudos de Ball e colaboradores (Ball, 1994; Ball, 1998; Ball 2001; Ball; Bowe, 1992; Ball, 2001; Ball, 2006; Ball, 2014), nas entrevistas concedidas por Ball (Ball, 2009; 2012; 2016), no estudo de Grimm, Sossai e Segabinazzi (2016), na pesquisa de Marcondes, Freund e Leite (2017) e nos estudos de Mainardes (2006). A abordagem do Ciclo de Políticas foi escolhida por ser um importante referencial para se compreender a trajetória de políticas educacionais. Organizado inicialmente em três contextos e, posteriormente, acrescido de mais dois, o Ciclo de Políticas busca abordar os momentos pelos quais passam as políticas públicas desde a sua criação até o momento em que elas são avaliadas.

As etapas são denominadas de contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados e contexto da estratégia política. Apesar de definir o processo em etapas, a teoria do Ciclo de Políticas considera a impossibilidade de separação das etapas da formulação e da atuação nas políticas.

Conforme pontua Mainardes (2006), essa abordagem traz várias contribuições para a análise de políticas públicas, uma vez que ela compreende as multifacetadas e a característica

dialética do processo político. Ela destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e, ainda, indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Os autores trazem a ideia de um ciclo contínuo composto por cinco contextos que se relacionam e que não devem ser compreendidos de forma linear. Os contextos de influência, o da produção de texto e o contexto da prática são apresentados na sua complexidade, que envolve arenas, lugares e grupos de interesse e compõem a teoria original (Bowe et al., 1992). Além dessas etapas há outras duas que foram acrescentadas à teoria em 1994, que são o contexto dos resultados (efeitos), que busca compreender os resultados das políticas considerando os efeitos delas na sociedade e o contexto da estratégia política, que se relaciona com a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

A teoria do ciclo de políticas lança um olhar sobre os sujeitos que atuam junto às políticas públicas, considerando a sua subjetividade. Nesse sentido, as disputas, embates e negociações realizados ao longo das etapas são levados em consideração, o que traz uma perspectiva dinâmica a elas. Sendo assim, apesar da divisão em etapas, elas não são compreendidas como estanques, de maneira que a dinâmica do processo é levada em consideração.

Em um estudo mais recente¹⁰ realizado por Ball, Maguire e Braun (2021) é apresentada a “teoria da atuação das políticas” (*policy enactment*), em que é proposta a exclusão do termo de “implementação” nas pesquisas educacionais e da adoção do termo “atuação”. Os autores, a partir de uma abordagem discursiva, argumentam que a ideia de implementação não faz sentido e deslocam o olhar para “a atuação política” na qual os sujeitos se constituem, a partir da relação com o processo e com o contexto.

Sendo assim, o texto político, para eles, passa por uma decodificação e recodificação na escola. Ou seja, o que seus estudos com base foucaultiana sugerem, a partir da linguagem, é que textos políticos também são interpretados e traduzidos. Sendo assim, esta perspectiva acaba por conferir uma centralidade aos sujeitos que colocam as políticas em cena, tendo em vista que eles atuam a partir de diferentes leituras dos documentos orientadores.

Para os autores, há lentes que filtram o processo de leitura, o que se dá sempre a partir

¹⁰ *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*, lançado originalmente em 2012.

de distintas relações de poder que acabam por gerar posições e modos controversos de lidar com as políticas públicas. De maneira geral, a mudança de terminologia tem como intenção que os sujeitos responsáveis pela atuação das políticas no contexto da escola não sejam percebidos como meros operários, mas como sujeitos que estão envolvidos em um processo de interpretação, reinterpretação, tradução, criação e recriação das políticas.

Nesta pesquisa consideramos que há especificidades no processo de atuação da BNCC na rede municipal de ensino e nas escolas. Estas especificidades, segundo Ball e colaboradores (2021), muitas vezes costumam ser negligenciadas. Para eles as políticas são moldadas e influenciadas por fatores específicos relacionados às escolas, que podem restringi-las, pressioná-las ou serem facilitadores. Sendo assim, os diferentes aspectos do contexto importam, isto é, desde a forma como os diferentes sujeitos interpretam as políticas até os dados e recursos disponíveis. Da mesma forma, os fatores socioculturais e históricos relacionados às escolas e aos atores políticos também influenciam o processo.

Sendo assim, a perspectiva teórico-metodológica da abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992) será adotada nesta pesquisa junto com os estudos mais recentes de Ball, Maguire e Braun (2021) sobre a atuação das políticas, em que os autores tratam de como as políticas públicas são produzidas, interpretadas e atuadas em diferentes contextos, influenciando e sendo influenciadas pelos atores envolvidos ao longo do processo.

Para buscar compreender as estratégias utilizadas pelos sujeitos para lidar com a política curricular no cotidiano estão sendo utilizados os estudos de Michel de Certeau (1998). O autor traz conceitos como o de “táticas” e o de “bricolagem” para falar das formas encontradas pelas pessoas para viver, resistir e criar no cotidiano. Eles estão ligados à ideia de que, mesmo em contextos de poder e controle, os sujeitos inventam maneiras criativas de agir.

Esta pesquisa tem como sujeitos uma supervisora do DPPF da SE-PJF e coordenadores pedagógicos da rede municipal. A técnica que atua na secretaria de educação foi escolhida por conta de sua participação em processos de tomada de decisão a respeito da política educacional no município, sendo capaz de dizer sobre a trajetória da política na rede municipal de ensino. Já os coordenadores pedagógicos foram escolhidos pelo importante papel que desempenham, tendo em vista que são o elo entre as orientações da secretaria de educação e o que chega às escolas. Nesse sentido, eles acabam por conectar as etapas da formulação e o contexto da prática das políticas educacionais, se relacionando com as instâncias que recebem as políticas federais e estaduais e as organizam para serem colocadas em prática no município. Ao mesmo tempo, os coordenadores lidam com aqueles que atuam com as políticas nas escolas, os professores.

Eles se relacionam, ainda, com a parcela da comunidade escolar que usufrui das políticas educacionais, por meio da realização do trabalho pedagógico com os alunos e do atendimento às famílias.

A partir da teoria de Stephen Ball e colaboradores, a investigação em torno da política pública curricular realizada neste trabalho considera as diferentes formas como os sujeitos dão materialidade a elas. Considera-se que, apesar da teoria do Ciclo de Políticas trazer uma definição a partir de etapas, há um foco na dinamicidade e na não linearidade de suas trajetórias. Nesse sentido, os sujeitos que participam desse processo são percebidos como partícipes das tomadas de decisão, de maneira que há um processo de (re)escrita das políticas, que é compreendido como contínuo.

Para buscar apreender a atuação da BNCC nas escolas, nos valem do conceito de *construção social* da escola, desenvolvido por Rockell e Speleta (2007), por acreditar que a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular.

Estrutura do trabalho

No segundo capítulo será apresentado o percurso da BNCC no cenário nacional, de maneira que serão abordados aspectos relacionados às etapas de formulação e atuação da política. Este está dividido nas seguintes seções: 2.1 A trajetória da política, 2.2 Para colocar a política em prática e 2.3 O contexto de atuação da política.

No terceiro capítulo serão apresentadas as perspectivas teóricas a partir das quais a atuação da BNCC pelos coordenadores pedagógicos será analisada neste trabalho, a saber: os estudos de Alice Lopes e Elizabeth Macedo sobre currículo, o estudo de Michel de Certeau sobre o cotidiano e a perspectiva teórica de Stephen Ball e colaboradores sobre o Ciclo de Políticas e a teoria da atuação das políticas (*policy enactment*) de Ball, Maguire e Braun. Além disso, serão apresentados aspectos relacionados ao trabalho dos coordenadores pedagógicos. O capítulo está dividido nas seguintes seções: 3.1 Políticas públicas educacionais, 3.2 A perspectiva teórica de Stephen Ball e colaboradores, 3.3 A coordenação pedagógica e a atuação com a política curricular.

No quarto capítulo será apresentada a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e a pesquisa documental realizada. O capítulo está dividido em quatro seções, intituladas: 4.1 Pesquisa documental: produzindo informações sobre os sujeitos e o seu tempo, 4.2 Plano

Municipal de Educação (PME), 4.3 Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora (RCRMJF) e 4.4 A atuação com a BNCC no contexto da Covid-19: a utilização de plataformas digitais como estratégia.

No quinto capítulo será apresentada a pesquisa de campo realizada, assim como a análise dos dados produzidos. Ele está dividido em três seções, intituladas: 5.1 Entrevista com a supervisora responsável pela atuação da BNCC, 5.2 Questionário com os coordenadores pedagógicos e 5.3 Entrevista com os coordenadores pedagógicos.

No sexto capítulo serão trazidas as reflexões finais acerca do trabalho realizado. Serão apresentadas considerações a partir do percurso trilhado e dos principais achados da pesquisa.

2 A BNCC NO CENÁRIO BRASILEIRO

As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, sendo interesse de estudo e pesquisa de diferentes áreas do conhecimento. Existem uma série de definições acerca do seu significado que enfatizam o papel do Estado, como a de Dye (1984), que as define como aquilo que o governo escolhe fazer ou não fazer e a de Peters (1986), que as define como a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. A definição mais conhecida é a de Laswell (1958), que acreditava que as decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

A complexidade nesse campo se dá na medida em que as escolhas e decisões realizadas com relação às políticas públicas são influenciadas interna e externamente, havendo embate em torno de ideias e interesses entre o governo e outras instituições e grupos sociais, que podem, inclusive, cooperar em torno do desenvolvimento das políticas públicas. Nesse sentido, toda a trajetória das políticas públicas depende de fatores ligados ao contexto histórico e aos sujeitos.

Pensadas com o objetivo de atender às necessidades da população, as políticas públicas percorrem uma trajetória complexa, uma vez que elas estão inseridas no chamado jogo político, que é repleto de disputas que vão desde a definição do que será priorizado, passando pelo formato que as políticas terão e a forma como elas serão colocadas em prática. Tendo em vista que os recursos são escassos, há uma verdadeira disputa de poder em torno da definição de quais demandas serão atendidas. E o poder, como bem define Giddens (1991, p. 424), é a capacidade que indivíduos ou grupos possuem para fazer valer os seus próprios interesses, mesmo quando outros se opõem.

No caso de uma política curricular central como a BNCC, estiveram envolvidos os interesses das comunidades disciplinares, das equipes técnicas de governo, do empresariado, de partidos políticos, de associações, de instituições e de movimentos sociais dos mais diversos. Esta diversidade de desejos reverberou nos contornos e rumos que a política vem assumindo.

A BNCC é uma política em movimento, tendo em vista que desde o início do seu processo de formulação, em 2014, ela vem sofrendo modificações. Estas são fruto das especificidades dos diferentes cenários educacionais brasileiros, das diferentes conjunturas políticas e sociais vivenciadas nos últimos anos e da grande quantidade e diversidade de sujeitos participantes do processo.

As políticas educacionais têm sido elaboradas a partir da reverberação de um conjunto de vozes que, cada vez mais, consideram os interesses da esfera privada em conjunto com os da esfera pública. Isso ocorre de maneira que os processos de decisão em torno da elaboração das políticas públicas têm se dado a partir de negociações com o setor privado, *think tanks* neoliberais e fundações filantrópicas. Em um estudo que trata das políticas educacionais em uma perspectiva global, Ball (2014) aborda essa questão, apontando para o fato de que as políticas educacionais, de forma crescente, estejam se tornando cada vez mais globais ao invés de simplesmente estarem relacionadas a uma questão local ou nacional.

Nesse sentido, o autor trata da perspectiva neoliberal e da tendência gerencialista que permeia o cenário das políticas educacionais. Grimm, Sossai e Segabinazzi (2016) ao apresentarem o estudo destacam que:

Ball (2014) pontua diferentes projetos/programas educacionais que, ainda que imbuídos das mais nobres intenções, evidenciam como um paradigma gerencialista tem avançado em nossas sociedades e se incrustado no pensamento educacional de tal modo que parece ser a salvação da qualidade de ensino oferecido nas escolas públicas. Emblemático disso são as reflexões que o autor apresenta sobre o “Todos pela Educação”, do Brasil, e outros movimentos filantrópicos similares que supostamente representam a melhoria do mundo por parte de um conjunto de instituições vinculadas à sociedade civil organizada (Grimm, Sossai e Segabinazzi, 2016, p. 852).

O autor apresenta o conceito de redes políticas, como uma nova forma de governança, que colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade. Para ele, as modalidades e os conteúdos de política de educação e prestação de serviços estão mudando de maneira que:

as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre políticas introduzem o pensamento sobre políticas (Ball, 2014, p. 34).

As novas redes e comunidades políticas estão sendo constituídas a partir de diferentes interesses e como alternativas ao Estado que, nas palavras do autor:

estão sendo estabelecidas por meio das quais determinados discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade credibilidade e "esses processos estão localizados dentro de uma arquitetura global de relações políticas que não somente envolvem os governos nacionais, mas também OIGs (IGOs – Organizações intergovernamentais) [Banco Mundial, OCDE, Corporação Financeira Internacional, Organização Mundial do Comércio], corporações transnacionais e as ONGs (Ball, 2014, p.35).

Adrião e Peroni (2018), ao tratarem das disputas no campo educacional, abordam a aproximação entre governantes e organizações privadas, falando de uma gestão corporativa da educação pública, modelo que, segundo elas, é sugerido em estudo desenvolvido pela Campanha Latino Americana pelo Direito à Educação (CLADE, 2014), segundo o qual os grupos empresariais privados, não exclusivamente do campo educacional, organizam-se em instâncias de governo ou a estas se articulam, passando a definir políticas educacionais. Para as autoras, a elaboração da BNCC representa a expressão mais acabada dessa apropriação da gestão educacional.

O processo de elaboração da BNCC foi marcado por esta complexidade, na medida em que, além do MEC, do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Consed e da Undime, representantes do poder público, houve ampla participação no processo de sua aprovação e disseminação da Fundação Lemann associada ao Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso, conforme destacam Peroni, Caetano (2015), Freitas (2014) e Adrião (2017b).

Neste capítulo será apresentado o percurso desta política curricular, a partir das legislações que a previram e do cenário político em que ela foi criada. Será apresentado, ainda, o levantamento bibliográfico realizado acerca das produções acadêmicas sobre o tema. Busca-se, por meio da apresentação de um panorama sobre esta política pública, com relação ao seu processo de constituição e aos estudos que têm sido realizados sobre ela, compreender a forma como ela vem sendo entendida e abordada e situar a pesquisa a ser realizada aqui.

2.1 A TRAJETÓRIA DA POLÍTICA

O processo de construção da BNCC foi marcado por dissensos. A partir dos trabalhos publicados sobre o tema, como o de Rocha (2016), Silva (2017) e Silva (2018), é possível perceber a preocupação com relação à pertinência da Base, as concepções de educação e currículo trazida por ela e os seus desdobramentos para o cenário educacional brasileiro. De maneira geral, as questões em disputa perpassam a perda da autonomia das escolas e dos professores, uma vez que com a referida política curricular essas teriam a definição do quê e de como ensinar, numa perspectiva normativa não vivenciada anteriormente.

Nesse sentido, estaria abalado o respeito às diferenças, tanto aquelas que se referem às características regionais das redes de ensino, quanto aquelas que dizem respeito aos professores, professoras e estudantes. De acordo com Almeida (2021) a proposta inicial pensada para a Base,

entre os anos de 2013 e 2014, deveria conter os direitos e objetivos de aprendizagem capazes de unificar 60% dos conteúdos escolares a nível nacional, enquanto os 40% restantes respeitariam a autonomia e a diversidade local. Desta forma, ela conseguiria garantir a autoria das escolas e dos professores, mas não chegou a ganhar o debate público e foi sumariamente interdita pelo MEC.

Micarello (2017) ressalta que aqueles que defendem a existência de uma base comum para os currículos se ancoram na concepção de que sua definição seria um meio importante para a efetivação do direito à educação como possibilidade de acesso aos conhecimentos básicos aos quais todos os brasileiros e todas as brasileiras devam ter, como condição para o exercício pleno da cidadania. Já os argumentos contrários à existência desse documento são pautados ora na afirmação dessas diferenças como constitutivas do próprio cenário educacional, ora ligados à própria compreensão de currículo. É feita a defesa do currículo como acontecimento, tem como premissa o permanente processo de construção por meio do protagonismo dos atores do contexto escolar. Este segundo grupo atribui à BNCC um caráter de uniformização curricular e de valorização da testagem em larga escala como controle do que se aprende, e se declara contra ambos (Lopes; Oliveira, 2015).

Essas discordâncias compuseram a complexidade do contexto de instabilidade política no qual a Base foi construída. O debate público teve início em 2015 e passou pelo contexto de golpe de estado contra a presidente Dilma Rousseff, em 2016. Todo o processo se deu em meio a mudanças no MEC, nas equipes de especialistas e a partir de milhares de contribuições de educadores, especialistas e entidades de educação.

Houve um longo processo de mobilização nacional em torno da elaboração da BNCC, envolvendo consultas públicas nos anos de 2015 e 2016 que, de acordo com as informações publicizadas no site do MEC, resultaram em mais de 12 milhões de contribuições, em sua maioria feitas por professores. O texto que traz os conhecimentos necessários e as expectativas de aprendizagem da Educação Infantil e de todas as disciplinas do Ensino Fundamental teve três versões até ser homologado. Contudo, a versão aprovada foi definida pela equipe do governo, não contemplando as demandas dos grupos que participaram do processo de discussão do documento, gerando um descontentamento.

As críticas à Base se direcionam a diferentes aspectos ligados à política, sendo o primeiro deles relativo ao processo de aprovação do documento. Conforme descreve Aguiar (2018), o caráter democrático do processo é questionado na medida em que é realizada a aprovação da terceira versão do documento, que foi elaborada por um comitê do MEC, sem

participação da sociedade, como havia sido feito na elaboração das versões anteriores. Meira e Bonamino (2021) destacam que talvez o maior conflito em torno da proposta vem sendo agravado pelo questionamento da legitimidade de seus formuladores e pelo modo impositivo (“de cima para baixo”) com que a reforma curricular estaria sendo conduzida. Trabalhos como os de Aguiar e Tutman (2020) e Picoli (2020) trazem críticas no mesmo sentido.

Para Burgos et al (2025), o esvaziamento do debate público em torno da discussão da Base talvez tenha sido o ponto mais importante do efeito da conjuntura política sobre a BNCC. Há um grande reflexo disso na forma como o campo da educação passa a se relacionar com a política, o que pode ser percebido na produção acadêmica, majoritariamente crítica à ela. Trabalhos como os de Casagrande, Alonso e Silva (2019) e Branco (2018) engrossam este coro.

Pesquisas como as desenvolvidas por Aguiar e Dourado (2018) e Cássio e Catelli (2019) criticam as versões aprovadas pelo CNE, em 2017 e 2018 e o próprio sentido da política, sobretudo pelo seu caráter neoliberal.

Outras críticas estão ligadas ao conteúdo do documento apresentado por meio de habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos e a sua relação com o desenvolvimento econômico, isto é, com a quantificação do que é aprendido, por meio das avaliações em larga escala. Trabalhos como o de Wolff (2019) criticam o distanciamento dos conteúdos ensinados nas escolas das necessidades dos alunos, o que, para a pesquisadora, se relaciona com a ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades ligadas às avaliações em larga escala. A qualidade educacional, expressa em resultados e índices educacionais, também é criticada por Fernandes (2016) e Lipsuch (2020). De Souza (2015) faz uma crítica ao projeto de formação do estudante da educação básica que é incutido nos discursos em torno de um currículo comum. Para o autor, a escola acaba por se tornar um espaço de instrução técnica para a formação performática do estudante. Estas pesquisas trazem críticas no sentido das desenvolvidas por Macedo (2018), que questiona a relação da BNCC com a avaliação educacional, apontando-a como um currículo prescrito e balizador dos exames em larga escala, em uma estrutura em torno de competências.

As dissertações mencionadas e uma série de outras pesquisas se opõem à intensificação do papel dos sistemas de avaliação, os quais acabam regulando e sendo parâmetro para a definição da qualidade da educação. Elas também trazem questões relacionadas à intensificação da adoção de princípios neoliberais e mercadológicos na educação, defendidos e disseminados pelos organismos internacionais e problematizam a intensa participação do setor privado na condução da BNCC e nos seus desdobramentos.

Outro tensionamento que aparece nos trabalhos é com relação à concepção de aprendizagem adotada, que traria por meio da uniformização do que deve ser aprendido uma ampliação das desigualdades. Nesse sentido, esta política curricular estaria indo na contramão de uma contribuição para superar assimetrias regionais e sociais. Conforme apontam Meira e Bonamino, no trabalho já citado, as críticas ao documento da Base são motivadas, em grande medida, pelo risco de se ampliar as desigualdades ao se homogeneizar o que será ensinado nas escolas de diferentes regiões do Brasil. Elas se relacionam também ao caráter diretivo e obrigatório da política, muito diferente das especificidades de diretrizes anteriores e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/1998), uma vez que, conforme bem destacam as autoras, a BNCC estabelece expectativas de aprendizagem, competências e habilidades específicas para cada disciplina e área do conhecimento, acompanhadas de uma seleção de conteúdos que devem ser ensinados em cada série escolar.

Outros trabalhos abordam a formação docente, tratando das disputas políticas em torno dela. Trabalhos com o de Jesus e Ribeiro (2023) apresentam uma oposição crítica às políticas de formação que tem caráter neoliberal, com discursos que estão travestidos da ideia de qualidade e de direitos, mas que acirram a desigualdade social e não contribuem para aprofundar processos sobre a diversidade cultural, alteridade e diferença. Há, ainda, trabalhos que tratam da necessidade de se lutar por uma agenda democrática e inclusiva na Educação, apesar da BNCC.

Apesar da grande maioria dos trabalhos acadêmicos serem críticos à BNCC, algumas pesquisas realizadas com sujeitos que lidam com a atuação das políticas no contexto da prática apontaram para uma aceitação da diretriz curricular que ultrapassam os pontos contrários a ela. A pesquisa realizada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora apresentada por Burgos et al (2025) apresenta dados nesse sentido. A pesquisa sobre a atuação da BNCC foi realizada, de modo *on-line*, em dois movimentos, que aconteceram em 2021 e 2022, com profissionais da área da educação e com estudantes de redes estaduais e municipais de ensino, de 250 municípios brasileiros. Em torno de 24 mil profissionais de educação participaram em cada uma das aplicações dos questionários, 23 dirigentes estaduais e 139 dirigentes municipais participaram de entrevistas e em torno de 35.500 estudantes responderam questionários (UFJF, 2022).¹¹

¹¹ Resultados da 1ª e 2ª Etapas da Pesquisa de Avaliação e Monitoramento da Implementação da BNCC. Disponível em: Acesso em: 10 Abr. 2024.

A pesquisa realizada por Magdaleno e Faria (2024), com coordenadores pedagógicos de uma cidade do interior de Minas Gerais, também revela que as coordenadoras participantes percebem menos pontos negativos na BNCC do que nós, pesquisadores. Por fim, por meio da realização desta pesquisa também pude perceber, pelas falas das coordenadoras, uma satisfação em ter diretrizes curriculares norteando o trabalho na escola. Com isso, não pretendo afirmar que as coordenadoras não têm críticas à Base, mas que a aceitação a ela é grande, apesar de haver pontos de discordância.

Para Burgos et al (2025) isso acontece uma vez que a literatura acadêmica não considera um aspecto muito importante que a pesquisa do CAEd parece revelar:

o de que o caráter *top-down* com o qual a BNCC começou a ser implementada foi, gradualmente, se transformando em uma política de tipo *Bottom-up* - uma metamorfose que ocorre na medida em que os profissionais se apropriam dela e a reconstróem de modo mais local e horizontal (Burgos et al, 2025, p. 28).

A BNCC foi prevista pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210 e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, em seu artigo 26. Ganhou impulso dezoito anos depois, em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que em sua Meta 7, na estratégia 7.1, diz da necessidade de:

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (Brasil, 2014, recurso *on-line*).

A Base também é fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), apresentando em seu texto, como orientação, os princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017b).

A construção desse documento curricular perpassou dois governos diferentes, o segundo mandato de Dilma Rousseff (2014-2016) e o período de Michel Temer (2016-2018). Com isso ele ficou sujeito às mudanças de concepção, bem como dos interesses dos diversos atores envolvidos nessa construção.

Depois desse conturbado processo, a primeira versão do documento foi publicada em 16 de setembro de 2015 e, em 3 de maio de 2016, foi disponibilizada a segunda versão. Foi apenas em 20 de dezembro de 2017 que houve a homologação da BNCC para a Educação

Infantil e para o Ensino Fundamental pelo MEC, por meio da Portaria nº 1.570 (Brasil, 2017a). Em seguida, o CNE apresentou a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC. Ficou estabelecido que o prazo máximo para a efetivação deste processo nos estados e municípios seria o início do ano letivo de 2020.

Já a versão final do documento, para o Ensino Médio, foi homologada apenas em dezembro de 2018, por meio da Resolução CNE/CP nº 4 de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018b). A Portaria nº 521 de 13 de julho de 2021 estabelecia que o Novo Ensino Médio deveria ser colocado em prática entre 2022 e 2024 (Brasil, 2021). Desde a LDB/1996 é a primeira vez que um documento destinado à educação básica como um todo é publicizado de forma a fragmentar as etapas que a compõem.

O quadro 2 traz de forma sistematizada os documentos que apontam a construção da Base como uma demanda:

Quadro 2 – Documentos Legais que instituem a elaboração da BNCC

Marco Legal	Síntese da Proposição Legal
Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. (Brasil, 2015).	Institui a comissão de especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular, iniciando-se a discussão e elaboração da BNCC.
Portaria nº 1570, de 17 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017a).	Homologa a BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental.
Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. (Brasil, 2017).	Institui e orienta a implantação da BNCC.
Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018 (atualizada pela Portaria MEC nº 756, de 3 de abril de 2019).	Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC).
Resolução CNE/CP nº 4 de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018b).	Homologa a BNCC para o Ensino Médio.
Portaria nº 521 de 13 de julho de 2021 (Brasil, 2021).	Estabelece que a implementação do Novo Ensino Médio deverá começar em 2022 e finalizar em 2024.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nos documentos oficiais a Base não é apresentada como um currículo, mas como uma

diretriz para que as diferentes redes de ensino brasileiras desenvolvam as suas propostas. Ela integra a Política Nacional da Educação Básica de maneira a

contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017b, p.08).

A BNCC traz dez competências gerais para a Educação Básica, que se apresentam como possibilitadoras do desenvolvimento integral das crianças, jovens e adultos, a partir da sua formação para a vida e para a cidadania. Segundo o seu próprio texto, estas têm a sua importância no desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo, além da comunicação, da empatia, e de outras habilidades e atitudes fundamentais para o mundo contemporâneo. A BNCC traz o que chama de aprendizagens essenciais, às quais todos os estudantes devem ter acesso ao longo da educação básica (Brasil, 2017b). Como fundamentos pedagógicos, o documento apresenta ter como foco o desenvolvimento de competências objetivando a formação e o desenvolvimento global dos sujeitos.

Esse documento curricular tem o papel de orientar os currículos estaduais e municipais que, a partir de um regime de colaboração, devem ser elaborados ou (re)elaborados, quando for o caso. Outras ações fazem parte do processo de atuação da BNCC, como a formação continuada de professores, a reelaboração dos PPPs das escolas e o alinhamento do material didático utilizado. Na seção a seguir iremos nos dedicar a apresentá-lo, a partir das orientações legais.

2.2 PARA COLOCAR A POLÍTICA EM PRÁTICA

O processo de se colocar a BNCC em cena teve início logo após a sua homologação, com a Resolução CNE/CP nº 2, de 22/12/2017, que apresenta o seu caráter normativo e traz as aprendizagens essenciais que todos os estudantes da Educação Básica devem desenvolver ao longo de suas etapas (Brasil, 2017). Essas definições aparecem logo nos dois primeiros artigos das disposições gerais do documento:

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos

sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. Parágrafo Único. No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários. Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências. Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (Brasil, 2017a, p.41).

O processo de colocar a política em prática se deu por meio de um regime de colaboração entre estados e municípios, em torno do estudo das suas propostas curriculares. Como forma de orientá-lo, em todo território nacional, foram desenvolvidas algumas ações pelo governo federal.

A primeira delas foi a criação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que foi instituído em março de 2018, por meio da assinatura do MEC, da Undime e do Consed. O programa foi estabelecido pela Portaria MEC nº 331/2018 e atualizado pela Portaria MEC nº 756, de 3 de abril de 2019, com a inclusão de aspectos da BNCC para o Ensino Médio. Ele foi designado à Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica, dentro do escopo da Coordenação-Geral de Gestão Estratégica da Educação Básica (COGEB) (Brasil, 2018; 2019)

A partir dele pretendia-se realizar o monitoramento das metas alcançadas pelos estados (referenciais curriculares alinhados à BNCC), fornecer apoio técnico e a concessão de recursos por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) e de Bolsas para a composição de equipes nos estados e municípios, nos perfis de articuladores de conselho, coordenadores de área, redatores de currículos e coordenadores de currículos (Brasil, 2019).¹²

A proposta com esse programa era apoiar as redes de ensino para: 1. Definir o referencial curricular alinhado ao documento a partir do currículo existente ou pela elaboração de um novo; 2. Realizar uma formação introdutória aos professores apresentando as mudanças trazidas pelo novo referencial; 3. Atualizar os Projetos Pedagógicos (PPs) das escolas, alinhando-os ao novo referencial da rede; 4. Revisar suas iniciativas de materiais didáticos e avaliação, alinhando-as

¹² O ProBNCC é uma das ações para a atuação da BNCC em regime de colaboração, envolvendo entidades do governo federal, como o MEC e o CNE, além de representantes estaduais, como o Consed; o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), e representantes municipais, como a Undime e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uneme). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/probncc> . Acesso em: 10 out. 2021.

também ao novo referencial curricular (Movimento pela Base, 2020).

Para isso, foi oferecido às redes de ensino apoio técnico, a partir de documentos, formação, visitas, e outras ações. Foi realizada a montagem de uma equipe de bolsistas para realizarem as atividades do programa nos diferentes estados. Houve transferência de recursos para as secretarias estaduais de educação, que deveriam utilizá-los em ações que envolvessem as secretarias municipais. Entre 2018 e 2019 foram disponibilizados em torno de 200 milhões de reais nesse programa e compostas equipes com 1500 bolsistas.

Os estados e municípios foram orientados a atuar em regime de colaboração, seguindo a lógica de atuação prevista no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado pelo Compromisso Todos pela Educação, em 2007. Este prevê a atuação em regime de colaboração entre municípios, Distrito Federal e estados.

No primeiro momento, as secretarias estaduais deveriam trabalhar em conjunto com a Undime no intuito de elaborar um documento curricular de referência para as redes estaduais e que poderia ser utilizado pelas redes municipais de cada estado. Em um segundo momento, as secretarias estaduais e municipais deveriam trabalhar em conjunto para formar os professores e revisar os PPPs das escolas.

Com a homologação do texto da BNCC para o Ensino Médio, no final de 2018, consolidou-se a existência de uma base curricular comum para toda a Educação Básica. Em abril de 2019, o MEC expandiu o ProBNCC também para a etapa do Ensino Médio.¹³

Até o final de 2019, todos os estados e o Distrito Federal já haviam realizado a elaboração dos referenciais curriculares para Educação Infantil e Ensino Fundamental alinhados à BNCC. As redes municipais dos sistemas estaduais de ensino passaram a usar esses documentos curriculares e os municípios que têm sistema próprio tinham a opção de aderir o referencial estadual ou de (re)elaborar uma proposta curricular adequada à Base.

Com relação à formação de professores, por meio do programa, em torno de 300 mil profissionais concluíram pelo menos 30 horas de formação. O programa, que durou até 2021, teve suas atividades atravessadas pela pandemia do novo coronavírus, que interrompeu as atividades presenciais entre os anos de 2020 e 2021. Por conta disso, alguns estados ofereceram formações a distância sobre seus referenciais curriculares para professores e outros profissionais da educação, com o apoio dos recursos do ProBNCC. (Movimento pela Base, 2020).

¹³ Por meio da Portaria nº 756, de 3 de abril de 2019, que alterou a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018.

Como parte do ProBNCC foi elaborado um Guia Para Gestores Escolares: Orientações para formação continuada e revisão do Projeto Político-Pedagógico à luz dos novos currículos¹⁴. Este documento, produzido pelo Movimento pela Base em 2019, pretendia contribuir para a formação continuada e para a atualização dos PPPs das escolas, que deveriam estar alinhados aos novos referenciais das redes até 2019. O Guia aponta os elementos fundamentais em um PPP e orienta sobre a forma de condução do processo de revisão.

Foi realizada uma revisão das iniciativas de materiais didáticos e avaliação, alinhando-as também ao novo referencial curricular. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que fornece, de forma sistemática e gratuita, livros didáticos, pedagógicos e literários, entre outros materiais de apoio à prática educativa, para as escolas públicas de educação básica, passou a ter a BNCC como referência em 2019.

Sendo uma política pública do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do MEC, ela passou a ser uma importante maneira de a política curricular nacional chegar até as salas de aula. Antes da lista de obras ficar disponível para a realização da consulta e escolha pelos professores, os livros passam por um processo de seleção e avaliação realizado por especialistas e conduzido pela Secretaria de Educação Básica (SEB). Os critérios obrigatórios a serem seguidos pelas obras didáticas para cada etapa são publicados em edital pelo MEC e produzidos por editoras.

A potência desta política se deve ao fato de por meio dela serem definidas as diretrizes para as obras em cada etapa da Educação Básica e realizada a seleção dos livros possíveis de serem adotados pelas escolas públicas brasileiras.¹⁵ Como o volume de materiais didáticos e livros utilizados por essas escolas é muito grande, o PNLD consome uma parcela significativa do mercado editorial brasileiro, especialmente no setor de livros didáticos. Sendo assim, é possível afirmar que o PNLD está contribuindo para que o currículo comum chegue às salas de aula.

Como ação para divulgação e também como suporte para se colocar a BNCC em cena, o MEC criou um site intitulado “Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base”. Neste endereço eletrônico é possível baixar o documento ou navegar por ele *on-line*, acessar um

¹⁴ Guia de Para Gestores Escolares: Orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/eb/guia_para_gestores_escolares_pp_formacao_continuada_escola.pdf Acesso em: 10 nov. 2021.

¹⁵ Programas do Livro. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20o%20PNLD,distribui%C3%A7%C3%A3o%20de%20livros%20do%20mundo>. Acesso em 10 nov. 2024.

histórico com os marcos da elaboração da política e documentos relacionados à política e acessar uma série de outras orientações para o processo de atuação com a BNCC.

Neste site há uma aba que trata do processo de atuação, com uma biblioteca de apoio, que traz os Parâmetros Curriculares Nacionais e os currículos estaduais, além de documentos curriculares estrangeiros e, com uma seção reservada às práticas de educadores da rede básica do Brasil, divulgadas a partir de um caderno de práticas.

Há uma seção reservada ao ProBNCC, com uma ferramenta de apoio à reelaboração curricular, um espaço para a criação de consultas públicas sobre os documentos curriculares e uma seção com material de apoio. Esta última traz vídeos formativos sobre a BNCC, cadernos temáticos que tratam de temas contemporâneos transversais, materiais de apoio, como tutoriais e guias, que tratam da elaboração e da atuação com a política.

Dentre os materiais, destaco o Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular, que foi lançado em 2018 e atualizado em 2020. São apresentadas sete dimensões, organizadas como um percurso para atuação da política. Elas são apresentadas de forma detalhada no Guia, trazendo orientações para gestores e técnicos das secretarias de educação planejarem e realizarem ações para colocar a política em prática. As etapas estão apresentadas, de forma resumida, no quadro 3:

Quadro 3 - As etapas da implementação da BNCC

Etapas	Descrição
Etapas 1	Definições sobre regime de colaboração e governança.
Etapas 2	Estudo da proposta da BNCC, o histórico curricular local, as pluralidades e diversidades dos vários documentos existentes, incluindo os currículos dos municípios.
Etapas 3	Adequação das propostas curriculares às aprendizagens previstas na BNCC, o que é previsto a partir de um diálogo com a realidade local e garantia de participação dos profissionais das redes estadual e municipais e escolas públicas e privadas.
Etapas 4	Promoção de formação continuada para os novos currículos de referência, de maneira integrada às ações formativas das redes.
Etapas 5	Revisão dos projetos pedagógicos pelas escolas, de forma a assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem de todas as crianças e jovens da Educação Básica.
Etapas 6	Alinhamento dos materiais didáticos que deverão apoiar os professores no trabalho com os novos currículos.
Etapas 7	Prevê avaliação do processo, ainda não há informações. Há o seguinte texto: “A dimensão 7 está em construção e será incorporada futuramente.

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Guia de Implementação da BNCC (Brasil, 2018).

As orientações da primeira etapa indicam que os municípios e os estados brasileiros deveriam estabelecer parcerias, se articulando em regime de colaboração, o qual prevê representatividade e isonomia entre os entes federados na tomada de decisão e execução das ações, com foco na aprendizagem dos estudantes. A proposta de regime colaborativo foi realizada a partir de dois formatos: o primeiro diz respeito à (re)elaboração dos documentos curriculares para todo o Estado, em que uma proposta curricular única é construída em parceria entre a secretaria estadual e as secretarias municipais; no outro o Estado apoia grupos de municípios na (re)elaboração de documentos curriculares de abrangência regional que são articuladas com a proposta curricular estadual.

As orientações acerca da definição de uma governança consideram uma instância consultiva, uma instância deliberativa e instâncias gestoras, como de assessoria técnica, além de grupos de trabalho. Após o estabelecimento dela, deveria se realizar o planejamento do processo que estava por vir. A partir do regime de colaboração escolhido, deveria ser elaborado um documento em que estivessem registrados os recursos necessários e disponíveis, o cronograma para o desenvolvimento das ações, os sujeitos envolvidos e o modelo de participação regional. Por fim, deveria ser nomeada uma equipe responsável pela (re)elaboração curricular, para assegurar os papéis e responsabilidades definidos no planejamento e cuidar do processo de comunicação das ações.

O segundo momento, destinado ao estudo das Referências Curriculares, foi uma etapa dedicada à preparação para a produção dos novos documentos de currículo, em que a equipe gestora do processo e as equipes pedagógicas deveriam discutir acerca da proposta da BNCC, do histórico curricular local e das pluralidades e diversidades dos documentos curriculares já existentes. A elas também caberia definir algumas diretrizes que apontem a concepção e o modelo de estrutura do documento curricular a ser construído, assim como sistematizar e apresentar o que foi definido.

A terceira etapa, dedicada à (re)elaboração curricular, apresenta como objetivo a produção de um novo documento curricular para as redes de ensino a partir do que está previsto na BNCC. Para isso, deveriam ser formados grupos de trabalho com profissionais das redes de ensino que realizariam a discussão, aprofundamento e desenvolvimento das propostas curriculares. Estas devem servir como norte para elaboração ou revisão dos PPPs das escolas e do planejamento dos professores.

As três primeiras etapas previstas no Guia de Implementação já foram realizadas. Por

meio das informações disponíveis no site do Observatório da Implementação da BNCC¹⁶ é possível perceber que, desde 2019, os referenciais curriculares estão aprovados pelos Conselhos Estaduais de Educação. Todas as redes de ensino estaduais e mais de 99% das redes municipais têm seus currículos alinhados à BNCC – a quase totalidade aderiu total ou parcialmente aos referenciais estaduais.

Após a realização dessas etapas iniciais, que culminam na reorganização curricular das redes, há o desafio de realizar as quatro últimas, que envolvem a formação continuada para os novos currículos de referência, a revisão dos projetos pedagógicos das escolas, a produção de materiais didáticos alinhados ao novo currículo e a avaliação de todo o processo.

A quarta etapa prevê uma formação continuada para os novos currículos, propondo o seu planejamento e execução. Para isso está prevista a definição de governança e a realização de diagnóstico com relação ao que se tem de formação e recursos na rede e às necessidades formativas dos professores. Está previsto, ainda, o planejamento de uma formação, o monitoramento, a realização e a avaliação dela.

A quinta etapa prevê a revisão dos PPPs das escolas a partir da BNCC e do novo currículo municipal. A proposta apresentada no Guia traz a revisão do documento como algo que deve ser realizado de maneira colaborativa, com a participação dos gestores, professores, alunos, pais e/ou responsáveis, conselho escolar, associação de pais e mestres e demais profissionais da escola. De forma geral, o Guia defende a ideia de que esta revisão pretende garantir a apropriação do novo currículo e a reflexão sobre como os novos marcos conceituais, a abordagem curricular e os direitos e aprendizagens propostos contribuem para mudanças nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar, dentro e fora da sala de aula.

De acordo com o Guia o processo de revisão deve ser orientado pelas secretarias de educação, que tem como atribuição: engajar e informar a comunidade escolar sobre o que deve ser feito; orientar os gestores escolares sobre o processo de revisão, propondo uma estrutura para o documento e definindo um cronograma; acompanhar e apoiar a revisão dos PPPs pelas escolas; incorporar os novos PPPs nas estratégias das escolas, de forma que ele seja um instrumento que alinha todo o projeto educativo da escola.

A sexta etapa prevê o alinhamento dos materiais didáticos que deverão apoiar os professores com os trabalhos com os novos currículos. Para isso, a proposta do Guia é que seja

¹⁶ Informações consultadas no site do Observatório do Movimento pela Base, em fevereiro de 2023, por meio do endereço: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/> Acesso em: 15. Fev. 2023.

definida a governança entre estados e municípios para a condução do processo, seguida de um mapeamento e análise dos materiais didáticos e principais iniciativas que as redes já possuem e as oportunidades do regime de colaboração.

Após a identificação dos materiais didáticos que estão alinhados e adequados aos novos currículos, as redes de ensino devem definir quais iniciativas e materiais serão priorizados, de forma a estruturar, qualificar e realizar uma escolha participativa dos materiais, cuidando para que eles dialoguem com a proposta curricular da rede. Os gestores também devem apoiar e acompanhar a disponibilização estruturada dos materiais didáticos; estabelecer estratégia de apoio pedagógico e formação continuada para uso deles.

As orientações presentes no Guia de Implementação enfatizam a importância dos processos de formação continuada, da revisão dos PPPs e do alinhamento dos materiais didáticos para que os documentos curriculares municipais e estaduais e, consequentemente, da Base, sejam colocados em prática. Os documentos de currículo são apontados como centrais com relação às demais políticas e iniciativas educacionais das redes, devendo ser o norte e o eixo de coerência e alinhamento entre todas elas.

Por fim, o monitoramento do cumprimento adequado das ações previstas e a melhoria contínua das iniciativas e materiais didáticos, por meio do estabelecimento de canais de escuta permanente dos gestores e professores sobre a qualidade e possíveis melhorias das políticas, iniciativas e materiais, são trazidos como atividades importantes a serem realizadas pelas comissões de materiais didáticos.

Em 2020, o MEC realizou, em paralelo, a publicação de outro guia. Destinado aos gestores escolares e intitulado “BNCC na escola: orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos”, o documento apresenta ações para a realização das quarta e quinta etapas nas escolas.

Todavia, para a etapa da elaboração de Materiais didáticos não há outras publicações orientadoras por parte do MEC, para além do que está posto no Guia de Implementação (Brasil, 2018). Com relação à etapa de Avaliação e acompanhamento da aprendizagem, ainda não há atualizações no referido guia e também nenhuma outra publicação com orientações para a sua realização. Esta situação provoca o questionamento a respeito do lugar que o processo de Avaliação e acompanhamento da aprendizagem ocupa nas diretrizes curriculares nacionais.

Por meio da investigação realizada no site do MEC foi possível perceber que as orientações para se colocar a BNCC em prática foram realizadas até 2020, não havendo novas publicações depois dessa data. Os documentos apresentam instruções acerca do que deve ser

feito nas diferentes etapas pelos sujeitos envolvidos no processo de atuação da política. Contudo, em que medida elas estão sendo realizadas? De que maneira as secretarias, superintendências de educação e escolas estão se apropriando das orientações? De que forma as orientações contidas nos Guias estão fazendo parte do planejamento e das ações curriculares?

Para buscar responder essas questões foi realizada uma busca no site do Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio¹⁷, onde consta um levantamento com relação ao que vem sendo realizado com relação a estas políticas em âmbito nacional. Foram selecionados alguns indicadores, as ações que deveriam ser realizadas e a situação atual de cada uma delas. Estas informações estão sistematizadas no quadro 4.

Com relação ao alinhamento dos referenciais curriculares à BNCC, em 2018 e 2019 todos os estados brasileiros concluíram esta etapa. Em seguida, as redes municipais realizaram o movimento de alinhamento, de maneira que, em 2022, 99% delas haviam concluído o processo. Segundo dados do Observatório do Movimento pela Base (2023), 78,8% dos municípios aderiram totalmente ao referencial curricular estadual, 19,6% adaptou o referencial curricular estadual e 1,5% desenvolveu currículo autoral. Há ainda quatro municípios que não alinharam os currículos à BNCC¹⁸. A data limite inicialmente prevista para a adequação dos currículos era início de 2020. Contudo, em decorrência da pandemia, esse prazo precisou ser estendido.

A partir de alguns indicadores foram analisadas ações, políticas e programas propostos em âmbito nacional e a situação de realização efetiva deles.

Quadro 4 - Situação da BNCC em âmbito nacional

(continua)

Indicadores	Ações/Políticas/Programas	Situação
Diretrizes, programas e apoios	Apoio técnico e financeiro para que a BNCC seja colocada em prática na EI e no EF.	Não há programa de apoio técnico-financeiro nacional vigente para a BNCC. Houve o ProBNCC, que destinou recursos financeiros para estados e municípios na revisão e elaboração de currículos e na formação de equipes, entre 2018 e 2020 para o EF e até 2021 para o EM.

¹⁷ O *Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio* é uma iniciativa do Movimento Pela Base, com apoio do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uneme) e do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede). O site pode ser acessado por meio do link: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/> Acesso em: 20 já. 2022.

¹⁸ Dados de 18/02/2024, disponíveis por meio do link: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-curriculos-de-ei-ef/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

Quadro 4 - Situação da BNCC em âmbito nacional

(continua)

Indicadores	Ações/Políticas/Programas	Situação
Diretrizes, programas e apoios	Apoio técnico e financeiro para que a BNCC seja colocada em prática na EI e no EF.	O MEC assinou em 2023, juntamente com o Consed e a Undime, um protocolo de intenções para conceber um Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. O objetivo da iniciativa é buscar mitigar as perdas ocasionadas pela pandemia. O Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens foi instituído em 28/02/2025, por meio do Decreto 12.391.
	Alfabetização: O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, lançado em junho de 2023, estabelece que toda criança, até o final do 2o ano EF deverá estar alfabetizada, conforme preconiza a BNCC.	O indicador "Criança Alfabetizada" demonstra avanços, com 59,2% das crianças apresentando habilidades básicas de leitura e escrita, retomando o patamar pré-pandemia (Os dados publicizados mostram que o indicador nacional de alfabetização atingiu 59,2% em 2024) ¹⁹ .
	Monitoramento das ações de atuação da BNCC	O CAEd/UFJF apoiou o MEC até 2023 no monitoramento das ações de atuação da BNCC em todas as etapas. Duas rodadas de levantamentos foram feitas com os dirigentes, profissionais das secretarias, técnicos das instâncias regionais, diretores escolares, coordenadores pedagógicos, professores das redes estaduais e municipais, além de estudantes do Ensino Fundamental e Médio, trazendo evidências sobre o andamento das ações de atuação da BNCC. Os relatórios estão disponíveis na Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Implementação da BNCC. Entretanto, não há sinalização de que este trabalho terá continuidade ou que haverá algum outro processo de monitoramento no mesmo sentido. ²⁰

¹⁹ Dados publicizados pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, em 14/07/2025. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/07/indicador-alfabetizacao-avanca-e-atinge-59-2-em-2024#:~:text=COMPROMISSO%20%E2%80%94%20Compromisso%20Nacional%20Crian%C3%A7a,d a%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Cont%C3%ADua%20da%20Aprendizagem>.

²⁰ A pesquisa foi publicada em formato de livro. Disponível em: <https://www.finotracoeditora.com.br/ebook-base-nacional-comum-curricular>

Quadro 4 - Situação da BNCC em âmbito nacional

(conclusão)

Indicadores	Ações/Políticas/Programas	Situação
Diretrizes, programas e apoios	Coordenação nacional das ações de atuação da BNCC	Desde o final de 2018 não há uma coordenação nacional das ações de atuação da BNCC, o que prejudica, inclusive, o monitoramento oficial do processo.
Formação de Professores	Política Nacional de Formação de Professores	BNC-Formação define as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial dos professores de educação básica; Não há Política Nacional de Formação Continuada de Professores que efetivamente apoie formação alinhada à BNCC, em escala - para além de 30 cursos auto instrucionais disponibilizados por meio do AVAMEC ²¹ .
Materiais didáticos	Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Fundamental – Anos Finais (PNLD EF AF) 2024	O edital do PNLD do Ensino Fundamental para os Anos Finais foi publicado em março de 2022 e está alinhado à BNCC. O programa prevê a aquisição de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para estudantes e professores do 6º ao 9º ano. Os livros selecionados serão usados entre 2024 e 2027 nas escolas públicas do país.
Avaliações	Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2024	O ENEM está gradativamente sendo alinhado à BNCC. A previsão é que em 2027 ele esteja totalmente alinhado. ²²
	Saeb	O Saeb 2023 está parcialmente alinhado à BNCC: as avaliações amostrais estão alinhadas, ao passo que as censitárias não estão. Está havendo um alinhamento gradual à BNCC.
Articulação Nacional	Cronograma nacional das ações de atuação da BNCC	Não existe cronograma para as ações de atuação da BNCC nas etapas de EI e EF pactuado entre governo federal, estados e municípios.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Observatório do Movimento pela Base em setembro de 2023 e atualizado em agosto de 2025.

²¹ O Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (AVAMEC) é uma plataforma *on-line* do Ministério da Educação (MEC) do Brasil que oferece cursos gratuitos para formação continuada e qualificação de profissionais da educação e do público em geral.

²² Senado aprova mudanças no Novo Ensino Médio e reflete na BNCC. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/senado-aprova-mudancas-no-novo-ensino-medio-e-reflete-na-bncc/> Acesso em 01 fev. 2025.

²³ Principais Avanços da Implementação. 13/07/2023. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/politicas-nacionais/> Acesso em: 21 já. 2024

A partir das informações reunidas no quadro 4 é possível perceber as ações que vêm sendo realizadas pelo MEC para que a BNCC seja colocada em cena nas redes de ensino brasileiras. O que se evidencia a partir destas informações é um cenário que carece de apoio financeiro, formação continuada e articulação nacional.

Apesar do ProBNCC ter sido anunciado como um programa para as redes de ensino estaduais e municipais de todo país, a Rede Municipal de Juiz Fora não fez parte dele. A partir das entrevistas realizadas como parte da pesquisa de campo deste trabalho, as quais serão apresentadas em um capítulo posterior, todas as coordenadoras afirmaram não conhecer o programa e a técnica da SE afirmou que a política não chegou até a Rede Municipal juizforana.

Com relação aos materiais didáticos, estes parecem ser uma maneira efetiva pela qual a BNCC está chegando às salas de aula das escolas brasileiras, o que se deve à grandiosidade do PNLD. O programa, que existe no formato atual desde 1985, tem suas origens em 1929 e se tornou uma política de Estado. Alinhado à Base desde 2022, em 2024 distribuiu cerca de 194,6 milhões de exemplares a 31 milhões de alunos da educação básica pública, por meio de um investimento de R\$2,1 bilhões²⁴.

Ao trazer um panorama da situação da BNCC em âmbito nacional torna-se possível perceber o cenário em que a política curricular está sendo atuada nos estados e municípios brasileiros. É a partir deste contexto que as etapas previstas no Guia de Implementação da BNCC, principal documento norteador para este processo, estão (ou não) sendo realizadas.

O Guia tem o objetivo de orientar os profissionais que atuam na prática, dando materialidade à política nas diferentes redes de ensino brasileiras. Como historiadora, trago a perspectiva de que os documentos são fruto da época em que foram produzidos, resultantes de debates e repletos da forma de pensar daqueles que os criaram.

Para Le Goff (1996) o documento é um monumento, o que significa dizer que ele resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, o autor afirma que não existe um documento-verdade, mas que todo documento é fruto da época em que foi produzido. Eles são carregados de perspectivas e intencionalidades, de maneira que precisam ser compreendidos como instrumentos de poder, capazes de dar voz a determinadas ideias políticas, culturais, econômicas e sociais e, ao mesmo tempo, de silenciar outras, as que não foram selecionadas, as

²⁴Investimento do MEC em livro didático é 79% maior em 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202402/investimento-do-mec-em-livro-didatico-e-79-maior-em-2024>
Acesso em: 23 fev. 2025.

que não venceram e que foram descartadas no jogo político.

Tanto a BNCC quanto o Guia de implementação são documentos curriculares que precisam ser compreendidos nessa perspectiva, na medida em que são possibilidades escolhidas para a educação básica brasileira, não representando a única forma possível. Sendo assim, buscar compreender a forma como a BNCC está sendo atuada envolve considerar o contexto e a maneira como os sujeitos lidam com as orientações escolhidas para nortear o processo. Segui-las ou não pode significar adesão ou resistência à política, por parte daqueles que a colocam em prática, de fato. Considerar essas possibilidades significa enxergar a complexidade do processo de se colocar políticas públicas em cena.

2.3 O CONTEXTO DE ATUAÇÃO DA POLÍTICA

Para financiar atividades que apoiem a atuação da BNCC nas escolas, como a formação de professores, a elaboração de materiais didáticos e a criação de projetos pedagógicos, os municípios podem se valer do PAR. Trata-se de uma ferramenta de gestão, iniciativa do governo federal, lançada em 2007 para apoiar as redes públicas de ensino. Por meio desta política as redes podem indicar os recursos financeiros ou técnicos que gostariam de receber, o que acontece a cada quatro anos.

A partir da aplicação de um instrumento diagnóstico é realizado um levantamento da situação educacional da rede municipal. Com base nesses dados, que devem ser lançados no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC), é realizada a elaboração do PAR. O plano é composto por quatro dimensões: (1) Gestão Educacional, (2) Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, (3) Práticas Pedagógicas e Avaliação e (4) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos (Brasil, 2011).

Em 2021 teve início o quarto ciclo do PAR, que segue até 2024. Os recursos provenientes dessa política podem ser utilizados com a BNCC, na medida em que, com ela é possível financiar a realização de formações continuadas, eventos e a aquisição de material didático. Pelas suas características sistêmicas e estratégicas, o PAR favorece as políticas educacionais e a sua continuidade, constituindo-se como importante elemento na promoção de políticas de Estado na Educação (Brasil, 2024).

O contexto de atuação da BNCC conta com mudanças no Fundo Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais (Fundeb). Com o

objetivo de reduzir as desigualdades de recursos disponíveis para o financiamento da educação no país, uma parcela da receita de impostos constitucionalmente vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) é redistribuída no âmbito de cada Estado, reduzindo a diferença entre os valores disponíveis por aluno entre as redes estadual e municipais. E a complementação da União ao Fundo minimiza a diferença dos valores por aluno entre as Unidades Federadas (Observatório Movimento pela Base, 2021).

O Fundeb, que é decorrente da contribuição dos Estados, Distrito Federal e Municípios aos fundos estaduais, por meio da Emenda Constitucional (EC) n.º 108, de 2020, foi transformado em mecanismo permanente de financiamento da educação básica pública. Esta mudança se deu em substituição ao formato periódico do Fundeb. O anterior havia sido instituído pela EC nº53, de 2006, que teve vigência de 14 anos, entre 2007 e 2020. Anteriormente, havia o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), criado pela EC nº14, de 1996, para o período de 1997 a 2006.

Com a mudança a cobertura foi expandida para toda a educação básica, incluindo a pré-escola e o Ensino Médio, além do Ensino Fundamental, já contemplado nas primeiras versões. Além disso, foi introduzido um novo sistema de distribuição de recursos, com uma maior participação da União. Esta passará a dar uma contribuição que sobe de 10% para 23%, de maneira gradativa, até 2026 (Brasil, 2020).

Em dezembro de 2019 foi lançada a Resolução CNE/CP nº 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação. E, em outubro de 2020, o CNE lançou a Resolução CNE/CP nº 1, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ambas com o prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir das datas de publicação das Resoluções, para implantação (Brasil, 2019, 2020).

Assim como o processo de elaboração da BNCC foi criticado pela falta de diálogo com os professores, sobretudo na versão que de fato foi homologada, trabalhos como o de Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) trazem críticas em relação aos processos que culminaram nos documentos da BNC-Formação e da BNC-Formação Continuada, no sentido de ter havido pouca participação e pouco diálogo efetivo com os professores e demais profissionais que atuam diretamente nas escolas de educação básica brasileiras. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) também questiona o fato dos professores

não terem protagonizado a construção dos referenciais de formação. A presença dos docentes e de suas entidades representativas no processo de construção do texto que se deseja normatizar é inexpressiva, ou melhor, inexistente (ANFOPE, 2019).

Outro questionamento realizado por Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) é com relação ao fato desses documentos ligados à Base terem sido desenvolvidos sem levar em consideração as contribuições da comunidade acadêmica e das associações profissionais e científicas dedicadas a pesquisas com essa temática.

Gonçalves (2020) critica as formações propostas pelo MEC, sob uma série de aspectos, apontando uma verdadeira ruptura com as políticas de formação de professores existentes no Brasil até 2016.²⁵ Dentre eles, o foco na necessidade de domínio pelo professor do conteúdo e da forma de ensiná-lo, em uma perspectiva neotecnicista. Para a autora, o diálogo permanente da educação com outras práticas sociais é desconsiderado nos textos orientadores. Nas palavras dela:

Vê-se que o texto da BNC assume com nitidez sua repulsa aos saberes (filosóficos, epistemológicos e políticos), que permitem conhecer a lógica hegemônica que orienta e controla o mundo contemporâneo, assumindo que o papel dos cursos de formação deve centrar-se apenas nos aspectos técnicos, no fazer desconectado da reflexão e dos horizontes que o movem, e aponta que se faz necessário um novo marco formativo ancorado nos domínios do quanto previsto na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), no domínio de conhecimentos específicos da área de atuação do docente, mais os saberes didáticos “criativamente” dentro dos limites impostos e, especialmente, a assunção da responsabilidade pelo professor de sua formação e a formação dos alunos (Gonçalves, 2020, p. 137).

Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) também criticam a descaracterização da docência mediante controle e padronização dos processos educativos. Para os autores isto se dá na medida em que, além da formação de professores estar sendo proposta, pela primeira vez, a partir da ideia de competências, com foco no desenvolvimento de habilidades práticas, eficientes e produtivas, busca-se apagar os projetos de formação que até então vinham sendo desenvolvidos.

Para Lima e Sena (2020) a pedagogia das competências, como perspectiva teórica hegemônica nos documentos orientadores dos currículos da Educação Básica e da formação de professores, significa o retorno reformulado do tecnicismo ou, como diz Freitas (2018) um neotecnicismo, que fragiliza a formação escolar da classe trabalhadora, ainda mais, quando esta é drasticamente reduzida à aquisição de dez competências gerais. Para os autores:

²⁵ A BNC-Formação de 2019 foi substituída por uma nova regulamentação. O MEC instituiu novas diretrizes para a formação de professores em junho de 2024, por meio da Resolução CNE/CP nº 4/2024, que revoga as resoluções anteriores de 2019 e 2020.

A rendição à pedagogia das competências, também expõe o alinhamento, definitivo, das políticas educacionais brasileiras, com o projeto de dominação do capitalismo global. O consenso estabelecido entre os setores empresariais que conduziram as reformas da Educação Básica e da formação de professores representa a vitória ideológica dos princípios e valores do setor privado sobre os princípios e fins da educação pública e aceleração do processo de mercantilização da educação, em todas as suas etapas e dinâmicas. (Lima; Sena, 2020, p.28)

As críticas à BNCC, especialmente no que se refere à chamada “pedagogia das competências”, apontam para o caráter de padronização do ensino, que, por meio das avaliações em larga escala, privilegia o desenvolvimento de habilidades técnicas e mensuráveis voltadas às demandas do mercado de trabalho. Nessa lógica, a formação humana é relegada a segundo plano e o processo educativo perde seu potencial crítico e emancipatório. Os resultados da pesquisa de Felipe *et al.* (2025) corroboram essa análise ao evidenciar que a implementação da BNCC tem promovido uma “educação domesticada”, centrada na adaptação e na funcionalidade, em detrimento da autonomia intelectual e da formação integral dos sujeitos. Tal racionalidade distancia-se de uma concepção de educação como prática social transformadora e comprometida com a emancipação humana.

Nesse sentido, Zucchini, Alves e Nucci (2023), ao se dedicarem ao estudo da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 - que define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores e institui a Base Nacional Comum (BNC-Formação) concluem que há um alinhamento da nova resolução com o receituário neoliberal, limitando essa formação a aspectos técnicos e pragmáticos ajustados a uma perspectiva economicista. Nas palavras dos autores:

Fica explícito que essa resolução expressa uma padronização das políticas para a formação docente centrada em competências de modo a atender aos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entendemos também que a lógica na qual está baseada negligencia a valorização profissional como um projeto coletivo e passa a ser associada a critérios meritocráticos de desempenho individual ligados ao ideário liberal. (Zucchini; Alves; Nucci, p. 20, 2023).

Diante disso, conforme aponta Silva (2020), a BNC-Formação exige que os professores tenham um comprometimento docente ao priorizar o debate acerca das competências, sem garantir, no entanto, as condições necessárias para o desenvolvimento da atividade educativa e sem oferecer a valorização que se espera. Desta forma, ela acaba desvalorizando o trabalho docente e não contemplando aspectos como: concurso público (estabilidade) e dedicação exclusiva (em uma única escola); salários dignos e planos de cargo e carreira; infraestrutura; salas de aulas com menos alunos; apoio pedagógico da coordenação da escola; existência de materiais de apoio pedagógico e tecnológico, entre outros.

Para a autora, as políticas de formação de professores atuais significam um retrocesso, com relação à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída no Governo Lula e Dilma, na medida em que, ao tomarem por base as competências docentes compostas por três dimensões: o conhecimento, a prática e o engajamento profissional, abandonam a questão do trabalho docente como categoria de formação e valorização profissional. Tendo como uma das referências as DCN CNE/CP nº 02, de 2015, a autora trata da importância de haver um projeto coerente, que interligue as políticas de formação inicial, continuada, de valorização e condições de trabalho docentes. Ela aponta, ainda, para a importância da realização do diagnóstico sobre as necessidades dos profissionais do magistério e de investimento ser realizado com base nos dados do censo escolar da Educação Básica (Silva, 2020).

Nessa perspectiva, há um abandono à questão do trabalho docente como categoria de formação e valorização profissional. Nesse sentido Silva (2020) aponta que

Ao priorizar o debate acerca das competências, a BNCFP secundariza a questão do trabalho docente e não aborda as dimensões fundamentais do seu desenvolvimento e valorização, tais como: concurso público (estabilidade) e dedicação exclusiva (em uma única escola); salários dignos e planos de cargo e carreira; infraestrutura; salas com menos alunos; apoio pedagógico da coordenação escola; existência de materiais de apoio pedagógico e tecnológico, entre outros (Silva, 2020, p. 117).

As críticas que os autores apresentam aos programas vigentes apontam a lacuna no que se refere ao desenvolvimento de ações para aprimoramento das condições de trabalho dos professores ou a adoção de medidas legais para fazer com que estados e municípios cumpram o disposto constitucional quanto ao pagamento do piso salarial profissional nacional incluindo as horas-atividade necessárias ao estudo, à avaliação e ao aprimoramento do trabalho pedagógico por parte de todos os professores.

A formação continuada dos profissionais da educação é trazida pelo artigo 67 da LDB/1996, que visa garantir a valorização dos profissionais da educação, reconhecendo a importância do seu papel no processo educacional e estabelecendo mecanismos para assegurar sua qualificação, condições de trabalho e desenvolvimento na carreira. A LDB, em seu artigo 67, define que a formação continuada é um direito e um dever do professor, tendo em vista a necessidade de aprimoramento da prática pedagógica e garantir a qualidade da educação. Ela estabelece que os sistemas de ensino devem oferecer programas de formação continuada aos profissionais da educação, visando atualização e aperfeiçoamento (Brasil, 1996).

A formação continuada de professores tem se consolidado como uma dimensão indispensável para a melhoria da qualidade da educação e o fortalecimento da identidade docente. Autores como Candau (1997), Nóvoa (1991, 1992, 1995, 1997, 1998, 2002, 2019, 2022), Imbernón (2009, 2010, 2011, 2011a, 2016), apontam a necessidade de repensar os modelos formativos tradicionais, defendendo propostas mais integradas à prática, coletivas e reflexivas. Nas palavras de Nóvoa:

A formação de professores deve valorizar os saberes da experiência e a reflexão coletiva, situando-se no próprio espaço da escola, em práticas que articulem teoria e prática (NÓVOA, 1995, p. 25).

Nesse sentido, a formação continuada deve ser concebida como um processo inserido no cotidiano da escola e na realidade dos educadores, reconhecendo os múltiplos saberes que constituem a profissão docente. Para que haja reflexão sobre a prática, é preciso que haja espaço para que os profissionais que atuam na escola dialoguem a respeito do que fazem. Para Candau (1997):

A formação continuada não pode restringir-se à mera atualização técnica; deve constituir-se em espaço de reflexão crítica e coletiva, que possibilite ao professor ressignificar sua prática (Candau, 1997, p. 61).

Em suma, a perspectiva de formação continuada defendida neste trabalho se ancora nos escritos de autores que tecem crítica aos modelos tradicionais de formação docente e que fazem uma defesa da valorização da prática, da reflexão e do trabalho coletivo na escola.

3 O QUE SIGNIFICA TER DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS?

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal, é uma operação de poder (Silva, 2002, p. 16).

Conforme é destacado por Silva (2002) na epígrafe escolhida para iniciar esta seção, as decisões em torno da construção de um currículo são permeadas por disputas de poder. Compreende-se neste trabalho que os currículos estão relacionados à definição do que deve ser ensinado a determinado grupo de pessoas e, ainda, sob qual perspectiva isso deve ser feito. Conforme afirma Silva (2002), para cada “modelo” de ser humano que se pretende formar, um tipo de currículo é considerado. E conseguir que seja adotada a perspectiva em que se acredita e defende é um feito poderoso. Nesse sentido, a BNCC representa a vitória de um projeto, dentre diferentes possibilidades que estavam em disputa.

No universo conflituoso que se deu em torno da elaboração da Base, o próprio conceito de currículo estava em disputa. Como aponta Silva (2002) o currículo é uma invenção discursiva, na medida em que o objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve. Noções particulares de currículo estavam sendo confrontadas por diferentes comunidades epistêmicas, com diferentes constituições de sentido a respeito do seu significado. As divergências se deram a respeito do que é considerado importante de ser ensinado em cada área do conhecimento e também com relação à função, à abrangência, ao caráter prescritivo, ao caráter unificado, entre outras questões. Estas revelaram diferentes perspectivas sobre o que deveria ser selecionado para compor as diretrizes.

As definições curriculares são pautadas, sobretudo, por seleções. As tomadas de decisão e as escolhas inerentes ao processo de elaboração de um documento curricular são disputadas por diferentes grupos de interesse, o que gera tensões e embates entre eles. Os diferentes contornos que os currículos assumem estão relacionados diretamente com o ponto de vista daqueles que o pensaram, com as escolhas que os representam. Os currículos, então, não podem ser compreendidos descolados do seu caráter de historicidade, que envolve o contexto político e sócio-cultural, em uma perspectiva macro e, ainda, o caráter de subjetividade daqueles que o produziram.

No caso da BNCC, um documento orientador para os currículos de toda a rede básica de ensino brasileira, há uma tensão presente desde a sua homologação, fruto do processo de elaboração, que culminou com a apresentação de uma versão final, diferente daquela construída até a segunda versão do documento, com a participação da comunidade acadêmica. Desta forma, não foram respeitadas as escolhas daqueles que participaram de forma democrática do processo de construção curricular e, a tensão inerente ao processo de formulação da política acabou por se transformar, grosso modo, em uma recusa ao documento publicado. Este contexto conturbado, de disputas, é abordado por Linhares (2016), que analisa o processo de elaboração da BNCC em referência ao contexto político mais amplo no qual esse processo vem sendo gestado, as diversas vozes que nele se manifestaram e os desafios de orquestrar essas vozes na redação da segunda versão preliminar do documento da Base e, também, por Almeida (2024), que investigou a forma como se deram os processos de construção das primeiras versões da BNCC na área de História.

A recusa ao documento, fruto do seu conturbado percurso de elaboração reverberou na produção acadêmica, que traz grande oposição à BNCC. As teses, dissertações, artigos e trabalhos apresentados em congressos, desde 2015, se opõem ao documento homologado e à política de maneira geral, em sua grande maioria. A resistência à Base se relaciona, principalmente, ao caráter verticalizado do documento, que sofreu fortes influências de organismos internacionais e interesses empresariais e com uma mínima participação daqueles que atuam nas escolas no seu processo de elaboração. Sendo assim, a autonomia das escolas em torno da decisão acerca do que deve ser ensinado é abalada, assim como o protagonismo dos professores. Nas palavras de Linhares (2016):

em função da concepção de autonomia das escolas e dos professores na definição do que e como ensinar e do necessário respeito às diferenças, tanto aquelas que se referem a características regionais das redes de ensino, quanto aquelas que dizem respeito aos professores, professoras e estudantes. Os argumentos contrários à existência de uma base comum para os currículos se constroem, em geral, em torno da afirmação dessas diferenças como constitutivas do próprio cenário educacional e da compreensão do currículo como acontecimento, como permanente processo de construção, que se faz pelo protagonismo dos atores do contexto escolar (Linhares, 2016, p. 64).

Ter uma diretriz curricular nacional, com caráter mandatório, como é a BNCC, significa ter um discurso vencedor, que orienta o que deve ser ensinado nas diferentes redes de ensino brasileiras. Além do alinhamento das propostas curriculares estaduais e municipais as outras políticas educacionais também estão sendo norteadas pela Base. Sendo assim, determinado tipo

de conhecimento, de identidade, está sendo privilegiado por meio do que vem sendo apresentado como política pública.

Elizabeth Macedo percebe o currículo como prática educativa e política. Nesse sentido a autora o considera como algo que vai além do que seria uma listagem de conteúdos ou habilidades orientadoras para o trabalho dos professores em determinada área do conhecimento. Para a autora, o currículo é um discurso normativo que define o que deve ser reconhecido como conhecimento e que, muitas vezes, impõe limitantes sobre diferenças culturais e subjetividades (Macedo, 2014).

Em um artigo produzido em 2016 a autora problematiza o fato de ter sido criada a necessidade de uma base nacional comum curricular, como parte de uma busca por hegemonia de determinado discurso político. A autora questiona a expansão desse discurso relacionado à promoção de uma educação de qualidade. Nas palavras dela:

O que me pergunto agora é, portanto, como nós, que temos o espaço da escola em nossos corações, também temos produzido discursos que ajudam a hegemonizar o vínculo (inexorável) entre base nacional curricular comum e uma educação de qualidade (Macedo, 2016, p. 49).

Em contraposição ao caráter de centralidade da BNCC, a autora defende a centralidade da escola como locus privilegiado do fazer curricular. A partir de uma comparação com a centralização curricular em nível nacional, na Austrália, e com o *Common Core* estadunidense, a autora apresenta estudos ressaltando que também há contraposição de estudiosos da área de currículo, nesses países, à centralização curricular e à sua relação com a avaliação. Esses estudos revelam que nos contextos de centralização as desigualdades têm aumentado, em vez de diminuir (Macedo, 2016).

A discussão acerca da democratização da escola pública brasileira, conforme afirmam Gabriel e Ferreira (2012), envolve um terreno ‘contestado’ onde sentidos em disputa configuram as demandas de diferentes grupos sociais envolvidos nesse debate. A autora fala em verdadeiras lutas por hegemonia, lançadas por meio das disputas curriculares.

Nesse sentido o currículo deve ser percebido não como um documento que tem caráter de neutralidade, mas como uma prática discursiva que produz significado e é reformulado nos diferentes contextos escolares. Conforme destacam Lopes e Macedo (2011) essas reformulações são sempre marcadas por disputas culturais e ideológicas. As autoras afirmam, ainda, que cada nova definição não é apenas uma nova forma de escrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. Os sentidos são sempre

parciais e localizados historicamente.

No movimento de buscar compreender o que significa ter diretrizes curriculares nacionais e atuar com elas nas escolas, estabeleço um diálogo com os estudos do cotidiano desenvolvidos por Michel de Certeau (1998), que, ao tratar do que acontece na escola, não faz uma separação entre ela e os contextos de vida dos sujeitos. Esta perspectiva considera os contextos cotidianos que constituem os sujeitos em suas redes de subjetividades e se dedica a explorar a articulação entre eles.

Nesse sentido Lopes e Macedo (2011) dizem da interligação entre os acontecimentos que se dão nos diferentes contextos em que os sujeitos que atuam nas escolas estão inseridos. Pensar o currículo nessa perspectiva envolve considerá-lo como fruto das práticas dos sujeitos e dos acontecimentos que envolvem a escola, de maneira geral. Nas palavras das autoras:

Com esse arcabouço se constrói um dos argumentos principais dos estudos nos/ dos/ com os cotidianos: os conhecimentos, em sentido amplo, são tecidos em redes constituídas na inter-relação complexa de diferentes contextos. Qualquer acontecimento que se passe na escola e, os eventos curriculares são alguns deles, não é produzido apenas na escola e nem fica a ela restrito. Ele intercepta um enorme contingente de contextos trazidos para a escola pelos diferentes sujeitos que a frequentam e passa a fazer parte dos outros contextos em que esses sujeitos se constituem. Nesse sentido, Alves defende que vivemos *dentrofora* das escolas ao mesmo tempo. Em outras palavras, defende não existir dentro e fora, porque a prática social é inclusiva. (Lopes; Macedo, 2011, p. 161)

Assim, para os estudos nos/ dos/ com os cotidianos, o currículo é compreendido como aquilo que é praticado pelos sujeitos nos espaçotempos em que se esteja pensando a formação. Essa prática engloba, no entanto, conforme ressaltam as autoras supracitadas, todos os múltiplos contextos em que os sujeitos são constituídos como redes de subjetividades (Lopes; Macedo, 2011).

Atuar na escola em um contexto em que há uma diretriz curricular nacional, que, conforme as críticas, faz a redução do currículo à aprendizagem de competências, tendo, inclusive, feito a supressão de conteúdos críticos; apresenta uma perspectiva de centralização e controle, além de ter sido construída a partir da ausência de diálogo democrático e, ainda, promover o silenciamento das diferenças e desigualdades, significa produzir determinados tipos de resistência. Proponho uma tentativa de compreender este cenário por meio dos escritos de Certeau (1998) e de alguns conceitos importantes trazidos pelo autor.

O conceito de estratégia desenvolvido por ele se relaciona com as estruturas de poder e com as instituições que detêm controle sobre o espaço, o tempo e o discurso social. Nesse

sentido, podemos denominar o estabelecimento de diretrizes curriculares pelo governo federal como parte das estratégias organizadas, dentro do projeto de educação que se pretende para o Brasil.

Para lidar com as estratégias, os sujeitos, em seus cotidianos, operam com o que o autor chama de táticas improvisadas, que são formas de resistir, de subverter e de reinventar as regras impostas pelas instituições. Uma dessas táticas é a bricolagem, que consiste em usar, com astúcia, os meios disponíveis, por vezes de maneira desviada, improvisada, para responder a uma situação. A bricolagem é uma forma de fazer criativo com os recursos disponíveis (Certeau, 1998).

Acredito que, em um cenário em que é preciso atuar com uma diretriz curricular nacional, que tem caráter mandatório e pontos de crítica importantes, os sujeitos precisam transformar e reinventar os significados das práticas cotidianas a partir daquilo que têm à disposição. É desta forma que, a meu ver, eles conseguem atuar com a política e criar possibilidades no cotidiano escolar.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

O sistema educacional brasileiro, composto pelo Ensino Superior e pela Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), tem suas diretrizes organizadas por meio das políticas públicas. Estas são formuladas a partir do diálogo com a sociedade civil, por meio de processos de escuta e de participação da comunidade escolar, além de conselhos e de entidades do setor privado. O objetivo com a elaboração delas é garantir os direitos dos cidadãos, que estão previstos nas principais legislações federais, como a CF/1988 e a LDB/1996. Algumas políticas são denominadas de políticas de Estado, uma vez que são garantidas pela CF/1988 e não sofrem alteração quando acontece uma alternância de poder e, as outras, de políticas de governo, quando a sua continuidade está atrelada à atuação de determinado político ou grupo político.

As motivações para o desenvolvimento de políticas públicas na área da educação são variadas e têm sua origem nas demandas da sociedade. De maneira geral, elas estão ligadas à superação das desigualdades educacionais, à ampliação do acesso à educação; ao oferecimento de uma educação de qualidade, à alfabetização, ao combate à evasão escolar, à ampliação do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas escolas, entre outras.

As informações necessárias para a compreensão do cenário brasileiro e a posterior elaboração de políticas são obtidas por meio de pesquisas como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada de forma contínua pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Por meio desta, inclusive, é realizado o levantamento de informações básicas para o estudo do desenvolvimento socioeconômico brasileiro. Outra importante pesquisa anual que tem o objetivo de fazer um levantamento sobre as escolas brasileiras é o Censo Escolar, que é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e realizado nas escolas públicas e privadas.

Há, também, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação, sendo desenvolvido por meio de um conjunto de avaliações externas em larga escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de questionários socioeconômicos e de pesquisas nas escolas e comunidades escolares.

Como principal legislação orientadora da educação no Brasil, a LDB/1996 estabeleceu a criação do PNE, que traz dez diretrizes e vinte metas para a política educacional. Sancionado pela Lei nº 13.005/2014, o plano tem vinculação de recursos para o seu financiamento e está sendo colocado em prática por meio da cooperação federativa entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Entre suas diretrizes estão a superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar. O plano teve sua vigência ampliada até 31/12/2025.

Com base nos planos e documentos orientadores mencionados é que as políticas públicas educacionais brasileiras são elaboradas. Para colocá-las em cena, tendo em vista o regime federativo brasileiro, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem atuar em regime de colaboração cabendo aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas, a partir das suas competências.

Contudo, apesar de serem orientados pelas mesmas políticas públicas, os processos acontecem de maneiras diferentes, por conta dos diversos contextos e diferentes sujeitos que atuam neles. Estes acabam influenciando para que as políticas cheguem de maneira específica às redes de ensino e às escolas. Nesse sentido, é importante que seja compreendida a atuação dos sujeitos que lidam com as políticas, considerando a complexidade do seu processo de atuação.

Conforme afirma Arretche (2001), o contexto de atuação influencia nos resultados ao se colocar uma política pública em prática, de maneira que, em contextos diferentes, uma política pode ter resultados diferentes. Para a autora:

é grande a distância entre os objetivos e o desenho de programas, tal como concebidos por seus formuladores originais, e a tradução de tais concepções em intervenções públicas, tal como elas atingem a gama diversa de seus beneficiários e provedores. (Arretche, 2001, p. 45).

As políticas públicas são constituídas a partir de decisões tomadas em diversas camadas, que às vezes são hierárquicas e às vezes paralelas. Estas são tomadas pelos sujeitos que lidam diretamente com as políticas ao longo de suas trajetórias, a partir das escolhas que precisam realizar a todo o tempo. Sendo assim, conforme Ball e colaboradores (2021) afirmam, o produto do processo de atuação sempre é algo específico, diferente daquilo que estava escrito no texto.

Sendo assim, buscar entender a atuação dos coordenadores pedagógicos frente à BNCC envolve levar em consideração as decisões tomadas por eles, indo além da análise da simples execução do que está previsto, do que foi formulado. Com isso, os aspectos que envolvem as condições de trabalho, a sua organização, as situações de burocratização, de precarização e de sobrecarga precisam ser levadas em consideração.

3.2 A PERSPECTIVA TEÓRICA DE STEPHEN BALL E COLABORADORES

[...] a atuação da política é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação. E eu queria apagar *implementação* da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é “*implementada*” ou a “*implementação*” falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a “*implementa*”, ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto (Ball, 2021, p.8).

O trecho da epígrafe escolhido para iniciar esta seção pertence a uma entrevista concedida por Stephen J. Ball, em 2016, intitulada “Uma análise de sua contribuição para a

pesquisa em política educacional”²⁶. Ao tratar da complexidade do processo de se traduzir políticas em práticas, o pesquisador fala do incômodo que tem com relação à expressão “implementação”, por conta do sentido que ela carrega de ação mecânica, descolada da escrita e do planejamento daquilo que deve ser implementado.

Em outra entrevista, anterior, concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball define o termo “*enactment*”, como “atuação”, para dizer que o ator político lida com um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. Para o autor, lidar com as políticas é algo relacionado com interpretação e criatividade.

Ball, Maguire e Braun (2021) defendem a ideia de que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas, a depender dos contextos. Estes são compostos por diferentes sujeitos, responsáveis por trazer o que está no texto para a prática, a partir de aspectos individuais, que os autores relacionam à criatividade. Este conceito para eles pode ser compreendido a partir da relação com as decisões que precisam ser tomadas pelos sujeitos que atuam com as políticas, as quais dependem dos contextos, das condições de atuação e da sua própria interpretação a respeito do que deve ser feito. Ele está relacionado à capacidade dos sujeitos tomarem decisões diante do inesperado.

Na obra supracitada, os autores defendem a concepção de que as políticas não se restringem a um processo de implementação, mas são efetivamente atuadas no cotidiano escolar. Dessa forma, contrapõem-se à dicotomia entre política e prática, ao afirmarem que as políticas são construídas na prática. Para sustentar essa perspectiva, apresentam um estudo de caso realizado em quatro escolas, no qual evidenciam que o envolvimento dos atores educacionais ultrapassa a mera execução de reformas. De acordo com os autores, os sujeitos investigados estavam engajados em processos, disputas e negociações acerca dos significados atribuídos a determinadas políticas, das possibilidades de ação prática e das formas pelas quais tais interpretações poderiam ser continuamente construídas e reconstruídas. Conforme destacam, as políticas foram “personalizadas” e se encontravam ativamente implicadas na construção e reconstrução das identidades profissionais de diversos atores envolvidos (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 22).

Sobre o que significa interpretar as políticas, Ball, Maguire e Braun (2021) apresentam

²⁶ Avelar, M. (2016). Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. (translated version). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(29) *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>

uma conceituação a respeito dos termos interpretação e tradução. Para os autores, interpretar o texto das políticas envolve questionar *O que essa política espera de nós?*, *O que ela está exigindo que nós façamos?* Este movimento geralmente é realizado por atores com cargos de autoridade como diretores, inspetores e coordenadores. Já a expressão *traduzir as políticas* está relacionada à série de processos que são realizados para transformar estas expectativas em um conjunto de práticas. Nesse sentido, a tradução estaria relacionada a ações realizadas com o intuito de buscar significar o texto à luz de determinada realidade. Nas palavras dos autores:

[...] elas podem envolver coisas como um treinamento no ambiente de trabalho, a formação continuada profissional, encontros, elaboração de documentos internos, departamentos trabalhando juntos para produzir um plano curricular, ou avaliar procedimentos... Todos os tipos de atividades, todos os tipos de práticas, que pegam aquelas expectativas e as transformam em algo que seja trabalhável, factível e atingível. (Ball, Maguire e Braun 2021, p.8).

Ball e Bowe (1992) propõem uma análise das políticas públicas a partir da ideia de que elas são desenvolvidas em um ciclo contínuo, com três contextos principais: o Contexto da Influência, o Contexto da Produção de Texto e o Contexto da Prática. Esses contextos estão inter-relacionados, de maneira que apresentam arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. Eles também não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares (Bowe et al., 1992).

O Contexto da Influência é aquele em que as políticas públicas são iniciadas e onde há a construção dos discursos. Isto se dá por meio das disputas entre os grupos de interesse a respeito da definição das finalidades sociais das políticas de educação e do que significa ser educado. Esse contexto é composto pelas redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo (MEC) e do processo legislativo.

O Contexto do Texto é o lugar onde os textos políticos são produzidos e articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Conforme afirma Mainardes (2006), os textos políticos representam a política, que se dão em diferentes arenas, que perpassam os textos legais, oficiais e políticos, comentários formais ou informais sobre estes; pronunciamentos; vídeos; panfletos e revistas.

O Contexto da Prática é aquele onde a política está sujeita à interpretação e recriação, isto é, o lugar onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. A secretaria de educação e as escolas, locais

de atuação dos profissionais da educação, são as arenas em que ele acontece, por meio da ação dos professores, coordenadores, diretores e técnicos das secretarias.

Esta abordagem formulada pelo sociólogo Stephen Ball e por colaboradores vem sendo utilizada em vários países por pesquisadores, para analisar o campo de políticas sociais e educacionais, buscando compreender como elas são formuladas e atuadas em diferentes contextos.

Para Mainardes (2006), o contexto em que as políticas são colocadas em cena, denominado de Contexto da Prática pela abordagem do Ciclo de Políticas de Ball, pode ser considerado um micro-processo político. A complexidade inerente a ele permite que se identifique, ao mesmo tempo, a existência de contextos de influência, de produção de texto (escrito ou não) e da prática.

Analisar uma política pública envolve levar em consideração a sua complexidade e aquilo que acontece nos níveis macro e micro. Conforme destaca Mainardes (2006) sobre os estudos de Ball e Bowe²⁷:

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (Mainardes, 2006, p. 4).

De acordo com Ball e Bowe (1992) o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

Este trabalho pretende compreender uma política curricular, tendo como foco o momento em que ela é colocada em prática. Eleger essa etapa como central significa considerar a complexidade e a dinamicidade que a caracterizam e, também, que as políticas são (re)interpretadas, (re)articuladas e ressignificadas, tomando contornos diferentes dos originais de sua produção.

²⁷ Ball, S.J.; Bowe, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

Investigar a forma como se dá atuação de uma política pública de abrangência nacional envolve levar em consideração dois pontos importantes, a saber: as especificidades dos diferentes contextos brasileiros e a ação crítica e criativa dos sujeitos que atuam na burocracia estatal em cada um deles. Por meio da ação desses sujeitos a trajetória da política assume contornos únicos, conferindo um caráter dinâmico aos documentos formulados.

Estes pontos se configuram em importantes categorias que serão utilizadas para analisar o processo de atuação da BNCC neste trabalho. De um lado, marcadas por escolhas e negociações, as ações dos coordenadores estão relacionadas à subjetividade e, logo, dizem respeito ao processo formativo, às crenças e às perspectivas dos profissionais, fazendo-se impossível a separação dos âmbitos privado e profissional. Por outro, as condições em que a atuação se dá interferem diretamente nas possibilidades de ação dos sujeitos, influenciando os diferentes contornos que a política assume.

Nesta pesquisa optamos por dar centralidade aos coordenadores pedagógicos, capazes de, por meio de suas ações, influenciar o contorno que as políticas públicas assumem nas escolas. Estas são o seu âmbito de atuação e são eles que levam muitas das políticas públicas para o seu interior. A coordenação pedagógica, principalmente por meio das reuniões mensais que participam na secretaria de educação, acompanham processos decisórios, realizam formações e estão presentes em discussões acerca das políticas e de projetos a serem desenvolvidos na rede de ensino municipal.

Nas escolas, eles realizam um trabalho pedagógico, de planejamento, formação e orientação dos professores, além do atendimento pedagógico aos alunos e às suas famílias, nas escolas. Quando as famílias procuram as escolas, os coordenadores pedagógicos são os funcionários que as atendem, antes mesmo dos professores. Torna-se evidente, então, a importância desses sujeitos frente ao que acontece nas instituições de ensino, frente às políticas educacionais.

Os estudos de Stephen Ball (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball; Bowe, 1992; Ball, 1994) tem destaque nas investigações sobre política educacional brasileira, sobretudo, a partir da abordagem do Ciclo de Políticas, que tem como foco o estudo da trajetória das políticas, por meio dos contextos de influência, da produção dos textos, da prática, dos resultados/efeitos e da estratégia política. Esta abordagem consiste em uma proposta de análise, tendo como eixo central o entendimento de que as políticas educacionais não são produzidas de maneira isolada ou unilateral, mas a partir de uma circularidade com potencial para articular os discursos elaborados em diferentes contextos e por diferentes atores sociais.

Por meio da Teoria da Atuação Política desenvolvida por Ball e colaboradores (2021), as possibilidades de reflexão a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas foram ampliadas, sobretudo com relação ao contexto da prática, uma vez que ela se dedica a essa fase. Ela propõe um olhar sensível para a etapa da prática e para os sujeitos que nela atuam. Conforme afirmam Lopes e Macedo (2011), a teoria da atuação de Ball avança no questionamento à verticalidade das políticas e visa superar o papel de origem conferido ao contexto de influência global na abordagem do ciclo de políticas. Segundo as autoras, nesse sentido, a política “começa” em diferentes pontos, assume diferentes trajetórias e pode ser formulada inclusive nas escolas.

Ball, Maguire e Braun (2021) ao apresentarem o conceito de “criatividade” para tratar das escolhas realizadas pelos sujeitos que atuam nas políticas diante das diferentes situações vivenciadas, falam do improviso para se remeter às ações realizadas por estes sujeitos. Os improvisos são realizados a partir da criatividade e são centrais no processo de atuação das políticas.

Ball e seus colaboradores (2021) se dedicaram a tratar dos aspectos relacionados ao processo de colocar as políticas em prática, problematizando o que é inerente à recriação do texto das políticas. Para os autores a realização desse processo se dá a partir da especificidade de cada contexto e da criatividade dos sujeitos, que interpretam e materializam as políticas de diferentes e variadas formas. Com o intuito de refletir sobre todo esse processo algumas questões são colocadas pelos pesquisadores:

Como indivíduos e grupos de atores diferentes interpretam e atuam a política em contextos específicos de múltiplas demandas de políticas, dados os recursos disponíveis para eles? Como e de que maneira fatores socioculturais, históricos e contextuais afetam as maneiras pelas quais as escolas atuam as políticas? E assim, como diferenças entre escolas podem ser explicadas na atuação das políticas? (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 25).

Os autores consideram que os desafios e situações que envolvem a viabilidade de recursos e infraestrutura limitada acabam criando situações específicas e dando contorno único às políticas. Para investigar a forma como os indivíduos interpretam as políticas, os autores também levam em consideração os fatores socioculturais, históricos e contextuais, além de considerar as diferenças entre as escolas.

3.3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A ATUAÇÃO COM A POLÍTICA CURRICULAR

As interpretações e traduções realizadas pelos sujeitos que atuam com as políticas, no cotidiano, são consideradas centrais por Ball, Maguire e Braun (2021), uma vez que, a partir delas e das condições contextuais que as influenciam, elas são colocadas em prática. Os autores usam a expressão “as formas rotineiras e banais como as políticas são colocadas em ação” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 204) , para falar sobre o fato de que grande parte do *policy enactment* (a atuação das políticas na escola) acontece de maneira incorporada às atividades do dia a dia, sem que pareça algo “extraordinário” ou separado do funcionamento normal da instituição.

Sendo assim, a atuação com as políticas acontece de maneira a ultrapassar os momentos formais e visíveis, como reuniões de formação ou anúncios de mudanças curriculares, e envolvem as pequenas práticas cotidianas, isto é, a maneira como professores preenchem planejamentos, corrigem trabalhos, selecionam conteúdos, organizam horários, registram avaliações, por exemplo. É a partir dessas ações rotineiras e aparentemente banais que as políticas realmente “ganham vida” e se consolidam no cotidiano escolar.

Para compreender a atuação dos coordenadores pedagógicos em torno da BNCC acredito que seja preciso conhecer as atribuições, ações e condições de trabalho, que constituem o seu fazer pedagógico.

A partir da pesquisa desenvolvida por Placco, Almeida e Souza (2011) é possível ter um panorama acerca das atribuições dos coordenadores pedagógicos. Eles têm como atribuição realizar o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, auxiliando na identificação de necessidades e na busca de soluções para os desafios enfrentados pelos alunos e professores. Eles também são responsáveis pela realização de formação continuada, tendo que organizar e acompanhar atividades com esta finalidade para os professores, visando a atualização profissional e a melhoria da prática pedagógica.

Além disso, o coordenador pedagógico deve realizar articulações com a equipe escolar, de maneira a promover a comunicação e a colaboração entre professores, direção, pais e outros profissionais da educação. É também função da coordenação pedagógica a realização de atividades de monitoramento e avaliação, de maneira a acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos alunos e propor ações de melhoria e intervenção.

A coordenação pedagógica também deve cuidar do planejamento e organização das atividades pedagógicas, auxiliando na elaboração de projetos e propostas que visem o desenvolvimento da escola. Por fim, os coordenadores devem realizar a mediação de conflitos

no ambiente escolar, buscando soluções para eles e, ainda, realizar articulação com a Secretaria de Educação (Placco, Almeida e Souza, 2011).

A grande quantidade de atribuições torna possível perceber a complexidade envolvida na atuação deste profissional, que lida com diferentes sujeitos no dia a dia, em diferentes situações. As configurações em que essas acontecem variam conforme os diferentes contextos de atuação.

Conforme colocam Placco, Souza e Almeida (2012), apesar de existir um conjunto de funções tradicionalmente realizadas pela coordenação pedagógica, trata-se de um sujeito histórico, determinado por diferentes configurações da função que exerce – configurações que decorrem, principalmente de três pontos, a saber:

- da estrutura oficial, o que chega do instituído legal para o coordenador e como o coordenador absorve esse instituído para exercer sua função;
- da estrutura da escola: como a organização da escola interfere no trabalho da coordenação e como o coordenador se posiciona para atender a essa organização;
- do sentido que o coordenador confere às atribuições que lhe são feitas. (Placco; Souza; Almeida, 2012, p.757).

Sendo assim, para buscar compreender a forma como os coordenadores atuam com as políticas públicas, é preciso considerar toda a diversidade e especificidades mencionadas. Conforme mencionam as autoras na obra acima, a coordenação pedagógica desde os anos 2000, foi instituída para todas as escolas das redes de ensino brasileiras, que participaram da pesquisa realizada por elas. Com relação às atribuições desses profissionais, elas são definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais (Placco; Souza; Almeida, 2012).

Na Rede Municipal de Juiz de Fora, há atribuições específicas, que competem ao Coordenador Pedagógico. Elas estão reunidas em uma resolução, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e dá outras providências (Juiz de Fora, 2019):

Art. 20. A atuação dos coordenadores pedagógicos deverá se dar em parceria com a direção escolar e está organizada a partir das dimensões político-institucional, pedagógica, pessoal e relacional, construindo coletivamente o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e exercendo liderança perante o corpo docente, orientada por princípios éticos, com equidade e justiça. § 1º A dimensão político-institucional exige que o coordenador pedagógico se identifique com uma função política, mais do que meramente técnica dentro da unidade escolar, em defesa da mobilização de todos os profissionais da escola para que a instituição de ensino cumpra sua função de transformação social. § 2º A dimensão pedagógica exige que o coordenador pedagógico cumpra e faça cumprir o Projeto Político Pedagógico,

mobilizando a unidade escolar em prol da aprendizagem de todos os estudantes, através da promoção da formação continuada aos docentes. § 3º A dimensão pessoal e relacional exige que o coordenador pedagógico atue como mediador dos processos de formação dos docentes e discentes, mantendo-se, também, atualizado sobre os diferentes conhecimentos sobre educação, escola, currículo, processos de ensino e aprendizagem. § 4º Cabe ao coordenador buscar a melhor forma de se expressar, mediando, de forma imparcial, a construção de soluções alternativas em diálogo com todas as partes interessadas, demonstrando capacidade de escuta ativa e argumentação (Juiz de Fora, 2019, p.5).

O artigo 20 destaca o caráter político da atuação do coordenador, tratando, sobretudo, dos aspectos relacionais que perpassam a sua atuação profissional. Já os artigos 21 e 22 tratam de aspectos práticos do cargo relacionados ao exercício do público:

Art. 21. O número de coordenadores pedagógicos por unidade escolar será estabelecido tendo como referência o número de turmas da escola, de acordo com o Anexo Único desta Resolução.

Art. 22. O coordenador pedagógico, detentor de segundo cargo de professor, não poderá assumir os dois cargos na mesma unidade escolar, salvo se em turnos distintos de forma que não seja responsável pela coordenação no seu turno de regência (Juiz de Fora, 2019, p.5).

Já o artigo 23, com seus vinte e oito incisos trazem as suas atribuições de maneira detalhada:

Art. 23. São atribuições do cargo de coordenador pedagógico: I - Atuar, em todas as suas atribuições, em diálogo e parceria com a direção escolar; II - Dedicar tempo ao processo de formação continuada e em contexto para a utilização de novas tecnologias de informação e comunicação, enquanto recursos importantes para o cumprimento de todas as suas atribuições; III - Coordenar o processo de elaboração, atualização, execução e avaliação do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico; IV - Desenvolver ações de integração dos sujeitos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo, de forma saudável, as relações interpessoais; V - Promover a integração entre escola, família, comunidade; VI - Articular o processo de formação continuada na unidade escolar, discutindo com o grupo de profissionais a prática pedagógica, bem como os desafios enfrentados no cotidiano escolar; VII - Incentivar e articular o processo de formação continuada de toda equipe de profissionais da unidade escolar, no que diz respeito ao uso de novas tecnologias de informação e comunicação, visando garantir dos direitos de aprendizagem dos estudantes. VIII - Contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento profissional do professor, viabilizando que seja realizada uma reflexão sobre a própria prática docente, articulando novos conhecimentos à sua prática, proporcionando mudanças e transformações; IX - Oferecer orientação e assistência aos professores nas dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar, mantendo com eles um relacionamento próximo em um ambiente de colaboração e respeito mútuo; X - Mobilizar todos os profissionais da escola e os responsáveis para a discussão política da prática pedagógica, cujo mote será a definição da qualidade educacional que responda aos interesses dos estudantes da unidade escolar; XI - Criar condições de transformação da escola, promovendo a discussão do que se faz, por que se faz, como se faz e quem se beneficia com a prática pedagógica da unidade escolar; XII - Auxiliar na elaboração de planos de trabalho e sua respectiva execução, considerando as metodologias de ensino e as propostas de avaliação em uma perspectiva inclusiva; XIII - Repensar, contínua e coletivamente, a organização, as metodologias e as relações em seus resultados sociais produzidos, criando alternativas pedagógicas mais

adequadas em prol da garantia dos direitos de aprendizagem de todos os estudantes; XIV - Repensar, contínua e coletivamente, a organização, as metodologias e as práticas pedagógicas mais adequadas à recuperação do rendimento escolar, à diminuição dos índices de reprovação, distorção idade/série, infrequência e/ou evasão escolar, com o objetivo de garantir a permanência e continuidade dos estudos dos estudantes; XV - Promover o acesso da equipe de professores à pesquisa de materiais didáticos, referenciais bibliográficos, organização e desenvolvimento de atividades, programas e projetos, com vistas a garantir o direito de aprendizagem de todos os estudantes; XVI - Incentivar a utilização dos diversos ambientes, equipamentos e materiais existentes na escola, bem como de metodologias diversificadas, atendendo ao avanço da tecnologia educacional e possibilitando o acesso dos estudantes; XVII - Coordenar as discussões para escolha dos livros didáticos e demais materiais necessários ao processo de ensino e de aprendizagem; XVIII - Planejar e realizar reuniões com os pais e responsáveis para apresentar e estabelecer diálogos sobre a vida dos estudantes, abordando o processo de ensino e de aprendizagem com base no desenvolvimento escolar; XIX - Participar e coordenar reuniões com outros coordenadores pedagógicos; XX - Participar e coordenar reuniões conselhos de classe, reuniões pedagógicas e demais atividades relacionadas à prática pedagógica da escola; XXI - Participar e representar a escola nas atividades externas de caráter pedagógico; XXII - Realizar e participar da análise dos indicadores educacionais, das avaliações internas e externas, com o objetivo de identificar os avanços e as dificuldades apresentadas e propor a recondução das práticas pedagógicas, quando necessário; XXIII - Coordenar, acompanhar e avaliar a elaboração do Plano de Aprendizagem e Desenvolvimento Individual (PADI) dos estudantes público-alvo da educação especial, conjuntamente com professores da turma e aqueles que atuam na função de ensino colaborativo, com a contribuição dos demais profissionais que atuam com esses estudantes; XXIV - Promover a interlocução entre os professores regentes e do ensino colaborativo, professores da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e/ou dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), mediante encaminhamento, acompanhamento e avaliação das demandas educacionais com vista à qualificação do trabalho pedagógico em uma perspectiva inclusiva; XXV - Acompanhar e validar os registros, nos diários de turma, dos conteúdos ministrados e atividades desenvolvidas em sala de aula, das avaliações e frequência dos estudantes; XXVI - Acompanhar a frequência dos estudantes e identificar, em conjunto com a direção e demais profissionais da escola, os casos que requerem encaminhamentos junto ao responsável, à Secretaria de Educação e aos órgãos de apoio, conforme legislação vigente; XXVII - Orientar e incentivar a participação dos estudantes na organização de grêmios e outras atividades culturais; XXVIII - Participar das reuniões de formação e orientação pedagógica promovidas pela Secretaria de Educação ²⁸ (Juiz de Fora, 2019, p. 5).

Tendo em vista a extensa lista de atribuições da coordenação pedagógica é possível se pensar em uma situação de sobrecarga de trabalho deste profissional, que tem catorze horas e quarenta minutos por semana para realizar todas as suas atribuições. De acordo com a Resolução 4²⁹, que altera a Resolução 201, de 2019:

²⁸ Resolução nº 201 – SE - Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e dá outras providências. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/anexos/201-SEa_174234.pdf

²⁹ Resolução nº 4 - SE - Altera dispositivos da Resolução nº 201 - SE, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e dá outras providências.

O Coordenador Pedagógico tem carga horária de 22 horas semanais para o desenvolvimento de suas atribuições, conforme previsto no art. 23 desta Resolução, resguardada 1/3 de sua carga horária semanal de atividade extraclasse, em consonância com as atribuições do cargo (Juiz de Fora, 2023, p.1).

Além do tempo de permanência na escola ser pouco diante das demandas da coordenação pedagógica, um coordenador pode ser responsável por até doze turmas. Isso significa lidar com muitos alunos, professores e famílias. Além disso, as turmas podem ser de segmentos diferentes, trazendo como consequência a necessidade de atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais e finais, ao mesmo tempo. A principal implicação nesse caso é o fato da coordenação ter que atuar, simultaneamente, a partir de perspectivas pedagógicas distintas, o que requer domínio das especificidades de todas essas etapas da educação básica. Isso acontece quando a escola é pequena e há poucas turmas de cada ano de escolaridade. O quadro 5, reproduzido da referida Resolução 4, de 2023, traz o quadro de referência para o encaminhamento de Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Juiz de Fora:

Quadro 5 - Quadro de referência para o encaminhamento de Coordenador Pedagógico

Nº de Turmas na Unidade de Ensino	Nº de Profissionais
Até 12 turmas no turno	1 Coordenador Pedagógico por turno
De 13 a 24 turmas no turno	2 Coordenadores Pedagógicos por turno
EJA	1 Coordenador Pedagógico para atender duas escolas

Fonte: Juiz de Fora (2023).

No trabalho de Placco, Almeida e Souza (2012) são abordadas as condições precárias de trabalho, com relação inclusive à remuneração, que não se difere muito da dos professores e o excesso de atribuições desses profissionais, que perpassa às diferentes redes em que a pesquisa foi realizada. A referida pesquisa traz como dado que os coordenadores pedagógicos alegam que:

o trabalho em equipe é bem animado, as condições são boas, no âmbito pessoal, mas a estrutura física não é adequada, ou ainda que a estrutura física possa ser considerada boa, faltam muitas coisas para a escola ficar do jeito que a equipe deseja; faltam reformas prediais e professores, falta telefone no setor, falta pessoal e há o recebimento de demandas além de sua função (Placco, Almeida e Souza 2012, p. 764)

Para buscar compreender a atuação da BNCC é preciso, para além de saber o que os coordenadores pedagógicos têm como atribuições nas escolas, conhecer as marcas cotidianas que envolvem questões éticas, epistemológicas, teóricas e práticas que perpassam o seu fazer

na Rede Municipal de Juiz de Fora. Nesse sentido, penso que o processo envolve entender como os espaços pedagógicos são organizados e compreender a perspectiva dos sujeitos acerca do processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, serão apresentados no capítulo que se segue a pesquisa de campo realizada.

4 A ATUAÇÃO DA BNCC NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA

A atuação da BNCC na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, sobretudo, a partir da perspectiva da coordenação pedagógica, figura como objeto desta pesquisa. A forma como ela será apresentada nos parágrafos que se seguem tem a ver com uma série de escolhas políticas, éticas, metodológicas e epistemológicas. A partir delas o objeto foi desenhado e o que se tem aqui é uma possibilidade de enunciado, dentre os tantos que se fazem possíveis.

Nesse sentido, me apoio na concepção foucaultiana de que a verdade é uma construção social e histórica, o que se distancia da perspectiva de uma realidade objetiva e preexistente. Para o autor, que traz o conceito de *regimes de verdade*, ela se manifesta por meio de discursos e práticas específicas que em determinados contextos assumem a condição de verdade (Foucault, 2003).

Por meio deste conceito é possível pensar os regimes de verdade científicos, considerando a especificidade do que constitui o conhecimento científico, a evidência e a metodologia para comprovar a verdade. Sendo assim, da mesma forma que Bomfim (2019) acredito que:

Tal movimento não significa abrir mão da verdade, pelo contrário, mas reconhecê-la em seu caráter histórico, contextualizado, provisório, parcial e político. Enfim, trata-se de assumir, com base em Foucault (2003) que não existe a verdade, mas discursos que em determinados contextos entremeados por relações de poder, assumem a condição de verdadeiro. (Bomfim, 2019, p.39.)

Este trabalho assume então a perspectiva de buscar compreender a atuação da BNCC na Rede Municipal a partir de escolhas metodológicas específicas, de maneira que os documentos que compõem a investigação são percebidos como vestígios, que precisavam ser interrogados, conforme Marc Bloch (1998) defendia. Sendo assim, eles foram inquiridos, perguntados, problematizados e compreendidos sob uma mirada específica. A análise produzida sobre a política pública central nesta pesquisa não pretende ser definitiva e nem a única possível, mas é fruto das escolhas que compuseram o caminho percorrido.

Para buscar compreender como se deu esse processo, a investigação realizada nesta pesquisa considerou como referência as orientações do MEC, que estão descritas no Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC – 2020 (Brasil, 2020), que traz o percurso da política em etapas. O foco está em compreender, principalmente, como foram e estão sendo realizadas as terceira,

quarta, quinta e sexta etapas na Rede Municipal de Juiz de Fora,³⁰ a partir da perspectiva dos coordenadores pedagógicos.

Para isso, neste capítulo, a Rede Municipal de Juiz de Fora será apresentada, assim como o percurso metodológico percorrido e a análise dos dados produzidos na pesquisa documental. Esta foi realizada em ambientes digitais mantidos pela Prefeitura de Juiz de Fora e em documentos oficiais disponibilizados também de maneira *on-line*.³¹ Os documentos que subsidiaram esta pesquisa foram a Resolução 201 - SE/PJF³², as Propostas Curriculares, de 2012, o RCRMJF³³ de Juiz de Fora, de 2020, o projeto “Cadinho de Prosa”, desenvolvido em 2020 como estratégia de interlocução com os profissionais da Rede, no contexto de isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19 e o Canal no *YouTube* “Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar”, criado em 2021. Estes são colocados em perspectiva com a BNCC e com outros documentos estaduais e federais, de maneira a se buscar compreender o que está sendo realizado em Juiz de Fora.

4.1 PESQUISA DOCUMENTAL: PRODUZINDO INFORMAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS E O SEU TEMPO

O documento não é nada mais do que um vestígio; é o resultado de um fato que deixou algum tipo de marca. (Bloch, 2001, p. 79)

Para Marc Bloch tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que ele fabrica e tudo o que toca, pode e deve fornecer informações sobre ele e o seu tempo. Em seu texto “Apologia da História” (2001) ele defende que os documentos não são apenas evidências estáticas do passado, mas sim objetos que revelam a ação humana e as relações sociais ao longo do tempo. Pautada nessa perspectiva, me dedico, nesta seção, a olhar para os documentos e indagá-los, de maneira a conseguir dialogar com as informações trazidas por eles. De acordo com Bloch (2001, p. 80) “O documento não fala senão quando sabemos interrogá-lo”.

³⁰ As etapas previstas no Guia de Implementação (Brasil, 2020), que serão foco deste trabalho, são: 3ª etapa: (Re)estruturação curricular; 4ª etapa: Formação continuada para os novos currículos; 5ª etapa: Revisão dos Projetos Pedagógicos; 6ª etapa: Materiais didáticos.

A 7ª etapa, referente à avaliação e acompanhamento da aprendizagem, não foi incluída na pesquisa pois ainda não há orientação do MEC para a sua realização.

³¹ <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/index.php>

³² Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e dá outras providências. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/anexos/201-SEa_174234.pdf

³³ Conforme as orientações do MEC, o documento foi finalizado em 2019. Contudo, ele foi publicado em 2020, por isso essa data está sendo utilizada como referência no texto.

A Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora é composta por cento e trinta e duas escolas, das quais cento e vinte e uma estão em áreas urbanas e onze em áreas rurais. O atendimento realizado abrange em torno de quarenta e duas mil e seiscentas pessoas, sendo dez mil crianças e bebês na Educação Infantil e aproximadamente trinta e dois mil e seiscentos estudantes no Ensino Fundamental, dos quais vinte e cinco mil estão na modalidade regular e cerca de mil e quatrocentos na Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2024).

A rede municipal de ensino de Juiz de Fora possui um sistema próprio, denominado de Sistema Municipal de Ensino. Este é um sistema organizado e estruturado, com órgãos e instituições próprias para garantir a educação no município. Além das escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos mantidas pelo município, há as instituições privadas de Educação Infantil e os órgãos vinculados à educação, como Conselhos Municipais, Secretaria Municipal de Educação.

O Plano de Carreira da Rede Municipal de Juiz de Fora, que visa organizar a progressão funcional dos servidores públicos, por meio de critérios e etapas para o desenvolvimento profissional dentro da prefeitura, precisa ser destacado, no que se refere à valorização profissional. Instituído pela Lei nº 9212, de 27 de janeiro de 1998³⁴, ele busca, de acordo com o texto da própria lei, assegurar remuneração justa, eficiência no serviço público e isonomia de vencimentos para cargos de atribuições semelhantes e prevê promoção em duas situações.

Há a promoção por antiguidade, em que, de acordo com o artigo 27, “Cada cargo de provimento efetivo é estruturado em 10 (dez) interstícios horizontais, com vencimentos escalonados em ordem crescente, guardada a diferença de 10% (dez por cento) de um para outro.” E a promoção por mérito, que de acordo com o artigo 29 é a passagem vertical do servidor, ocupante de cargo efetivo de uma classe para outra superior da mesma carreira correspondente à habilitação específica e demais requisitos estabelecidos. Esta promoção acontece de maneira automática a partir da comprovação da formação na área de atuação correspondente à habilitação exigida para promoção à classe superior à ocupada. O título de especialista garante um adicional de 20% no salário base, o de mestre 50% e o de doutor 100%.

A Prefeitura de Juiz de Fora paga o Piso Salarial Profissional Nacional garantido aos profissionais do magistério público da educação básica pela Lei nº 11.738/2008 e promove a reserva de um terço da jornada docente para atividades extraclasse sem estudantes. Tendo em vista que esta não é uma realidade de todas as redes de ensino é importante destacar que esta é

³⁴ Lei nº 9212, de 27 de janeiro de 1998 Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-juiz-de-fora-mg>

feita em Juiz de Fora e, somado ao plano de carreira, significa uma valorização dos profissionais. Atualmente, de acordo com os dados do Censo Escolar (Brasil, 2024) há dois mil trezentos e vinte e seis professores atuando entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

A situação de cumprimento da Lei do piso salarial merece destaque, uma vez que, infelizmente, muitas redes de ensino não realizam o pagamento da remuneração prevista. Conforme apontado por Sanches e Vieira (2023), em seu texto que trata de valorização do magistério e responsabilidade fiscal:

Ocorre que os dados do Relatório do 3º Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (INEP, 2020) evidenciam que, em 2019, apenas 70,4% das redes estaduais e 74,2% das municipais cumpriam o valor do piso nacional no vencimento dos profissionais do magistério. Não obstante, embora conste no Relatório de Monitoramento do PNE que 85,2% dos estados e 74,2% dos municípios preveem em seus planos de carreira a reserva de um terço para hora atividade, a situação de cumprimento desta previsão é incerta porque não há dados oficiais (Sanches e Vieira, 2023, p. 3).

A organização e o funcionamento das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora são regulamentados pela Resolução n.º 201 – SE, de 2019.³⁵ Em um de seus artigos são apresentadas as atribuições comuns a todos profissionais da equipe escolar e, dentre elas, o trabalho com a BNCC e com o RCRMJF aparece. De acordo com o documento, os sujeitos que atuam nas escolas devem:

Art. 8: IV - Conhecer e participar da organização e atualização dos documentos referenciais do trabalho da unidade escolar, sendo eles o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, Calendário Escolar e Quadro de Horários; V - Elaborar, desenvolver e avaliar o Plano de Trabalho da sua área de atuação, tendo como alicerce o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar; VI - Participar dos momentos destinados ao planejamento pedagógico; VII - Planejar, coletivamente, a Proposta Curricular a ser implementada pela escola (Juiz de Fora, 2019, p.2).

³⁵ Resolução n.º 201 – SE, de 05/11/2021 - Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e dá outras providências. A Secretária De Educação, no uso das atribuições que lhe confere a Lei Municipal nº 13.830/2019, de 31 de janeiro de 2019, é regulamentada pelo Decreto Municipal nº 13.606/2019, de 30 de abril de 2019 e com base nas Legislações Federais, principalmente na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; na Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020, decorrente do Parecer CNE/CP nº 14, de 10 de julho de 2020; no Parecer CNE/CP nº 04, de 11 de maio de 2021; nas Leis Municipais nº 8.710, de 31 de julho de 1995 e nº 9.212, de 27 de janeiro de 1998 e na Resolução nº 184, de 08 de abril de 2021. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=88923

Na mesma resolução, no Art. 18, o cumprimento da BNCC aparece atrelado à atuação do diretor escolar. De acordo com o documento é seu dever:

- I- Assegurar o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes têm direito, bem como o cumprimento da legislação e das normas educacionais vigentes;
- II - 9: Conhecer a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, considerando as etapas e modalidades de ensino ofertadas na escola;
- 4. Coordenar a gestão curricular, os métodos de aprendizagem e avaliação: coordenar, em uma perspectiva democrática e participativa de todos os profissionais da unidade escolar, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, incluindo programas e estudos de monitoramento da garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes; (Juiz de Fora, 2019, p.3).

Nessa mesma resolução há disposições referentes ao trabalho com a BNCC e com o RCRMJF para o corpo docente. De acordo com o Art. 28 o professor deve:

Trabalhar em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, com as Diretrizes Educacionais, com o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento da unidade escolar. (Juiz de Fora, 2019, p.7).

A partir do principal documento que regula a atuação dos servidores do magistério municipal, é possível perceber a existência de atribuições relacionadas ao trabalho com o currículo, para os professores e diretores escolares, o que revela o cumprimento das orientações nacionais com relação à regulamentação da atuação com a BNCC no município. Contudo, apesar da preocupação em especificar o lugar dos diferentes sujeitos nesse processo, com relação ao coordenador pedagógico, não aparecem responsabilidades específicas relacionadas à BNCC. O que cabe a eles é o que está especificado no grupo de “todos os profissionais da equipe escolar”, mencionado no artigo 8.

O órgão responsável pela sua gestão é a SE, que é dotada de autonomia administrativa, orçamentária e financeira, pertencendo à administração direta do município. Entre as suas atribuições está a formulação e atuação das políticas públicas educacionais de forma integrada com as políticas federais, estaduais e demais órgãos ou entidades que atuam na área educacional (Juiz de Fora, 2020).³⁶

³⁶ As informações sobre as atribuições da SE estão disponíveis no endereço eletrônico: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/>

A SE tem o suporte técnico-administrativo dos conselhos municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Ela está organizada a partir da Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais (SSAPE), a qual estão vinculados quatro departamentos: o Departamento de Educação Infantil (DEI), o Departamento de Ensino Fundamental (DEF), o Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando (DIAE) e o Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF). Estes são subdivididos em supervisões, às quais os técnicos são vinculados³⁷.

O trabalho com a BNCC no município ficou a cargo do DPPF, tendo a Supervisão de Desenvolvimento do Ensino e Avaliação Escolar (SDEAE) estado à frente da empreitada que teve início em 2018. As ações em torno da política foram coordenadas por este setor.

4.2 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME)

A análise dos documentos disponíveis no site da prefeitura teve início pelo Plano Municipal de Educação (PME), que foi publicado em 2017, como instrumento de planejamento da Política Educacional, com vigência de dez anos. Ele traz dezoito metas para a educação municipal e a BNCC aparece relacionada às estratégias apresentadas para o desenvolvimento de duas delas.

A primeira é a Meta 2, que trata do Ensino Fundamental e pretende:

Universalizar o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos para toda a população de 06 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste Plano Municipal de Educação (Juiz de Fora, 2017, p. 4).

Para que ela seja alcançada, entre outras, é proposto como estratégia o planejamento de ações para articular a BNCC com as propostas curriculares municipais:

A Secretaria de Educação, em regime de colaboração com a Superintendência Regional de Ensino e instituições de Ensino Superior e participação das comunidades escolares, no 2º (segundo) ano de vigência do Plano Municipal de Educação, planejará as ações para articular a Base Nacional Comum com as formulações curriculares do Município, estabelecendo parâmetros claros para esta articulação. (Juiz de Fora, 2017, p.4)

³⁷O organograma da SE está na seção dos anexos e disponível no endereço eletrônico: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sarh/estrutura_organizacional/se.pdf.

É possível considerar que esta estratégia foi realizada, na medida em que as propostas curriculares municipais foram atualizadas e publicizadas em 2020, no próprio site da Prefeitura.

A outra menção à BNCC no PME se dá no texto da Meta 5, que prevê “Alfabetizar todas as crianças do território no máximo até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental” (Juiz de Fora, 2017, p.7). É apresentada como estratégia a promoção de eventos para a realização de discussões curriculares:

A Secretaria de Educação, em regime de colaboração com a Superintendência Regional de Ensino, com as Instituições de Ensino Superior e participação da rede de educação básica privada, a partir do 2º (segundo) ano de vigência do Plano Municipal de Educação, promoverá eventos sobre currículos da Educação Infantil e Ensino Fundamental de suas respectivas redes, com observância à Base Curricular Nacional, com o objetivo de integrá-los no âmbito do território, considerando as propostas tecnológicas e inovadoras nacionais para a alfabetização (Juiz de Fora, 2017, p.7).

A respeito dessa estratégia, no Relatório de monitoramento (Juiz de Fora, 2024) está escrito que desde o ano de 2022 todas as escolas da rede municipal passaram a contar com uma equipe de formadores itinerantes da área de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com os objetivos de:

garantir o direito à formação continuada, provocar a rede de ensino para o uso de ferramentas pedagógicas ativas e propiciar o protagonismo na realização de sua ação docente, visando aplicar os recursos tecnológicos e digitais como aparatos educacionais para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. (Juiz de Fora, 2024, p.52)

Com relação à realização de eventos prevista na estratégia, aparecem apenas as *lives* realizadas em 2021, no período da pandemia da Covid-19. Após o retorno às atividades presenciais, em 2022, não houve eventos sobre currículos.

As menções à BNCC presentes no PME revelam a intenção de que, grosso modo, a oferta do Ensino Fundamental e a promoção da alfabetização aconteçam de maneira articulada com as proposições da política curricular nacional. Contudo, tendo em vista que o PME foi publicado no contexto em que o documento final da Base ainda estava em elaboração, não há muitas estratégias que a mencionem.

4.3 REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA (RCRMJF)

O segundo grupo de documentos analisados é constituído pelos documentos curriculares municipais, publicados em 2020, que compõem o RCRMJF. A publicação desses documentos se deu por conta da necessidade de reelaboração das Propostas Curriculares de 2012, prevista no Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (2020), como terceira etapa. No site da Prefeitura de Juiz de Fora foi encontrado também um RCRMJF com data de 2021. Este é um documento que contém adequações curriculares, necessárias ao contexto de pandemia da Covid-19³⁸. Apesar dele ainda estar disponível no site da prefeitura, não é o documento de referência da Rede, pois trata-se de uma proposta curricular reduzida, fruto da necessidade de flexibilização curricular. Os documentos dos diferentes componentes curriculares são mais enxutos e trazem, apenas, as habilidades essenciais a serem desenvolvidas. Nos documentos de todos os componentes curriculares há uma apresentação, assinada pela secretária e pela subsecretária de educação, que justifica a sua existência:

A partir dessa iniciativa e em diálogo com o Grupo de Trabalho dos componentes curriculares, constituído por técnicas e técnicos da Secretaria de Educação, coordenadoras e coordenadores pedagógicos, professoras e professores da rede e da Universidade Federal de Juiz de Fora, propomos orientações curriculares para o nosso município nestes tempos de excepcionalidade. Tomamos como currículo todas as práticas experienciadas no cotidiano escolar. Portanto, faz-se mister ressaltar que cada escola terá autonomia para ressignificar as proposições curriculares, uma vez que acreditamos que esta Proposta Curricular provoca a escola a se reinventar. Não se trata do estabelecimento de um currículo único e padronizado, mas de uma proposição, um chamamento às escolas quanto à garantia dos direitos de aprendizagem de todos e todas. Assim, nasceu a Proposta Curricular de 2021, que ora anunciamos a esta rede municipal de ensino (Juiz de Fora, 2021, p.4).

A partir da pesquisa realizada no site oficial da PJF foi possível perceber que os documentos escritos encontrados são referentes, sobretudo, à etapa de (re)elaboração curricular. Não há outros documentos escritos referentes às etapas subsequentes previstas no Guia de

³⁸ Entre os anos de 2020 e 2022, o planeta foi atravessado pela pandemia da Covid-19, que trouxe como consequência um período de longo isolamento social, proveniente das medidas sanitárias de combate ao novo coronavírus. Por conta de todo o contexto pandêmico, em que houve um período de interrupção da escolarização, seguido pelo Ensino Remoto Emergencial, o processo de escolarização ficou prejudicado, havendo perdas significativas de aprendizagem. Em virtude disso, foram necessárias adaptações curriculares e, por conta delas, novas propostas de currículo foram elaboradas. O Parecer 19/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) define a flexibilização curricular como uma “revisão do currículo proposto e seleção dos objetivos ou marcos de aprendizagem essenciais previstos para o calendário escolar de 2020-2021” (Brasil, 2020c, p.93).

Implementação da BNCC, que são a de formação continuada para os novos currículos, revisão dos projetos pedagógicos, elaboração de materiais didáticos e avaliação e acompanhamento da aprendizagem.

A formação continuada para os novos currículos aparece de maneira inicial nas *lives* que aconteceram nos canais do YouTube da secretaria de educação. Eles serão apresentados em uma seção posterior.

Os projetos político pedagógicos das escolas foram revistos, à luz da BNCC, no ano de 2023. Esta informação aparece na fala das coordenadoras entrevistadas, como ação proveniente da orientação da SE.

Com relação à elaboração de materiais didáticos, não foram encontrados registros da produção desses em nenhum momento da pesquisa. Tanto a supervisora quanto as coordenadoras entrevistadas responderam de maneira negativa quando questionadas a esse respeito.

A Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora possui diretrizes curriculares desde 2012, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora (PCRM/JF) (Juiz de Fora, 2012). Entre os anos 2018 e 2020, a partir da orientação legal de reorganização dos documentos de currículo municipais, por conta da BNCC, este documento foi atualizado.

A forma como o processo de reconstrução curricular se deu é apresentada no documento publicado em 2020, por meio de uma seção dedicada a esta pauta. Segundo consta no documento, esta demanda ficou a cargo da SSAPE, que organizou um momento inicial de formação de grupos por componente curricular do Ensino Fundamental, para a Etapa da Educação Infantil e para a Modalidade de EJA –, com a participação de profissionais da SE e das escolas. Estes realizaram um estudo comparativo entre a BNCC, o Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018) e a PCRM/JF (Juiz de Fora, 2012). (Juiz de Fora, 2020).

No ano de 2018 foi realizada uma análise dos pontos de aproximação e distanciamento existentes entre os documentos curriculares, havendo o estabelecimento de diálogo com o Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018), conforme a orientação legal. Contudo, não houve adesão à proposta curricular mineira e a Rede Municipal de Juiz de Fora continuou a ter os seus documentos curriculares próprios.

Em um segundo momento, em 2019, após a finalização do estudo comparativo, os grupos organizaram uma proposta preliminar para a Rede que foi disponibilizada na plataforma *Moodle* para que os profissionais que atuam nas escolas apresentassem sugestões de alterações ou fizessem comentários (Juiz de Fora, 2020). No quadro 6 estão discriminados a composição

dos grupos de trabalho por Componente e Etapa e o total de escolas que apresentaram contribuições com a proposta postada no *Moodle*.

Quadro 6 – Grupos de Trabalho e Contribuições da Escola

(continua)

Componente curricular/Etapa	Composição dos grupos	Contribuições das escolas
Educação Infantil	Duas técnicas do DPPF/SFCPE, uma supervisora e três técnicas do DEI, duas coordenadoras de escolas municipais.	33 escolas/creches
Língua Portuguesa	Supervisora do DPPF/SFCPE e três técnicas da DPPF/SFCPE, uma do DEF/SAI, uma do DEF/SAF e uma professora de escola municipal.	24 escolas
Língua Inglesa	Supervisor do DEF/SAI e técnica do DPPF/SDEAE	9 escolas
Arte	Gerente do DPPF, Supervisor da DPPF/SPAC, sete técnicos do DPPF/SPAC e um do DPPF/SDEAE	14 escolas
Educação Física	Técnica da DPPF/SDEAE, dois técnicos do DEF/SPAPEI ⁹ .	20 escolas
Matemática	Supervisor do DEIN ¹⁰ /SACFCP ¹¹ uma técnica da SDEAE, uma do DPPF/SFCPE e duas do DEF/SAI	14 escolas
Ciências	Técnico(a) do DPPF/SDEAE, uma técnica do DEF/ SEJA ¹² , uma do DIAE ¹³ /SAEDI ¹⁴ , um doutorando UFJF ¹⁵ e dois professores de escolas municipais.	19 escolas

Quadro 6 – Grupos de Trabalho e Contribuições da Escola

(conclusão)

Componente curricular/Etapa	Composição dos grupos	Contribuições das escolas
Geografia	Supervisora do DPPF/SDEAE, um diretor e a coordenadora pedagógica de escolas municipais.	21 escolas
História	Subsecretária da Educação/SE, uma técnica do DEF/SAF, o supervisor do DPPI ¹⁶ /SAM ¹⁷ , uma vice-diretora e três professoras de escolas municipais.	9 escolas
Ensino Religioso	Técnica do DPPF/SDEAE.	Discussão SE
Tecnologias	Supervisora do DPPF/SACFP ²⁰ e técnico do DPPF/ SDEAE e técnica do DPPF/SFCPE	Discussão no grupo Mídia e Educação
Educação de Jovens e Adultos	Supervisora e 2 técnicos(as) DEF/SEJA com 2 técnicas do DPPF/SDEAE	Discussão na reunião de avaliação

Fonte: Adaptado pela autora, a partir de Juiz de Fora (2020b).

Em 2020 as contribuições enviadas pelas escolas foram analisadas pelos grupos de trabalho e as consideradas pertinentes foram trazidas para as propostas curriculares das diferentes áreas de conhecimento. Sobre a produção do RCRMJF, publicado em 2020:

A produção desse documento resulta de um esforço da SE para valorizar a Proposta Curricular da Rede Municipal construída em 2012 (JUIZ DE FORA, 2012) e redimensioná-la a partir das prerrogativas da BNCC e do CRMG (MINAS GERAIS, 2018). Esse referencial deverá nortear a revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas. (Juiz de Fora, 2020b, p. 12)

Estas, posteriormente, foram finalizadas, revisadas, enviadas para o Conselho Municipal de Educação e, finalmente, encaminhadas às escolas em dezembro de 2020.

Diante da análise dos diferentes documentos curriculares, foi possível perceber que cada um deles apresenta características individuais, uma vez que os posicionamentos com relação à BNCC, ao documento curricular mineiro e à própria orientação de reestruturação a partir da diretriz nacional são diferentes entre os profissionais das áreas de conhecimento. Sendo assim, a PCRM/JF (Juiz de Fora, 2020) deve ser compreendida como um documento plural, composto por propostas curriculares que trazem as perspectivas da Rede Municipal e dos sujeitos que a

construíram.

As escolhas feitas pelas equipes foram validadas pela Secretaria de Educação, na medida em que todos os documentos curriculares municipais foram aprovados e publicados. Isso se deu, inclusive, quando algumas áreas de conhecimento optaram por manter seus documentos de 2012, como foi o caso do componente curricular de História e Artes.

No estado de Minas Gerais, todas as redes municipais alinham seus referenciais curriculares à BNCC. Dos 853 municípios, os 820 que não possuem sistema próprio de ensino aderiram à proposta curricular estadual. Já dos 33 municípios que possuem sistema próprio, 21 adotaram o referencial curricular estadual de maneira integral e 12 apresentaram seus referenciais a partir de modificações no documento do estado. Em Minas Gerais está sendo seguida a tendência nacional, em que 62% dos referenciais curriculares municipais aderiram totalmente os documentos estaduais e 27,5% foram construídos a partir de adaptações aos referenciais dos estados. Apenas 9.99% dos municípios desenvolveram documentos autorais e 0,3% não alinharam as propostas curriculares à BNCC. (Observatório Movimento Pela Base, 2024).³⁹

4.3.1 Reflexões a partir do Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora 2020 em perspectiva com as diretrizes curriculares estaduais e nacionais

A partir da leitura e análise dos documentos que compõem o RCRMJF (2020) foi possível perceber que as diferentes áreas do conhecimento e os documentos referentes à etapa da Educação Infantil e à modalidade EJA desenvolveram trajetórias específicas no que se refere ao alinhamento à BNCC. Estas serão apresentadas nos parágrafos seguintes.

Os referenciais curriculares das áreas de Ciências, Geografia e Matemática foram atualizados a partir da revisão da PCRM/JF (Juiz de Fora, 2012), da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018). Buscando contemplar o que preconiza a diretriz curricular nacional, eles utilizam a sistematização e nomenclatura trazidas por ela e estão organizados em Eixos, Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades.

O documento da área de Língua Portuguesa foi elaborado da mesma forma, porém, optou-se por manter dois elementos oriundos da Proposta Curricular de Língua Portuguesa (Juiz de Fora, 2012), o que é justificado pelo fato de as escolas e professores já terem se apropriado

³⁹Panorama de implementação da BNCC no estado de Minas Gerais. Observatório Movimento pela Base. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-curriculos-de-ei-ef-estado/?uf=MG>

deles. O primeiro diz respeito ao esquema desencadeador das ações de linguagem, que neste referencial curricular será organizado a partir dos eixos estruturantes da língua (leitura, oralidade, produção de texto e apropriação do sistema de escrita alfabética), seguidos dos Campos de Atuação, Objetos de Conhecimento e Habilidades (Juiz de Fora, 2020). O segundo elemento se refere à elaboração de um quadro com os gêneros textuais orais e escritos⁴⁰, criado a partir dos gêneros textuais apresentados na BNCC. Este deve ser tomado como uma sugestão e poderá auxiliar na organização e distribuição dos gêneros textuais ao longo do Ensino Fundamental.

O documento curricular de Língua Inglesa também está organizado a partir da comparação com os documentos curriculares norteadores nacional, estadual e a versão municipal de 2012. Porém, há uma mudança significativa no seu conteúdo. O documento de 2012 havia sido elaborado como uma proposta curricular para a área de Línguas Estrangeiras, englobando o ensino das línguas inglesa e espanhola, para os anos finais do Ensino Fundamental. Contudo, a BNCC traz apenas o ensino do inglês como possibilidade. Sendo assim, para atender a esta determinação, além de passar por readequação, a Proposta Curricular Línguas Estrangeiras da Rede Pública Municipal de ensino de Juiz de Fora passa a ser denominada de Referencial Curricular Língua Inglesa.

Outras áreas optaram por manter as suas propostas curriculares de 2012. A área de Artes manteve o documento curricular já existente, alegando que, a partir de um estudo comparativo com a BNCC, houve uma congruência de direcionamentos, o que amplia as possibilidades das proposições artístico pedagógicas desenvolvidas na rede de ensino municipal de Juiz de Fora. Segundo o documento curricular publicado em 2020:

A Proposta Curricular da Rede Municipal (Juiz de Fora, 2012), enfatiza os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) estudantes por meio de um conjunto orgânico e progressivo de proposições essenciais no decorrer da Educação Básica, assim como orienta a BNCC (Brasil, 2017b)” (Juiz de Fora, 2020b, p.271).

A área de História também optou por manter o referencial curricular de 2012. Alega-se que a partir de uma análise densa e comparativa da BNCC e da PCRM/JF (Juiz de Fora, 2012), que buscava encontrar pontos em comum e/ou discrepantes, percebeu-se que a diferença entre as duas proposições não permitia aproximações. No documento produzido em 2020 são

⁴⁰ Agendas, Regras de brincadeiras, Calendários, Listas Regras de jogos Instruções de montagem (digitais ou impressas), Bilhetes Receitas Quadrinhas, Conversação espontânea, Entrevistas no rádio ou TV, Narração de jogos esportivos no rádio e TV, Conversação telefônica, Debate, Entrevistas pessoais Noticiário de rádio e TV

apresentadas alternativas para o trabalho metodológico sob a orientação dos Eixos Curriculares conforme a PCRM/JF (Juiz de Fora, 2012).

Nossa opção é, então, colocar foco nas construções do currículo da Rede (PCRM/JF) e buscar, no paralelismo com a BNCC, uma linha de ação que favoreça pensar as culturas e os sujeitos nas suas diferenças, bem como nos seus modos singulares de inserção nos tempos e nos espaços da construção histórica. (Juiz de Fora, 2020, p.27)

Tendo como premissa as pesquisas recentes no campo do Ensino de História é apresentada uma argumentação em torno da opção pela PCRM/JF (Juiz de Fora, 2012), em detrimento da BNCC. Ela é pautada na ideia da potencial contribuição do documento municipal para a organização de conhecimentos e saberes importantes para a formação das crianças e dos estudantes ao longo de suas vidas escolares, o que não é possível com a BNCC, por seu caráter prescritivo. Nesse sentido, a defesa da manutenção da proposta curricular municipal já existente também está pautada no respeito à autonomia dos professores. No documento curricular de Juiz de Fora discorda-se também das proposições da BNCC, do formato que se apresenta aos professores e da impossibilidade de articulação do saber histórico entre estudante e docente de forma dialógica PCRM/JF (Juiz de Fora, 2020).

As perspectivas muito diferentes em torno da noção de currículo são apresentadas como impossibilitadoras da realização de sobreposições entre os documentos. Enquanto o documento juizforano põe foco no procedimento, nas ações metodológicas para a construção do conhecimento histórico, ou seja, se preocupa em indicar o “como fazer”; a BNCC, mesmo propondo “Habilidades” e “Objetos de Conhecimento”, realiza uma prescrição de conteúdos específicos para o tratamento da História. Sendo assim, o seu foco está voltado para “o quê” ensinar.

As críticas à BNCC vão no sentido do documento não trazer indicações a respeito de modos de construir com as crianças e estudantes “[...] habilidades de pensamentos próprios da operação e dos procedimentos históricos” (Juiz de Fora, 2012, p.8). Ela é considerada inadequada uma vez que a proposta é fechada, linear e, do ponto de vista formativo, tendo como foco a erudição histórica. Esta perspectiva não favorece a mobilização de pensamentos para formação crítica, questionadora e aberta à mudança de pontos de vista em relação ao conhecimento sistematizado e a realidade social (Juiz de Fora, 2020).

A etapa da Educação Infantil também manteve os seus referenciais curriculares de 2012, a PCRM/JF (Juiz de Fora, 2012a, 2012b), por considerar que neles estão abrangidas muitas questões trazidas pela BNCC. Os dois documentos curriculares estão pautados na proposição

da construção da aprendizagem mediada por experiências vividas para bebês e crianças bem pequenas e crianças pequenas, tendo objetivos e uma perspectiva pedagógica comuns.

Assim como os objetivos, também podemos identificar os Campos de Experiências na PCRM/JF(JUIZ DE FORA, 2012a; 2012b) ao criar proposições de práticas em um currículo dialogado por projetos. Essa forma de organização curricular da Educação Infantil, tendo como característica principal a intercomplementaridade, fundamentando e potencializando as experiências de distintas naturezas e diferentes linguagens pelas quais as crianças deverão passar. (Juiz de Fora, 2020b, p. 27)

Conforme já mencionado, a Rede Municipal de Ensino possuía um Referencial Curricular desde 2012. Naquela ocasião foram publicados referenciais curriculares para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. O documento referente a esta última etapa contemplava as áreas de Arte, Ciências, Geografia, História, Línguas Estrangeiras, Língua Portuguesa e Matemática e, também, a modalidade EJA. Já em 2020, por determinação da política curricular nacional, além daqueles componentes curriculares, foi construído um documento para a área de Educação Física. Além disso, outro ponto de mudança é que a língua estrangeira, que antes poderia ser a inglesa ou a espanhola, passou a ser exclusivamente o inglês.

O documento municipal de 2020 traz especificidades que revelam um distanciamento das orientações trazidas pela BNCC. Com relação às orientações para que a área de Ensino Religioso fosse contemplada nos Referenciais Curriculares, estas não foram cumpridas. Em relação a este componente, o trabalho realizado na Rede Pública Municipal de Ensino de Juiz de Fora, se dava, até então, de maneira transversal. Com a normatização da BNCC foi criado um grupo para fazer a discussão da área do Ensino Religioso no início do ano de 2020, mas com as modificações ocorridas em virtude da pandemia, o trabalho foi suspenso e a proposição não finalizada (Juiz de Fora, 2020).

No Currículo Referência de Minas Gerais o componente curricular Ensino Religioso é contemplado. Há orientações para todo o Ensino Fundamental, organizadas em uma unidade do documento curricular.

Outro ponto que confere um caráter de especificidade ao RCRMJF de Juiz de Fora, de 2020, é que ele contempla a área de Tecnologias, com a premissa de orientar o trabalho desenvolvido por professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais e laboratórios de informática, nas escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora. Segundo o texto do documento, as Tecnologias não são caracterizadas como um componente curricular obrigatório na LDB/1996 (Brasil, 2017b), porém, ofertá-la na carga horária de nossas crianças e estudantes torna-se

importante, uma vez que pode ser considerada como um recurso tecnológico educacional potente tanto na aprendizagem escolar quanto na vida social (Juiz de Fora, 2020).

O documento para a área de Tecnologias apresenta uma justificativa para a sua existência pautada no seu uso e na compreensão do contexto da cultura digital, que se insere nas práticas do cotidiano da sociedade e seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem:

A implementação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo em âmbito nacional em 1997, deu início a uma nova etapa na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, proporcionando uma reorganização do fazer pedagógico, integrando Mídias e Tecnologias nas diferentes áreas de conhecimento. Com a instauração de ambientes midiáticos como sala de recursos multifuncionais, laboratórios de informática e formações continuadas para o uso pedagógico das Tecnologias, se faz necessário elaborar um referencial curricular mais amplo dos ciclos de aprendizagem, contemplando os usos e aplicações da cultura digital nas práticas, pois não são apenas ferramentas, mas sim elementos estruturantes de novas práticas sociais (PRETTO, 1996), uma vez que os cursos e práticas com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Rede Municipal de Ensino foram reconfigurados a partir da implementação do Núcleo Tecnológico Municipal (NTM/ JF) (Juiz de Fora, 2020b, p. 655).

O documento está estruturado em torno de unidades temáticas, intituladas: “Cultura digital”, “Tecnologia digital”, “Pensamento computacional” e “Computação desplugada”. Elas estão organizadas em torno do desenvolvimento de habilidades, por meio de objetos de conhecimento e, para isso, apresentam possibilidades pedagógicas.

O documento defende a importância da compreensão e uso das Tecnologias a partir da inserção da cultura digital no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista as possibilidades de criação em situações didáticas a partir das metodologias ativas, como a Aprendizagem baseada em problemas, Gamificação, Sala de aula invertida, entre outras possibilidades.

É possível perceber que houve a preocupação do desenvolvimento de orientações curriculares para a área de tecnologias, em âmbito municipal, antes mesmo da publicação do anexo, em 03 de outubro de 2022, por parte do governo federal. Foi somente nesta data que foi homologado pelo MEC o parecer referente às Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (CNE/CEB nº 2/2022). O documento "Computação – Complemento à BNCC" estabelece as competências e habilidades computacionais que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. O documento está organizado em três eixos fundamentais: pensamento computacional, mundo digital e cultura digital. A orientação do MEC é que ele seja incorporado aos documentos de currículo a partir de outubro de 2023 (Observatório. Movimento pela Base, 2023).

A BNCC aborda a tecnologia por meio da cultura digital, como uma das Competências Gerais que consolidam a proposta de educação integral do documento. Em 2022 o MEC publicou um documento complementar que estabelece competências e habilidades computacionais a serem desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e é intitulado “BNCC Computação”. Ele foi oficialmente introduzido por meio do Parecer CNE/CEB nº 2/2022 em 17 de fevereiro de 2022. Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 1/2022, de 4 de outubro de 2022, reforçou as normas sobre Computação na Educação Básica, definindo os conteúdos e habilidades relacionados à Educação Digital que devem ser abordados nas escolas (Brasil, 2022).

No Currículo Referência de Minas Gerais a tecnologia digital aparece mencionada nos direitos de aprendizagem preconizados pela BNCC e em outros trechos do documento. Ela aparece nas orientações para a Educação Infantil, junto aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e nas diretrizes para o Ensino Fundamental. Ela é abordada como competência e também por meio de habilidades a serem desenvolvidas nos componentes curriculares de Artes, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática.

Com relação às especificidades do RCRMJF de 2020, é possível citar a existência de um documento orientador para a modalidade EJA, que já havia sido elaborado também na versão de 2012. A sua construção é justificada pela diversidade de seus estudantes, que não tiveram acesso ou continuidade de seus estudos, na idade própria. O documento se propõe a refletir sobre a ampliação do atendimento, a democratização do acesso e o oferecimento de uma educação equânime e de qualidade para o público da EJA (Juiz de Fora, 2020).

Na versão de 2020 o documento foi atualizado por meio do estabelecimento de um diálogo com a BNCC, contudo, nas diretrizes nacionais não há ênfase na modalidade, não havendo orientações específicas para ela. Inclusive, o termo “Educação de Jovens e Adultos” aparece escrito uma única vez em todo o documento, em um trecho que trata do pacto interfederativo e a trajetória da BNCC. É abordada a complementaridade da BNCC e dos currículos locais e a EJA é mencionada.

Ela aparece uma única vez, assim como as outras modalidades de ensino, como a Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância, no trecho sobre as decisões que vão adequar as proposições da BNCC às realidades locais. A abordagem da BNCC considera, na organização dos referenciais curriculares estaduais e municipais, a necessidade

de propostas adequadas às diferentes modalidades de ensino. Contudo, isso se dá a partir da autonomia dos sistemas, das redes de ensino e das instituições escolares, que devem organizar as diferentes propostas considerando os diferentes contextos e as características específicas dos alunos (Brasil, 2017).

Em âmbito nacional a EJA é regulamentada por diversos documentos, incluindo resoluções do CNE e decretos do governo federal. A Resolução CNE/CEB nº 3/2010 estabelece diretrizes operacionais para a EJA em relação à duração dos cursos e idade mínima para ingresso. A Resolução CNE/CEB nº 1/2021 institui diretrizes operacionais para a EJA em relação ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à BNCC e à educação à distância. O Decreto nº 12.048/2024 institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. Estes documentos, importantes para a regulamentação da modalidade, não trazem orientações pedagógicas para a EJA. Sendo assim, seria nas diretrizes curriculares nacionais que estas deveriam aparecer? A BNCC deveria trazer orientações considerando as especificidades da EJA?

Com relação ao quantitativo de alunos atendidos nesta modalidade, é possível afirmar que ele está longe de ser inexpressivo. Em 2024, o município de Juiz de Fora teve 4.689 matrículas. Já o estado de Minas Gerais, também em 2024, em escolas que têm a etapa do Ensino Fundamental, tiveram 75.914 matrículas na modalidade EJA, e, no Brasil, esse número chegou a 1.371.115 matrículas (Inep, 2024).

Da mesma forma que a BNCC, o Currículo Referência de Minas Gerais também faz menção a esta modalidade apenas uma vez. Esta se dá dentro do componente curricular de História, quando é abordado o potencial de adaptação curricular dele às diferentes realidades e contextos, característica importante para o atendimento às diferentes modalidades de ensino (Minas Gerais, 2020).

A outra modalidade também oferecida pela Rede Municipal de Juiz de Fora é a Educação Especial. Regulamentada pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008, que, juntamente com a LDB/1996, estabelece princípios e diretrizes para o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esta política busca garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais, tenham acesso à educação em ambiente regular, com o apoio necessário para que possam aprender e desenvolver-se plenamente. (Brasil, 2008).

Para esta modalidade não há orientação nem no RCRMJF de Juiz de Fora, nem na

BNCC, mesmo havendo muitos alunos atendidos nela. O município de Juiz de Fora, em 2024, efetuou 2.047 matrículas na Educação Especial, na etapa do Ensino Fundamental, enquanto o estado de Minas Gerais, em escolas que têm esta etapa, houve 136.156 matrículas. Em nível nacional, foram 1.398.832 alunos matriculados.⁴¹

No documento curricular mineiro a educação especial é trazida, sobretudo no trecho que trata da etapa da Educação Infantil. Há uma seção sobre a educação especial, abordada sob a perspectiva da educação inclusiva, organizado em torno da ideia da importância de se acolher a pluralidade e a diversidade nas instituições em que é realizado o atendimento. Para além desse trecho, o documento de ciências menciona o termo “educação especial” ao falar da importância do desenvolvimento de atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais dos estudantes e o documento de História menciona a modalidade no mesmo parágrafo em que aponta as outras, ao dizer do seu potencial de adaptação curricular às diferentes realidades e contextos (Minas Gerais, 2020).

A Rede Municipal de Juiz de Fora não oferece as modalidades Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância, o que justifica a ausência desses componentes no RCRMJF. Contudo, há escolas rurais, que apresentam especificidades, como as turmas multisseriadas e, para elas, não há orientações curriculares.

No documento curricular de Minas Gerais, no trecho dedicado à Educação Infantil há seções que tratam da Educação do Campo, da Educação Escolar Indígena, da Educação Escolar Quilombola e, ainda, das Populações em situação de Itinerância⁴². Além disso, as habilidades a serem desenvolvidas nesta etapa também as mencionam, principalmente no sentido de valorização cultural e respeito às diferenças.

Nos componentes curriculares do Ensino Fundamental os termos “quilombola” e “indígena” aparecem na área de geografia, em habilidades que tratam da valorização da

⁴¹ A educação especial no Brasil é regulamentada por uma série de leis, decretos e resoluções. A LDB/1996, estabelece que a educação especial é uma modalidade de educação escolar transversal às demais, com o objetivo de atender a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, os Decretos nº 5.626/2005 e nº 7.611/2011, bem como as Resoluções do CNE nº 2/2001 e nº 4/2009, também regulamentam a educação especial, especificando diretrizes e operacionalizando o atendimento.

⁴² De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 14/20118 considera-se em situação de itinerância as crianças e adolescentes pertencentes a diferentes grupos sociais que, por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, dentre outros, se encontram em permanente deslocamento. Pertencentes a esta população podemos considerar: ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, artistas, demais trabalhadores em circos, parques de diversão e teatro mambembe que tenham autoconhecimento como tal ou sejam assim declarados pelo seu responsável legal.

diversidade cultural, em diferentes anos de escolaridade. Na área de História são mencionadas as modalidades Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância no mesmo parágrafo em que aponta as outras, ao dizer do seu potencial de adaptação curricular às diferentes realidades e contextos. Além disso, há habilidades que tratam das temáticas Indígena e Quilombola, relacionadas às questões de identidade, movimentos sociais e à construção da sociedade brasileira. (Minas Gerais, 2020)

Na BNCC não há orientações específicas para a elaboração de documentos curriculares para tais modalidades de ensino da mesma forma que há para a modalidade de ensino regular, com relação às etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Estas outras modalidades são regulamentadas a partir de outros documentos, que de maneira geral, tem como foco a garantia e operacionalização do atendimento, não trazendo orientações para as questões pedagógicas.

Tendo em vista que há um número elevado de alunos atendidos nestas modalidades, é importante que haja a sistematização de informações e reflexões sobre as especificidades do público atendido e as necessárias adaptações curriculares. Contudo, elas não acontecem.

No cenário nacional as diferentes modalidades mencionadas nos parágrafos acima são adotadas como forma de oferecimento do Ensino Fundamental, por meio de diferentes políticas. O Ensino Mediado por Tecnologia, por exemplo, acontece em diferentes estados Brasileiros, como o Amazonas, desde 2007. Em 2025 mais de 26 mil alunos, por meio de 1.800 salas de aula, estão sendo atendidos no estado por meio das plataformas digitais (Manaus, 2025). Mesmo trazendo algumas diferenças da modalidade de Educação a Distância⁴³, o Ensino Mediado por Tecnologia utiliza a EAD como principal especificidade para o oferecimento de duas etapas da Educação Básica em regiões com particularidades geográficas. De maneira bastante resumida, os alunos frequentam escolas em seus municípios e assistem aulas via satélite, que são ministradas pelos professores que estão reunidos em um Centro de Mídias, em Manaus. Apresento este raciocínio pautada na definição de educação a distância de Moran, que considera que:

Educação à distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos,

⁴³ O ensino mediado por tecnologia é uma abordagem mais ampla que engloba diversas formas de uso de tecnologia no ensino, incluindo, mas não limitado a, EAD. A EAD, por sua vez, é uma modalidade específica de ensino onde a interação entre alunos e professores é mediada por tecnologias e ocorre à distância, com os alunos e professores não necessariamente no mesmo lugar ou tempo.

fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (Moran, 2007, p.1).

Além do pioneiro Amazonas, o ensino mediado por tecnologia acontece em outros estados como Rondônia e Amapá e o seu oferecimento antecede ao contexto de publicação da BNCC e se estende até os dias de hoje. Sendo assim, acredito na importância de problematizar o fato de modalidades específicas da educação básica não serem contempladas no documento normativo nacional. No estado de Minas Gerais não há oferta de ensino nesta modalidade, o que justifica o fato de não haver menção a ela em seu documento de currículo.

Apesar de serem regulamentadas pela LDB/1996 e, por outras legislações, acredito que a BNCC poderia orientar o processo de ensino também nessas modalidades, tendo em vista as suas especificidades. Uma vez que a BNCC se propõe a ser um guia para os professores e escolas na elaboração dos currículos e planos de aula, inclusive buscando promover a equidade, contemplar tais modalidades seria uma das formas de buscar garantir que todos os alunos, independentemente da sua origem, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Para que se possa ter uma visão geral dos documentos curriculares foco desta pesquisa foi elaborado o quadro 7, em que estão apresentados os componentes curriculares e modalidades de ensino abordados por eles.

Quadro 7 - Componentes Curriculares/Modalidades de Ensino presentes nos documentos curriculares do Ensino Fundamental

(continua)

Componente Curricular /Modalidade de ensino	BNCC - 2017	CRMG - 2019	Proposta Curricular Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora - 2012	RCRMJF - 2020
Arte	Sim	Sim	Sim	Sim
Ciências	Sim	Sim	Sim	Sim
Educação Física	Sim	Sim	Não	Sim
Ensino Religioso	Sim	Sim	Não	Sim
Geografia	Sim	Sim	Sim	Sim
História	Sim	Sim	Sim	Sim
Língua Portuguesa	Sim	Sim	Sim	Sim
Língua Inglesa	Sim	Sim	Sim	Sim

Quadro 7 - Componentes Curriculares/Modalidades de Ensino presentes nos documentos curriculares do Ensino Fundamental

(conclusão)

Componente Curricular /Modalidade de ensino	BNCC - 2017	CRMG - 2019	Proposta Curricular Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora - 2012	RCRMJF - 2020
Matemática	Sim	Sim	Sim	Sim
Tecnologias	Complemento à BNCC em 2022.	Sim*	Não	Sim
Educação Infantil	Sim	Sim	Sim	Sim
Educação de Jovens e Adultos	Não	Não	Sim	Sim
Educação Especial	Não	Sim	Não	Não
Educação do Campo	Não	Sim	Não	Não
Educação Escolar Indígena	Não	Sim	Não	Não
Educação Escolar Quilombola	Não	Sim	Não	Não
Educação a Distância	Não	Não	Não	Não

Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNCC (2017), do CRMG (2019) dos referenciais curriculares municipais (2012, 2020).

Como é possível observar no quadro 7, todas as disciplinas canônicas (Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática), que compõem o Ensino Fundamental são contempladas pela BNCC, pelo CRMG e pelo RCRMJF. Além disso, a área das tecnologias também é contemplada por todos eles. Com relação à etapa da Educação Infantil, tanto as diretrizes nacionais, quanto os documentos de referência estadual e municipal se dedicam à orientá-la.

Com a premissa de democratização do acesso à educação e atendimento às diversas necessidades da população, a educação básica é oferecida em diferentes modalidades, que oferecem flexibilidade e inclusão a diferentes públicos e contextos. Estas, conforme colocadas no quadro, são: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância. Apesar das especificidades destas modalidades, não há orientações curriculares que tratem delas na BNCC. Com relação à Educação a distância, esta também não é considerada nem pelo CRMG e nem

pelo RCRMJF. Sobre as modalidades Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, estas são abordadas pelo documento mineiro, apenas. Por fim, com relação à EJA, o referencial curricular de Juiz de Fora é o único que possui orientações para ela.

4.4 A ATUAÇÃO COM A BNCC NO CONTEXTO DA COVID-19: A UTILIZAÇÃO DE PLATAFORMAS DIGITAIS COMO ESTRATÉGIA

O processo de atuação com a BNCC, atravessado pela pandemia da Covid-19, foi marcado pelo contexto de isolamento social. O processo de finalização da construção do RCRMJF, assim como a sua apresentação aos profissionais da Rede Municipal e movimentos de diálogo e formação se deram por meio de plataformas digitais. Nesta seção serão apresentados os canais digitais desenvolvidos pela SE, intitulados “Cadinho de Prosa: um Projeto de Educação em tempos de Pandemia” e “Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar”.

Em 2020, a SE desenvolveu um projeto intitulado: “Cadinho de Prosa: um Projeto de Educação em tempos de Pandemia”⁴⁴ que, por meio de uma plataforma digital⁴⁵ e de um canal no *YouTube*⁴⁶, se propôs a promover diálogo e formação aos professores, coordenadores pedagógicos, diretores e vice-diretores da rede municipal de ensino, visando oportunizar reflexões e discussões sobre educação em tempos de pandemia (Juiz de Fora, 2020).

Seu objetivo era favorecer articulações pedagógicas em tempos de isolamento social, proveniente das medidas sanitárias de combate ao coronavírus (Covid-19). No site oficial do projeto está anunciada a intenção de propor uma ação educacional em rede para as Escolas Municipais e para as Instituições Parceiras, visando:

- orientar e instigar as instituições educacionais a pensarem no seu papel de acolhimento e de construção de vínculos frente à situação de Pandemia (Covid-19).
- valorizar diferentes saberes e conhecimentos compartilhados em família.
- valorizar e dar visibilidade para habilidades, conhecimentos e saberes de professores e professoras.
- pensar nas intencionalidades pedagógicas e articulações que possam garantir vivências e aprendizagens significativas para bebês, crianças e jovens,

⁴⁴ <https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa>

⁴⁵ Endereço da plataforma digital “Cadinho de Prosa”: <https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa/>

⁴⁶ Endereço do canal “Cadinho de Prosa SE - Prefeitura de Juiz de Fora”: <https://www.youtube.com/channel/UCLwilbmdKkeAYUwoljvnTpQ>

integrados à rede municipal de educação que, por força da necessidade do isolamento social, tiveram as suas atividades escolares suspensas.

- apresentar e propor repertórios culturais importantes para o Conhecimento na relação com a Arte e a Vida.
- construir possibilidades de aprendizagens na quarentena para educadores e educadores
- construir possibilidades de aprendizagens na quarentena para bebês, crianças, jovens e adultos.
- fortalecer vínculos
- criar espaços de diálogo para a garantia dos direitos de aprendizagem de crianças, alunos e alunas da rede municipal.
- criar espaços de diálogos para que todos e todas, pequenos e grandes, possam aprender com a crise sanitária instalada no mundo globalizado.
- construir caminhos para o retorno às aulas, pautados numa ação em rede, coordenada de forma que cada escola, creche e centros de atendimento especializado possa se apresentar na sua singularidade, porém buscando unidade (Juiz de Fora, 2020.)

Esse projeto, desenvolvido no contexto em que as escolas estavam fechadas, por conta da pandemia, teve como proposta ser um espaço formativo para os profissionais da Rede Municipal de Ensino. “A iniciativa apresenta conteúdos de texto e audiovisuais que têm como base cultura, arte, conhecimentos, saberes e criações humanas que compõem repertórios que podem ser vivenciados em diferentes contextos da vida social.” (Juiz de Fora, 2020, s/p.). Como Ações Articuladas o projeto apresenta:

- **Cadinho de Prosa digital** - Plataforma de acesso gratuito, apresentando um acervo selecionado a partir de obras de referência nos campos da Arte, da Linguagem, da Cultura e de outros campos disciplinares. Outra plataforma também se faz presente. Trata-se da Plataforma Moodle, reativada no momento para acompanhar o trabalho das escolas no tempo de suspensão das aulas presenciais. Nela já constam dois fóruns de de professores, um de narrativas e outro de práticas. Complementando a proposição dos fóruns, criamos espaços exclusivos para a escola promover interações entre pares e outras para postagem de planos de trabalho e relatórios síntese sobre as propostas com as crianças, alunos e alunas. A ideia é registrar os acontecimentos em situação de “presenças remotas” [1]
- **Cadinho de Prosa TV** - produção em desenvolvimento, com foco nas práticas de professores. Envolve parcerias interinstitucionais e intersetoriais. O que se espera é a democratização do conhecimento através de canais locais de televisão com acesso aos diferentes lugares da cidade de Juiz de Fora. No momento estabeleceu-se uma parceria da Secretaria de Educação com a União dos Dirigentes Municipais de Educação visando a participação da rede no Projeto Vamos Aprender. Trata-se de um projeto educacional construído para vários parceiros na perspectiva de construção de vídeos educacionais para aplicativos de celular e para canais de televisão. Em sua maioria são vídeos que trazem um caráter lúdico para a abordagem dos conteúdos e, para além disso, apresentam uma interface bastante interessante com produções culturais e do campo da Arte. Por tal razão acolhemos o projeto. Nossa intenção é apresentá-lo como uma possibilidade a mais para as escolas na organização de seus Planos de Trabalho.
- **Cadinho de Prosa Vídeos** - após o lançamento da plataforma digital estamos recebendo produções de professores em vídeos caseiros. Pensamos por bem

divulgar tais produções pela importância de compartilhar a palavra do (a) professor (a) e de seu interesse em se aproximar das crianças, alunos e alunas da rede municipal bem como de suas famílias.

- **Cadinho de Prosa Lives** - trata-se de conferências *on-line* ou videoconferências com intuito de promover e garantir a formação de professores, mesmo em tempos de isolamento social. Construímos um conjunto de Lives propondo reflexões de cunho filosófico e educacional, como também aquelas que trazem as perspectivas do referencial curricular da rede municipal de Juiz de Fora. Numa perspectiva ampliada, incluímos temas sobre política educacional brasileira, importantes para pensar a Educação na relação presente e passado. Faz-se necessário considerar a qualidade das parcerias que temos construído com Professores de Ensino Superior; Universidades Federais; Fóruns de Educação e demais instituições e pessoas que têm se envolvido com o referido projeto e com as demais ações vinculadas a ele (Juiz de Fora, 2020.)

Conforme explicitado na citação acima, foi por meio da ação “Cadinho de Prosa *Lives*” que o diálogo com os profissionais da Rede Municipal em torno das reformulações curriculares se efetivou.

Entre os meses de julho e novembro de 2020, por meio de um canal no *YouTube*⁴⁷, foram realizadas cinquenta e cinco *lives*, abordando temas relacionados à educação básica, como: pandemia e educação, gestão e práticas pedagógicas, infância, educação inclusiva, acessibilidade curricular, educação étnico-racial, entre outros. As *lives* têm um caráter formativo, tendo sido realizadas em uma proposta dialógica, a partir de relatos de experiência, combinados com reflexões teóricas. Elas foram realizadas, em sua maioria, por professores da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e, também, por professores da UFJF.

Dentre as *lives*, foram realizadas três, intituladas “Diálogos sobre referenciais curriculares”, em que os documentos produzidos pelas diferentes áreas do conhecimento do Ensino Fundamental, pela Etapa da Educação Infantil – e pela Modalidade EJA foram apresentados. Elas foram conduzidas por professores que compuseram as equipes de discussão curricular e, nelas, foram abordados o processo de construção das propostas curriculares e as perspectivas teórico-metodológicas adotadas.

É possível perceber que as *lives* foram o principal canal de comunicação e de formação com as escolas em tempos de pandemia. O que se tem de registro com relação ao alcance delas é referente a quantidade de visualizações que atingiram, que, em média, foram de 3 mil, cada uma. Em 2021 com a troca de gestão municipal o projeto foi descontinuado e outras estratégias de comunicação por meios digitais foram criadas.

Em 2021 a pandemia da Covid-19 continuou assolando o planeta e o contexto de

⁴⁷ <https://www.youtube.com/channel/UCLwilbmdKkeAYUwoljvnTpQ> .

isolamento social se manteve. Em janeiro a primeira vacina contra a doença foi aplicada no país. Contudo, foi a partir de setembro que o número de óbitos começou a diminuir, em comparação ao mesmo mês do ano anterior. Foi a partir das medidas sanitárias e das campanhas de incentivo à vacinação que começou a haver um recuo da pandemia e das suas consequências.

Nesse contexto, as escolas se mantiveram fechadas e, com isso, a necessidade de estratégias de comunicação e formação *on-line* com os professores continuou a existir. No início de 2021, com a mudança de gestão na Prefeitura de Juiz de Fora, o Canal Cadinho de Prosa foi descontinuado, tendo sido criado outro, na mesma plataforma: o “Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar”. Por meio dele, a nova gestão municipal deu continuidade ao processo formativo e de diálogo em torno da temática curricular por meio de vídeos e *lives* no *YouTube*.

Esse canal ainda está ativo, havendo cento e trinta e um vídeos publicados. Entre eles, há palestras e seminários, que tratam de temas como TDIC, educação inclusiva, uso de tecnologias no ensino remoto, entre outros. É possível perceber que a grande maioria dos vídeos foram postados nos anos de 2021 e 2022, como um reflexo do contexto em que os momentos de interação social se davam de maneira *on-line*.

Por conta do tempo em que as escolas ficaram fechadas e da extensão do Ensino Remoto Emergencial, os estudantes tiveram uma perda no que se refere à aprendizagem. Principalmente o público atendido pelas escolas públicas, por conta de terem menos recursos e menos condições para estudar em casa, exclusivamente. Sendo assim, com o objetivo de alinhar os programas curriculares com o nível de aprendizagem dos alunos foi necessária a realização de uma flexibilização curricular. Esta foi definida pelo parecer 19/2020 do CNE como uma “revisão do currículo proposto e seleção dos objetivos ou marcos de aprendizagem essenciais previstos para o calendário escolar de 2020-2021” (CNE, 2020, p. 93).

Nesse sentido, houve uma revisão das propostas curriculares, que, por meio da priorização curricular, focaram nos objetivos de aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades consideradas essenciais. Na Rede Municipal de Juiz de Fora foram publicados novos Referenciais Curriculares com esta perspectiva.

Com o objetivo de levar os documentos ao conhecimento das escolas foi realizado pela SE, de 24 a 30/03/2021, o "I Seminário de Formação: Proposta Curricular 2021". Este aconteceu por meio do referido canal no *YouTube*. Nas cinco *lives* que o compuseram as propostas curriculares foram apresentadas da seguinte maneira: (1ª *live*) Língua Portuguesa e Educação Física; (2ª *live*) Arte e Educação de Jovens e Adultos (EJA); (3ª *live*) Geografia e Matemática; (4ª *live*) Educação Infantil e Ciências; (5ª *live*) História, Língua Inglesa e Tecnologias. As

transmissões ao vivo tiveram entre três e seis mil visualizações.

Como estratégia para tratar da temática curricular, além do Seminário, aconteceram os “Diálogos Formativos”, que, de acordo com a descrição no próprio canal:

Diálogos Formativos para professoras(es), coordenadoras(es), gestoras(es) da rede municipal de educação e profissionais das instituições parceiras da Prefeitura: repensarem e orientarem as ações pedagógicas tendo em vista garantir direitos básicos de aprendizagem aos estudantes; problematizar os campos de experiência e os componentes curriculares; repensar a implementação de um currículo escolar em uma perspectiva interdisciplinar (Juiz de Fora, 2021).

Estes Diálogos Formativos foram compostos por três *lives* intituladas “Proposta Curricular 2021 e sua implementação no fazer pedagógico”. Foram desenvolvidas nas áreas de História, Geografia e Ciências.

As transmissões ao vivo realizadas pela SE adquirem o status de documento, na medida em que estão salvas em um canal do *YouTube*, podendo ser acessadas após a sua realização. Elas estão sendo consideradas documentos importantes para este trabalho não apenas pelo seu conteúdo mas, também, por serem materiais produzidos pelos sujeitos envolvidos na discussão da BNCC e na construção das propostas curriculares. Elas também merecem destaque por serem veiculadas por um canal oficial da Secretaria de Educação. Acredita-se que, o conteúdo das *lives*, assim como as escolhas realizadas para a sua produção, refletem a perspectiva curricular adotada pela SE. Conforme afirma Marc Bloch: “Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele.” (Bloch, 2001, p.79).

4.4.1 Discussão curricular e formação para os novos currículos

A partir da análise dos dois projetos desenvolvidos na Rede Municipal de Juiz de Fora é possível perceber um esforço na promoção de discussão curricular e formação para os novos currículos realizados pela SE no momento imediato à publicação do RCRMJF, entre os anos de 2020 e 2021. O esforço de realização de formação continuada de professores, importante para o desenvolvimento profissional docente e para o processo de atuação com a nova política curricular aconteceu, inicialmente e, é possível afirmar que aquela iniciativa se deu em consonância com as orientações do MEC.

A formação continuada dos professores estava prevista pelo MEC, como etapa subsequente à (re)elaboração dos novos currículos alinhados à BNCC. De acordo com as

informações contidas no site oficial da política⁴⁸:

Os professores de todo o Brasil deverão participar de formações continuadas para conhecer a Base, entender as mudanças propostas pelo documento e o seu papel no sistema educacional do País. As formações continuadas deverão garantir que os professores estejam alinhados às orientações previstas na Base (Brasil, 2018, recurso *on-line*).

As orientações sobre a formação continuada a ser realizada priorizam a formação em serviço, além de uma colaboração entre os entes federados. Conforme o referido site da BNCC:

Antes de a Base entrar em vigor, haverá formação continuada para os professores e gestores em serviço. Embora a implementação da BNCC seja prerrogativa dos sistemas e redes de ensino, a dimensão e complexidade da tarefa vai exigir que União, DF, Estados e Municípios somem esforços. Na perspectiva dessa colaboração, a primeira tarefa do MEC deverá ser endereçada para uma área de sua responsabilidade direta que é o alinhamento da formação de professores à BNCC (Brasil, 2018, recurso *on-line*).

De acordo com o Guia de Implementação da BNCC (2020), que será analisado nos parágrafos que se seguem, a formação é um processo permanente e coletivo e deve fazer parte do trabalho docente, ocorrendo de maneira contínua, reflexiva e colaborativa. Para isso, o documento propõe a criação de espaços coletivos de aprendizagem nas escolas, como reuniões pedagógicas e grupos de estudos.

Conforme já mencionado, o Guia organiza o processo de atuação da BNCC a partir de etapas e uma delas é voltada à formação continuada. Esta é proposta de maneira a focar na articulação entre os novos documentos curriculares e a BNCC. O objetivo apresentado é o de formar os professores para compreender os direitos de aprendizagem, as competências gerais e os componentes curriculares propostos pela Base. A formação docente apresentada prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades, com avaliações formativas, metodologias ativas e centradas no estudante e o uso consciente de tecnologias.

Para isso, a proposta de formação está organizada no Guia a partir de dois pontos principais: 1- Planejamento e execução das formações 2 - Metodologia e conteúdo das formações. O documento traz cinco perguntas que norteiam a proposta formativa. São elas:

⁴⁸ Base Nacional Comum Curricular: Perguntas Frequentes. 2018. s.p Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base#:~:text=O%20Que%20%C3%A9%20a%20BNCC,todos%20os%20alunos%20t%C3%AAm%20direito!>

1. Quais são as premissas para uma formação continuada que prepare os professores para o desenvolvimento das aprendizagens dos novos currículos? 2. Como garantir que as ações formativas alcancem todas as equipes gestoras das escolas e professores das redes? 3. Quais são as principais necessidades de professores, equipes gestoras e formadores para a implementação dos novos currículos? 4. Como pode ser executada a formação continuada para professores e equipes gestoras, considerando as prioridades das redes e os recursos disponíveis? 5. Como promover uma formação continuada em regime de colaboração para os novos currículos que seja integrada e apoie uma revisão das políticas de formação das redes? (Brasil, 2020, p. 37)

Ao meu ver as perguntas norteadoras são relevantes, na medida em que lançam luz para os sujeitos que atuam nas escolas e para as reais necessidades delas.

Em outros trechos do Guia foi possível perceber que o protagonismo docente, a partir da proposição de formação em serviço, realizada entre pares, é enfatizada. A formação em serviço, nesses moldes, é destacada por conta do seu potencial de reflexão sobre as práticas e compartilhamento de experiências. De maneira resumida, a proposta é que a formação seja realizada no ambiente escolar e durante o horário de trabalho, sendo a escola percebida como o principal espaço de formação para o professor.

Considero a perspectiva trazida pelo Guia de Implementação coerente com as propostas de formação continuada que dão protagonismo àqueles que estão nas escolas atuando na educação básica.

Antonio Nóvoa, estudioso da área de formação de professores (1991, 1992, 1995, 1997, 1998, 2002, 2019, 2022) considera que o lugar da formação é o lugar da profissão. Para o autor a escola é o lugar em que deve acontecer a formação continuada e esta deve se dar a partir do encontro entre os profissionais que lá atuam. Para ele esta formação se diferencia de uma formação complementar, nas áreas disciplinares ou em domínios pedagógicos. Nas palavras do autor, sobre a formação em serviço:

Avançar esta proposta não representa nenhuma desvalorização dos saberes teóricos ou científicos, mas antes a vontade de os ressignificar no espaço da profissão. É na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores (Nóvoa, 2019, p. 11).

Outro estudioso que também se dedica à temática da formação docente, Francisco Imbernón (2009, 2010, 2011, 2011a, 2016), também considera a importância dos saberes dos professores e dos contextos específicos em que atuam. Nas palavras do autor:

A formação continuada precisa ser entendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, que se constrói a partir das necessidades reais do

trabalho educativo, valorizando o saber da prática e o contexto em que o professor atua (Imbernón, 2009, p. 45).

A partir do que propõe o Guia e da valorização proposta pelos estudiosos citados, com relação à valorização de uma formação continuada proposta na escola, entre pares, irei buscar compreender o que foi proposto na Rede Municipal de Juiz de Fora.

As formações realizadas na Rede Municipal de Juiz de Fora, aconteceram no período imediatamente posterior à publicação do RCRMJF, em 2020 e 2021. Elas foram realizadas por meio de *lives*, por conta do período de isolamento social, necessário no contexto da pandemia da Covid-19.

Acredito que, seja possível afirmar que, as formações contemplam, de alguma forma, o que o Guia traz e o que preconizam os autores, uma vez que se deram sempre no formato de “seminários” ou “rodas de conversa”, eram conduzidas sempre por mais de um professor da rede municipal, por meio de um diálogo e, em muitas delas, também a partir do diálogo com professores especialistas da UFJF. Além disso, tendo em vista o contexto de isolamento social e o caráter *on-line* que as atividades educacionais assumiram nesse contexto, considero que houve um esforço importante para oferecer formação continuada por meio de um diálogo com os professores da própria rede.

É proposto pelo Guia a realização de uma parceria entre as instâncias formativas. A orientação é de que as secretarias de educação (municipais e estaduais) devem elaborar políticas de formação continuada alinhadas à BNCC. Para diversificar e ampliar as possibilidades de formação, também é sugerida a realização de parcerias com universidades, institutos e outros órgãos.

Na rede de ensino de Juiz de Fora não foram encontrados registros de que tenha havido parceria com a Rede Estadual de Ensino para o oferecimento de formação continuada para os professores. Contudo, houve parceria com a UFJF, na medida em que professores, sobretudo da Faculdade de Educação, participaram de diferentes *lives*, tendo contribuído com as discussões curriculares.

Com relação à oferta de formação para a BNCC e o novo currículo, apesar das ações iniciais, o movimento formativo perdeu força no município, sendo descontinuado, quando as atividades presenciais voltaram a acontecer. Nesse sentido, a partir de 2022, não foram encontrados registros relacionados ao processo de discussão curricular e de formação para os novos currículos. O movimento em torno dessas questões se deu nos dois primeiros anos após a publicação do documento curricular municipal e depois foi interrompida. Esta informação se

confirma com a fala dos sujeitos entrevistados, que dizem não terem participado de formação continuada, para além daquelas *on-line*, que ocorreram entre os anos de 2021 e 2022, o que poderá ser visto mais à frente neste texto.

5 PESQUISA DE CAMPO: EM MEIO A ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS

A pesquisa de campo, ao privilegiar o contato direto com a situação estudada, busca compreender a realidade em sua complexidade, respeitando sua totalidade (Lüdke, André, 1986, p. 11).

Neste capítulo será apresentada a pesquisa de campo realizada, como parte das estratégias de investigação utilizadas para se buscar compreender de que maneira os coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Juiz de Fora, estão atuando com a BNCC no contexto da prática.

Inspirada na teoria da atuação de políticas desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2021), a atuação da BNCC na Rede Municipal de Juiz de Fora está sendo compreendida como um conjunto complexo de processos de interpretação e tradução, que são diretamente influenciados pelos contextos diversos das escolas e pelas diferentes formas como a política é compreendida em cada uma delas, pelos diferentes sujeitos.

Para isso, foram realizadas entrevistas e houve a aplicação de um questionário. Compartilho da perspectiva de Lüdke e André (1986) a respeito do trabalho de campo representar uma etapa essencial da pesquisa qualitativa, tendo em vista que é nele que o pesquisador se defronta com a realidade viva e concreta que deseja compreender.

Na seção 5.1 intitulada “Entrevista realizada com a supervisora responsável pela atuação da BNCC”, é apresentada a entrevista realizada com a técnica da secretaria de educação responsável pela BNCC na Rede Municipal. A partir dela é possível compreender como a política está sendo interpretada no município, e os direcionamentos dados pela Secretaria de Educação.

Na seção 5.2, intitulada “Questionário com os coordenadores pedagógicos”, é apresentada a coleta de dados realizada com os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal e a análise produzida a partir deles. Por meio das respostas coletadas foi possível a construção de um panorama acerca da maneira como os coordenadores pedagógicos compreendem a BNCC. A partir delas foi possível explorar as percepções e expectativas dos participantes como ponto de partida para entrevistas. Foi possível selecionar um total de sete coordenadoras pedagógicas que foram também entrevistadas.

Na seção 5.3 “Entrevista com as coordenadoras pedagógicas” são apresentadas as entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas selecionadas e a análise dos dados

produzidos a partir delas.

Por meio dos dados produzidos a partir dos dois instrumentos de pesquisa foi possível entender uma série de aspectos relacionados à forma como se dá a atuação desses sujeitos com a BNCC. De acordo com André (2013):

A entrevista, na pesquisa em educação, constitui-se num espaço privilegiado para que o pesquisador compreenda o ponto de vista do entrevistado, permitindo acessar dimensões subjetivas e contextuais que não emergem por meio de outros instrumentos (André, 2013, p. 28).

Nas seções que seguem serão apresentados os caminhos percorridos na realização da pesquisa de campo.

5.1 ENTREVISTA COM A SUPERVISORA RESPONSÁVEL PELA ATUAÇÃO DA BNCC

Partindo da ideia de Ball e colaboradores de que as políticas não são apenas implementadas; mas são "feitas" no cotidiano da escola, pelos profissionais, dentro de condições concretas, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a supervisora do SDEAE, do DPPF, responsável pela atuação da BNCC no município. A entrevista aconteceu em junho de 2024, tendo sido realizada na secretaria de educação e transcorrido de maneira tranquila.

A servidora, que aceitou participar da pesquisa assim que convidada, respondeu a todas as questões realizadas, não havendo hesitação com relação a nenhuma pergunta. Ela tem formação em pedagogia e especialização, mestrado e doutorado na área da Educação. É servidora da Rede Municipal desde 1995, quando assumiu seu primeiro cargo como professora. Ela está na Secretaria de Educação desde os anos 2010 e trabalha, principalmente, com questões relacionadas às avaliações em larga escala.

No início da nossa conversa foi feita uma indagação sobre a participação da Rede Municipal nas discussões e construção da BNCC. A resposta dada por ela evidencia uma falta de participação da Secretaria de Educação de maneira institucional no processo, tendo esta se dado apenas a partir do interesse individual dos servidores. Segundo a entrevistada:

Foi muito de longe. A gente acompanhava no site do MEC. Teve aquele período de contribuições, mas assim, não houve um movimento da Secretaria para essas contribuições. Elas ficaram a cargo mesmo de quem desejasse. (Entrevistada 1, junho de 2024).

Querendo compreender melhor a relação da Rede Municipal de Ensino com a BNCC, foi perguntada sobre como se deu a trajetória da política em Juiz de Fora, com relação às ações já realizadas e à recepção dos profissionais à política. A resposta dada revelou uma resistência inicial dos servidores à BNCC, tanto dos que atuavam na secretaria de educação, quanto daqueles que estavam nas escolas. Para a supervisora essa situação está relacionada com o fato de já haver a proposta curricular municipal, de 2012. Sobre esse documento anterior:

Esse processo foi muito intenso, da construção da proposta curricular da rede, porque foi uma necessidade observada. (...) Na época, os coordenadores pedagógicos demonstraram a necessidade de ter uma proposta da rede, porque até então a rede seguia propostas do estado de Minas. Então foi feito um grande movimento em conjunto com a Universidade Federal de Juiz de Fora para a construção da proposta curricular da rede. Ela foi impressa, eu acho que em 2012, mas que ela já começa, se eu não me engano, foi em 2010. As discussões aconteceram em vários níveis, as discussões foram realizadas presencialmente e envolveram as escolas e os professores, até a gente chegar no documento final. Então, quando vem a BNCC, a gente sente uma certa resistência geral por as pessoas estarem muito identificadas com o documento que foi construído. (Entrevistada 1, junho de 2024).

A fala da servidora aponta para o fato de os profissionais da rede municipal de Juiz de Fora serem apegados ao documento curricular de 2012 e, por conta disso, resistirem à BNCC. O motivo seria o fato de a proposta curricular antiga ter sido construída a partir de uma demanda dos próprios profissionais e deles terem participado do processo de elaboração e discussão curricular, por meio de uma parceria com professores da Universidade Federal de Juiz de Fora. Na perspectiva dela, o referido movimento de construção curricular municipal havia se dado por meio do diálogo com os profissionais que atuavam na rede de ensino municipal e, o fato dele existir, fez com que não houvesse um movimento de interesse às novas diretrizes curriculares propostas em 2017.

Tendo participado da construção das diretrizes curriculares, de 2012, compondo a equipe do componente curricular História, também considero que o processo de discussão e construção curricular foi realizado a partir do diálogo com os profissionais da Rede Municipal de Juiz de Fora. A meu ver, houve participação dos profissionais das escolas e interesse no processo de discussão e elaboração dos documentos curriculares. Ao longo da etapa de elaboração dos documentos, houve um período de envio de contribuições em que houve a participação de grande parte das escolas.

Aconteceram também três seminários, entre os anos de 2010 e 2011, com o intuito de que houvesse uma discussão curricular. Participaram deles, além das equipes que estavam à frente do processo de elaboração dos documentos de currículo, professores, gestores e

coordenadores pedagógicos, representantes de todas as escolas da Rede Municipal, além de professores da Universidade Federal de Juiz de Fora. Nesses momentos de discussão, com relação à área de História, recordo-me da oposição manifestada por professores aos novos currículos. Naquela ocasião a proposta curricular de História foi por vezes questionada, com relação à metodologia proposta e à própria concepção teórica que apresentava.

Nos anos seguintes, 2013 e 2014, quando aconteceu o processo de atuação da proposta, a dificuldade com o novo currículo continuou aparecendo. A área de História realizou encontros formativos em diversas escolas da rede, que foram agrupadas por região. Estas reuniões ficaram esvaziadas, tendo pouca participação dos professores, principalmente daqueles da área de História, dos anos finais do Ensino Fundamental. A maior parte dos profissionais que participaram dos encontros era composta por professores dos anos iniciais desta etapa de ensino e por coordenadores pedagógicos.

Também em 2013 e 2014, como ação de atuação das propostas curriculares, foram oferecidos, pelo Centro de Formação do Professor, ligado à Secretaria de Educação municipal, cursos referentes aos diferentes componentes curriculares, à Educação Infantil e à EJA. O objetivo era discutir as propostas curriculares municipais e formar os professores para que pudessem atuar a partir dos novos currículos. Lembro-me bem da baixa procura a essas formações, que ficavam com vagas remanescentes. O curso na área de História, no qual atuei como formadora, teve também pouca participação de professores da área, tendo sido a grande maioria das vagas ocupadas também por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e por coordenadores pedagógicos.

Tendo em vista o esvaziamento dos momentos de discussão e formação promovidos na Rede Municipal, no contexto da proposta curricular de 2012 e das falas dos professores à época, acredito que seja possível afirmar que houve uma resistência ao currículo municipal, sobretudo na área de História, na qual atuei diretamente. Isto se deu mesmo havendo a demanda por um documento curricular por parte dos profissionais da Rede Municipal de Juiz de Fora e mesmo o processo de construção tendo acontecido por meio do diálogo com os profissionais que atuam nas escolas. Diante desta situação, é possível refletir sobre o que significa lidar com documentos curriculares na prática. A meu ver, assumir determinada proposta curricular como orientadora do trabalho na escola, não é tarefa simples, na medida em que significa validar determinado discurso a respeito de como o conhecimento é construído, o que implica lançar luz sobre a própria prática e sobre as bases epistêmicas em que ela está sendo realizada.

Ao comparar o momento de elaboração das Propostas Curriculares de 2012 com o da construção da PCRM/JF, de 2020, a supervisora afirma que:

A BNCC é aprovada em 2017 e os municípios passam a ter um ano para adaptar suas propostas. Como aqui também acompanhava as discussões a nível nacional, foi possível perceber na Secretaria e na fala de muitos professores, por exemplo, polêmicas em relação ao ensino de história. Isso porque na própria construção da BNCC foram aparecendo situações conflitantes em alguns componentes, que eram muito diferentes da proposta que a rede municipal tinha. Então, tudo isso já causou distanciamento da BNCC e uma resistência. (Entrevistada 1, junho de 2024).

A fala da supervisora aponta, novamente, para a existência de uma resistência inicial à BNCC na Rede Municipal de Juiz de Fora, o que estaria relacionado ao contexto de elaboração do documento nacional, em que houve uma interrupção do estava sendo elaborado nas primeiras versões e a publicação de uma versão diferente da que havia recebido contribuições dos profissionais das áreas, com um caráter menos democrático e inclusivo. A oposição é pautada no contexto de disputa em torno da construção e homologação do documento nacional, publicado em meio a um golpe de estado.

Por estas questões, a BNCC sofreu uma resistência, que para mim é legítima e se justifica. Contudo, tendo em vista o cenário que vivenciei em 2012, que se mostrou complexo com relação à aceitação às novas diretrizes curriculares à época, penso que, além dos motivos narrados pela supervisora, se não há, também, uma resistência ao fato de haver uma diretriz curricular nova, que exija que os planejamentos de aula sejam revisados e as práticas pedagógicas modificadas pelos professores.

No artigo de Burgos et al. (2024), que trata do impacto da BNCC sobre a cultura profissional e a forma escolar, a questão da resistência à mudança, no percurso de atuação de políticas públicas, é algo que faz parte do processo e mesmo da cultura dos profissionais da educação:

que tende a ser em si mesma um ponto de resistência que se desdobra em comportamentos individuais e coletivos animados por sentimentos como medo ou prudência, ou ainda interesses corporativos – quanto a forma escolar, aqui entendida como expressão de um modo de organização institucional, podem e tendem a atuar como obstáculos à mudança (Burgos et al, 2024, p.17).

Concordo com os autores quando eles afirmam que a resistência às mudanças ligadas à BNCC se justifica, tendo em vista o fato dela ser uma política curricular de âmbito nacional,

que propõe mudanças, que envolvem realização de formação, elaboração de materiais didáticos, reelaboração dos PPPs, reorganização escolar e avaliação da aprendizagem.

Para tratar das resistências às mudanças relacionadas à atuação de políticas públicas educacionais, os autores também consideram dois pontos de complexidade, que se devem primeiro ao caráter interfederativo do sistema educacional brasileiro que reúne diretrizes e políticas federais, e redes estaduais e municipais com graus variados de coordenação (Segatto; Abrucio, 2016; Torres; Camelo; Castro, 2019); e, em segundo lugar, à dualidade que atravessa a lógica da oferta educacional no Brasil, em que parte das crianças, dos adolescentes e dos jovens de classe média e alta não estuda na rede pública, tornando mais complicada a agenda da equidade no acesso à aprendizagem (Burgos et al, 2024).

Os dados apresentados por Burgos et al (2024) revelam que a resistência às mudanças teve como importante mecanismo de distensão o processo de mobilização das redes, o que foi apontado pelos gestores. Para os autores, isto se deu, principalmente, a partir da etapa da (re)elaboração curricular, em que foram envolvidos amplos segmentos das redes de educação, com possibilidades concretas de participação de diferentes atores e de valorização das especificidades regionais e locais.

Com relação aos professores, a pesquisa apontou que quanto mais o docente participa das atividades, mais tende a perceber positivamente os efeitos da Base e menos se manifesta a resistência:

levando-se em conta a comparação entre as duas aplicações do instrumento realizadas pelo CAEd/UFJF, em 2021 e 2022, constata-se uma participação crescente dos profissionais em atividades relacionadas à implementação da Base, bem como uma percepção positiva sobre os efeitos dela na vida escolar, muito especialmente na forma pela qual ela confere maior centralidade ao currículo. Esses dados são especialmente significativos quando se considera a resposta dos professores. No caso dos docentes, a pesquisa também revela que a percepção deles sobre a Base tende a depender mais da participação nas atividades relacionadas à sua implementação (Burgos et al, 2024, p.18).

A pesquisa apresentada por Burgos et al (2024) revela que a aceitação da BNCC pelos profissionais da educação está relacionada diretamente com a participação nos processos de tomada de decisão com relação à atuação com a política. A resistência à mudança aparece como uma característica dos profissionais que participaram da pesquisa, sendo uma tendência também observada por mim, na Rede Municipal de Juiz de Fora, por meio da fala da supervisora entrevistada.

Na pesquisa desenvolvida por Magdaleno e Faria (2024) a falta de participação dos professores no processo de elaboração da BNCC aparece como ponto de resistência à política. As professoras entrevistadas mencionam o seu caráter de verticalidade e a percepção de que aos professores foi relegada a função de meros “aplicadores” frente à política curricular. Contudo, ao final do estudo, as pesquisadoras concluem que apesar de haver críticas à política, as coordenadoras possuem também pontos de concordância, tendo uma maneira própria de compreender e interpretar todo o encadeamento da elaboração dessa política pública educacional.

Durante a entrevista a supervisora foi convidada a falar sobre a sua perspectiva com relação à BNCC e sobre as ações já realizadas na rede municipal com relação à política. Foi perguntada sobre a forma como aconteceu o processo de reelaboração curricular, se houve a participação dos profissionais da escola, se eles se interessaram pela temática e, ainda, sobre como ocorreu esse processo durante a pandemia. Segundo ela, o processo de reconstrução curricular se deu por equipes e aconteceu da seguinte forma:

A gente fez as apresentações que eu te falei a partir do comparativo, a gente faz as apresentações nas reuniões de diretores e coordenadores trazendo as comparativas entre os documentos, as diferenças e semelhanças. Ai um segundo passo foi os grupos redigirem a proposta que é publicada no final de 2020. Os grupos foram redigindo a proposta e depois que a redigiram ela foi encaminhada para as escolas a partir da plataforma moodle e aberta para elas. Foi dado um prazo para que elas discutissem e dessem contribuições, trouxessem sugestões nas habilidades, abrir a participação. Em História chamou-se um grupo presencialmente para discussão, para apresentação e discussão, mas acho que só uma vez. E depois todos esses trabalhos foram sendo apresentados nas reuniões de coordenadores e nas de diretores e em lives também. (Entrevistada 1, junho de 2024).

A fala da entrevistada aponta para a realização de um trabalho de adequação curricular a partir da comparação entre o documento existente na rede municipal de Juiz de Fora, o documento curricular estadual de Minas Gerais e a BNCC. O movimento comparativo dos documentos curriculares é uma orientação presente no Guia de Implementação (Brasil, 2020). A organização de grupos de trabalho, chamados pela supervisora de “equipes” também é uma orientação presente no referido documento orientador. Com relação ao processo de discussão das propostas curriculares com os profissionais da Rede Municipal, que segundo a entrevistada também aconteceu, este também está previsto no Guia, no item 3.3 que trata da realização de consultas públicas. De maneira geral, a fala da supervisora revela que o processo de (re)elaboração curricular aconteceu cumprindo as orientações legais.

A supervisora foi indagada, também, acerca das ações relacionadas à atuação das propostas curriculares que estão acontecendo ou que estão previstas para acontecerem na rede municipal. Nesse sentido ela foi questionada sobre a elaboração de materiais didáticos, sobre a realização de formação continuada para os novos currículos e sobre a revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos nas escolas.

Sobre as ações de formação continuada para os currículos reformulados a partir da BNCC, a supervisora menciona as *lives* que aconteceram nos canais no *YouTube*, a partir de 2020. Nas palavras dela:

As lives tiveram início no “Cadinho de prosa”, depois em 2021 começa um outro canal do YouTube. Eles fizeram um outro perfil no YouTube chamado “Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar”. Foram feitas lives sobre práticas possíveis, aí geralmente juntava pessoas de vários componentes mostrando como planejar um único tema de forma interdisciplinar. Foram feitas várias lives assim e outras também especificando os objetivos do componente, como ele foi construído. Tiveram essas de apresentação da proposta mesmo e outras que visavam o trabalho a partir de habilidades do referencial trabalhadas de forma interdisciplinar. (Entrevistada 1, junho de 2024).

Conforme já tratado na seção em que a pesquisa documental é apresentada, houve um movimento de formação para os novos currículos no momento imediatamente posterior à publicação do RCRMJF, em 2020 e 2021. A fala da entrevistada não menciona uma continuidade do movimento formativo, sobretudo, após o retorno às atividades presenciais, no pós-pandemia, deixando em evidência a ausência das formações.

Quando questionada sobre a existência de alguma formação continuada para além das *lives* realizadas no período da pandemia a resposta dela é a de que:

De forma direta, não. O que acontece é que todas as ações que a gente faz, a gente faz relação com as habilidades da proposta curricular. Então, por exemplo, as avaliações que a gente começou a fazer para a rede em 2022 foi no pós-retorno presencial. Todas elas estão relacionadas à proposta. (Entrevistada 1, junho de 2024).

A fala da supervisora entrevistada revela que não está havendo formação continuada para os novos currículos, como etapa de atuação da política. A via pela qual a BNCC estaria interpelando as discussões e ações municipais em torno da temática curricular seria pela via das avaliações em larga escala.⁴⁹ Esta fala me remeteu aos escritos de Veiga-Neto (2013) sobre as

⁴⁹ A Rede Municipal de Juiz de Fora participa das avaliações do Saeb, do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada (CNCA) e do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave).

avaliações externas e ao conceito de “Delírios avaliatórios”, para tratar do uso exacerbado das avaliações em larga escala e da criação de uma verdadeira inversão curricular a partir dele. Para o autor a organização do currículo a partir das avaliações:

quebra e reorganização da sequência tradicional nas operações curriculares (planejamento-execução-avaliação); tal sequência passa a ser avaliação-planejamento-execução. É a avaliação que preside tanto o como, o que, o para quem planejar, quanto o como, o com quais recursos e o quando executar (Veiga-Neto, 2013, p.165).

Pesquisas como as realizadas por Martins (2015), Motta (2019) e Almeida (2021) também se utilizam deste conceito para problematizar o uso das avaliações em larga escala para além da produção de diagnósticos. Nos três trabalhos a inversão das práticas avaliativas é apontada como problemática no processo de organização curricular.

Conforme apontam Bonamino e Franco (1999, p. 75): “As avaliações em larga escala têm como função principal produzir informações sobre o desempenho dos alunos e a qualidade do ensino, permitindo diagnósticos e comparações que orientem políticas educacionais.” Sendo assim, as avaliações em larga escala têm importante função na produção de informações sistemáticas e comparáveis sobre o desempenho dos estudantes, escolas e redes de ensino. Contudo, a gestão educacional, as práticas pedagógicas e a organização curricular não estão à serviço da avaliação, isto é, no meu entendimento as matrizes de referência das avaliações externas não têm como função definir a forma como o trabalho na escola será organizado. Isto é uma inversão da sua função e uma redução do papel da escola como espaço de formação.

Voltando à questão do oferecimento de formação continuada pela SE, não foi encontrado nenhum registro que revele o oferecimento delas para os novos currículos, para além das *lives* realizadas no período imediatamente posterior à publicação dos do RCRMJF (2020). Esta situação também acontece em outras redes. Na pesquisa desenvolvida por Silva (2024), em um município mineiro, os sujeitos entrevistados não se recordam se ocorreram formações relacionadas à BNCC e nem se participaram do seu processo de construção. Nas palavras da pesquisadora:

A partir das falas das participantes, é possível afirmar que o processo de construção da BNCC e do CRMG e os momentos de formação continuada realizados sobre a política não foram significativos, uma vez que a maioria das entrevistadas demonstra ter dificuldades em recordar se eles aconteceram ou como ocorreram. A ausência dessas vivências de forma intensificada trouxe efeitos para a percepção da Base pelas profissionais para o processo de implementação. (Silva, 2024, p. 162).

Na já referida pesquisa realizada pelo CAEd/UFJF, apresentada também em um livro recém-lançado, por Burgos et al (2025), os dados apontam para um protagonismo das ações de formação continuada a partir da BNCC. Nela, 95% dos gestores municipais entrevistados afirmaram que a BNCC introduziu mudanças importantes na formação dos professores. De acordo com Burgos et al (2025):

Os dados oriundos das respostas dos gestores municipais, e seus relatos de formação, trouxeram evidências que convergem para a conclusão de que a implementação da Base estaria suscitando um revigorado esforço de formação nas redes municipais, e, em muitos casos, envolvendo de modo conjunto diferentes sujeitos: professores de EI e EF, gestores, coordenadores e pessoal de apoio (Burgos et al, 2025, p. 123).

Estas ações de formação para os novos currículos não tiveram o mesmo destaque na Rede de Juiz de Fora, conforme detectado por esta pesquisa. A situação se repete em uma rede municipal mineira, onde também não estão acontecendo ações de formação, conforme apresentado na pesquisa realizada por Silva (2024).

Com relação à etapa relacionada aos materiais didáticos, quando entrevistada, a supervisora afirmou que, de maneira direta, a SE não comprou ou elaborou nada nesse sentido. Nas palavras dela:

Aí só se foi pelas escolas, porque as escolas recebem verba para poder adquirir materiais e vem os programas do governo federal que às vezes vem os livros didáticos, vem também livros literários, mas não há livros ou materiais específicos que a Secretaria tenha comprado para isso, não. O investimento da Secretaria é de forma geral, tanto no incentivo para que as escolas utilizem principalmente também o que tem. (Entrevistada 1, junho de 2024).

Esse momento prevê o mapeamento e o alinhamento dos materiais didáticos utilizados pelas redes de ensino à BNCC. Para a sua realização está prevista a composição de uma comissão para tratar e influenciar na definição de iniciativas e políticas de materiais didáticos e, ainda, mapear os principais materiais didáticos já adotados pelas redes estaduais e municipais. A comissão de materiais didáticos deve coordenar a avaliação técnica deles, sob a luz de critérios de qualidade, alinhamento e coerência. A fala da entrevistada revelou que as ações previstas pelo Guia de Implementação, com relação aos materiais didáticos, não foram realizadas na rede municipal. Conforme já mencionado, a pesquisa documental também não identificou nenhuma ação nesse sentido.

Na pesquisa realizada pelo CAEd/UFJF, apresentada por Burgos et al (2025), quando questionados sobre os aspectos nos quais ocorreram mudanças mais importantes a partir da BNCC, 70,56% dos gestores responderam que foi com relação ao uso de materiais didáticos. Esta resposta revela que, em alguma medida, houve um alinhamento dos materiais didáticos à Base, conforme previsto.

Com relação à revisão dos PPPs, etapa também prevista pelo Guia de Implementação da BNCC (2020), as equipes gestoras das escolas devem liderar o processo, a partir do apoio da secretaria de educação. A orientação presente no Guia considera que quando o PPP é elaborado de forma participativa, clara e bem comunicada, tem o potencial de ampliar o senso de pertencimento e o engajamento de toda a comunidade escolar (gestores, professores, alunos, pais e/ou responsáveis, conselho escolar, associação de pais e mestres e demais profissionais da escola) em torno de um projeto comum.

A revisão dos PPP, no contexto de atuação dos novos currículos, aconteceu na Rede municipal de Juiz de Fora no ano de 2023. Segundo a supervisora:

Teve um movimento. Sem a pandemia, eles iriam fazer isso nesse período após a aprovação do referencial, mas com a pandemia parou tudo. Isso é retomado no ano passado, essa necessidade de revisão. Foram feitas várias reuniões de coordenadores aqui e de diretores junto visando a reformulação do PPP. Só que muitas escolas não conseguiram finalizar no ano passado, estão finalizando. Acho que o prazo era o final de março deste ano para finalizar. (Entrevistada 1, junho de 2024).

O trecho da entrevista revela que o acontecimento desta revisão em toda a rede, no ano de 2023, se deu permeado por momentos de discussão e orientação sobre como o processo deveria acontecer, nas reuniões de coordenadores e diretores. É possível inferir que houve orientação da SE para a realização desta etapa.

O RCRMJF (2020) traz em seu texto introdutório a afirmação de que ele deve ser utilizado para o processo de revisão dos PPP das escolas e que estas devem discuti-los de maneira permanente. Neste e em outro trecho do documento curricular é possível perceber o caráter de centralidade do PPP como orientador das práticas escolares. De acordo com o RCRMJF (2020), a escola “[...] é desafiada a se reinventar constantemente, frente às diferentes demandas que surgem na contemporaneidade e é através da discussão permanente de seu PPP que esse reinventar-se pode ser estabelecido” (Juiz de Fora, 2020b, p.13)

De acordo com a pesquisa realizada pelo CAEd/UFJF, apresentada por Burgos e colaboradores (2025), a BNCC impactou a forma pela qual as escolas lidam com os PPPs. Esta

foi a resposta dada por 88% dos gestores municipais entrevistados. Quando indagados sobre em qual aspecto ocorreu mudanças mais importantes no uso do PPP, 75% dos respondentes o apontaram como instrumento de mobilização da escola para pensar o currículo e estratégias didáticas. Sendo assim, é possível dizer da valorização da mobilização da escola em torno do currículo. Nas palavras dos autores:

A revisão dos PPPs provocada pela Base parece ter gerado um efeito interessante de vivificação das articulações verticais e horizontais promovidas pelas redes municipais. Em quase todos os relatos dessa dimensão falou-se de formações e reuniões envolvendo direções, coordenações pedagógicas, professores, estudantes e comunidade externa à escola, em torno de uma articulação com a gestão do currículo na escola (Burgos et al, 2025, p. 136).

A partir dos dados produzidos por meio da realização dessa entrevista foi possível compreender aspectos relevantes sobre a maneira com a qual a SE lida com a BNCC na Rede Municipal de Juiz de Fora. Ao buscar entender como as etapas previstas para a atuação com a política estão sendo realizadas, foi possível perceber o complexo caminho que as políticas percorrem, os quais muitas vezes implicam na interrupção de ações inicialmente previstas. Nesse sentido, me refiro ao ProBNCC, que não chegou até a rede de ensino estudada. Compreender o cenário em que a formação continuada não está sendo oferecida envolve considerar a forma como as ações do governo federal estão sendo realizadas.

Outro aspecto se refere à forma como a BNCC vem interpelando às discussões curriculares no município. Após o período de adequação das propostas curriculares municipais e da elaboração dos PPPs, a temática curricular tem entrada na Rede por meio das avaliações externas, o que pode significar um atropelo da lógica curricular tradicional.

5.2 QUESTIONÁRIO COM AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Com o objetivo de compreender a perspectiva das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental acerca da atuação com a BNCC na Rede Municipal de Juiz de Fora, aplicou-se um questionário cujas questões abordaram o processo de reelaboração curricular, a formação continuada voltada para os novos currículos, a produção de material didático e a revisão dos Projetos Político Pedagógicos das escolas.

O questionário foi desenvolvido por meio da ferramenta *Google Forms* e aplicado de maneira digital. Foi utilizada a escala de Likert, de maneira que as respostas às questões

evidenciam o nível de concordância com as afirmações realizadas, a partir de dois campos de variação, um de concordância e o outro de discordância. Entre eles há uma gradação, com possibilidades de respostas. Esse tipo de questionário constitui-se em uma escala intervalar, portanto, a distância entre as posições é a mesma. Quando utilizada para medida de opiniões e atitudes, essas posições medem proporções do mais desfavorável ao mais favorável (Lakatos, 1996).

Os questionários foram aplicados nas quatro edições da reunião mensal de coordenação pedagógica, realizadas nos dias 27 e 28 de agosto de 2024. Com a autorização da Secretaria de Educação, reservou-se um momento específico da reunião para a apresentação da pesquisa e para o convite à participação por meio do preenchimento do instrumento. Foi disponibilizado, ainda, um período aproximado de quinze minutos destinado ao registro das respostas pelas coordenadoras que consentiram em participar do estudo.

Os questionários ficaram disponíveis para serem respondidos até o dia 5 de setembro de 2024. Ao final do período, houve setenta e seis respostas, das quais, setenta e três foram dadas nos momentos das reuniões e três em momentos posteriores, no período em que o questionário ficou disponível de maneira *on-line*. Tendo em vista que a Rede Municipal de Ensino tem trezentos e doze coordenadores pedagógicos,⁵⁰ o quantitativo de respondentes representa, aproximadamente, vinte e cinco por cento deles.

O questionário pôde ser acessado de duas formas: por meio de um *QR-Code*, que foi impresso e apresentado na reunião e, por meio de um *link*, que foi encaminhado no grupo de *whatsapp* que a SE tem com as coordenadoras pedagógicas, por técnicas do DEF. A colaboração da equipe técnica da secretaria de educação foi fundamental para a viabilização desta etapa da pesquisa.

Inicialmente, considerou-se a aplicação dos questionários por meio eletrônico. Entretanto, a dificuldade de acesso aos endereços de *e-mail* dos coordenadores inviabilizou essa possibilidade. Diante dessa limitação, técnicas da Secretaria de Educação sugeriram que a aplicação fosse realizada durante a reunião mensal de coordenação.

O questionário foi organizado em dois grupos de perguntas. O primeiro deles busca traçar um perfil dos coordenadores da rede municipal. Para isso, as questões que o compõe são referentes a informações como: sexo, formação, tempo de atuação na coordenação pedagógica na rede municipal e na escola em que está lotado e, ainda, tempo de atuação no magistério.

⁵⁰ Dado da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, coletado em 16/09/2024. São 201 coordenadores efetivos e 111 coordenadores contratados.

Com base nas respostas foi possível constatar que, dos 76 coordenadores que responderam ao questionário, apenas 5 são do sexo masculino. A grande maioria dos coordenadores pedagógicos, que representa 93,5% deles, são mulheres. Esta realidade acompanha a tendência nacional. De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica (2024), as mulheres compõem a grande maioria dos profissionais da educação básica, representando em torno de 79,5% do total de docentes em 2023, com essa predominância ainda mais acentuada nos cargos de gestão, onde as mulheres ocupam aproximadamente 81,6% das diretorias escolares (Brasil, 2025)⁵¹.

A predominância feminina na coordenação pedagógica identificada na Rede Municipal de Juiz de Fora também foi constatada em uma pesquisa feita em diferentes redes de ensino, por Placco (2010). O estudo, que se deu em 13 estados brasileiros e teve a participação de 400 Coordenadores Pedagógicos, mostrou a coordenação pedagógica como uma profissão predominantemente exercida por mulheres, que compuseram 90% dos participantes.

Tendo em vista esta especificidade do cargo de coordenação pedagógica, optou-se neste trabalho pela utilização do termo coordenadoras pedagógicas, para se remeter aos profissionais que desempenham a função no município de Juiz de Fora.

Com relação à formação, a maioria dos respondentes tem, pelo menos, pós-graduação em nível de especialização. Este grupo é composto por quarenta e sete pessoas. Vinte e um coordenadores informaram possuir mestrado e onze têm formação em nível de doutorado. Por meio das respostas a esta questão, em que era possível marcar mais de uma resposta, fica evidente que o número de coordenadores que possui pós-graduação supera o daqueles que não possui.

Na pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2010) foi evidenciado que a maioria dos coordenadores pedagógicos valoriza a formação específica para a função e considera importante estar sempre buscando novos conhecimentos e se atualizando profissionalmente.

Nesta pesquisa, realizada na Rede Municipal de Juiz de Fora, acredito que haja uma motivação adicional para a quantidade elevada de coordenadores pedagógicos com formação

⁵¹ INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Mulheres representam 59% das matrículas na educação superior*. Brasília, 07 mar. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/institucional/mulheres-representam-59-das-matriculas-na-educacao-superior>. Acesso em: 1 set. 2025.

em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, relacionada à valorização representada pelo adicional por formação, presente no plano de carreira da Rede Municipal de Juiz de Fora⁵².

Dos respondentes, cinquenta e dois coordenadores estão há menos de um ano nas escolas em que atuaram em 2024. Destes, trinta ingressaram na função em 2024 e vinte e dois já atuavam em outras escolas da Rede Municipal. Acredito que o grande número de coordenadores que iniciou este ano nas escolas tenha a ver com o concurso público do magistério municipal, que nomeou 115 profissionais até junho de 2025⁵³. Com isso, novos coordenadores pedagógicos foram efetivados e atuaram, em muitos casos, pela primeira vez em determinada escola. Com as nomeações para efetivação as vagas disponíveis para contrato também sofreram alteração e muitos coordenadores acabaram tendo que ir para escolas diferentes das que já haviam atuado anteriormente.⁵⁴

Dos coordenadores pedagógicos que participaram da pesquisa, trinta atuam na rede municipal há menos de um ano e quarenta e seis deles estão atuando na rede municipal há pelo menos 2 anos. Sendo assim, a maioria deles está vivenciando o processo de atuação com a BNCC na Rede Municipal desde 2022.

O segundo grupo de questões trata, de maneira geral, da percepção das coordenadoras pedagógicas a respeito da atuação da BNCC na Rede Municipal de Ensino.

Diante da afirmação sobre a BNCC ser uma política importante para a educação brasileira, apenas uma coordenadora respondeu que discorda totalmente desta afirmação. Enquanto cinquenta e três disseram que concordam totalmente e vinte e dois que concordam parcialmente. É possível afirmar, então, que a grande maioria dos coordenadores considera a política como um investimento educacional valioso. Conforme o gráfico 3:

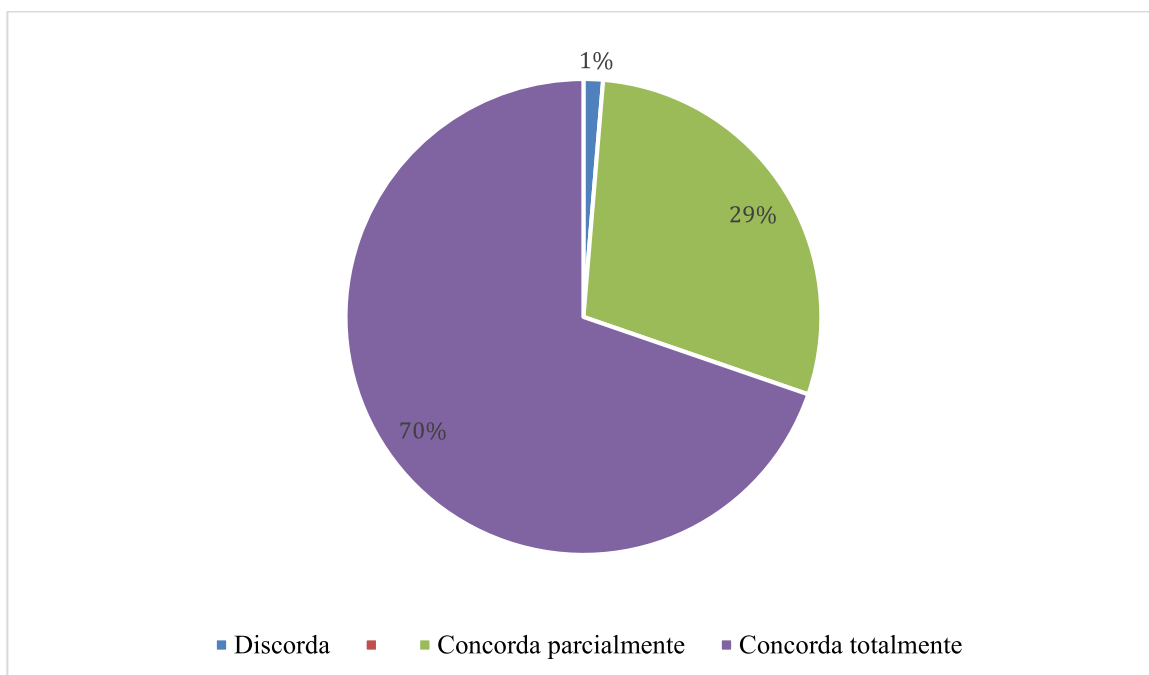
⁵² Lei nº 9212 - de 27 de janeiro de 1998. dispõe sobre o sistema de planos de cargos, carreiras e vencimentos dos servidores públicos municipais da administração direta, das autarquias, das fundações públicas e dos servidores públicos municipais integrantes do quadro do magistério municipal, e dá outras providências.

O ocupante de cargo efetivo nas carreiras do quadro do magistério, correspondente a Professor Regente, Orientador Educacional e Supervisor Pedagógico, fará jus a receber adicional de formação por titulação acadêmica, conforme estabelecido no Anexo IB, da Lei nº 8.718, de 31 de agosto de 1995. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-juiz-de-fora-mg>

⁵³ Foram nomeados 97 coordenadores pedagógicos, aprovados no Edital nº 03/2021. Professores, coordenadores pedagógicos e secretários escolares aprovados no Concurso Público realizam escolha de lotação na próxima semana 15/12/2023.

<https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=82309#:~:text=Foram%20nomeados%20606%20professores%20regentes,do%20Edital%20n%C2%BA%2004%2F2021>.

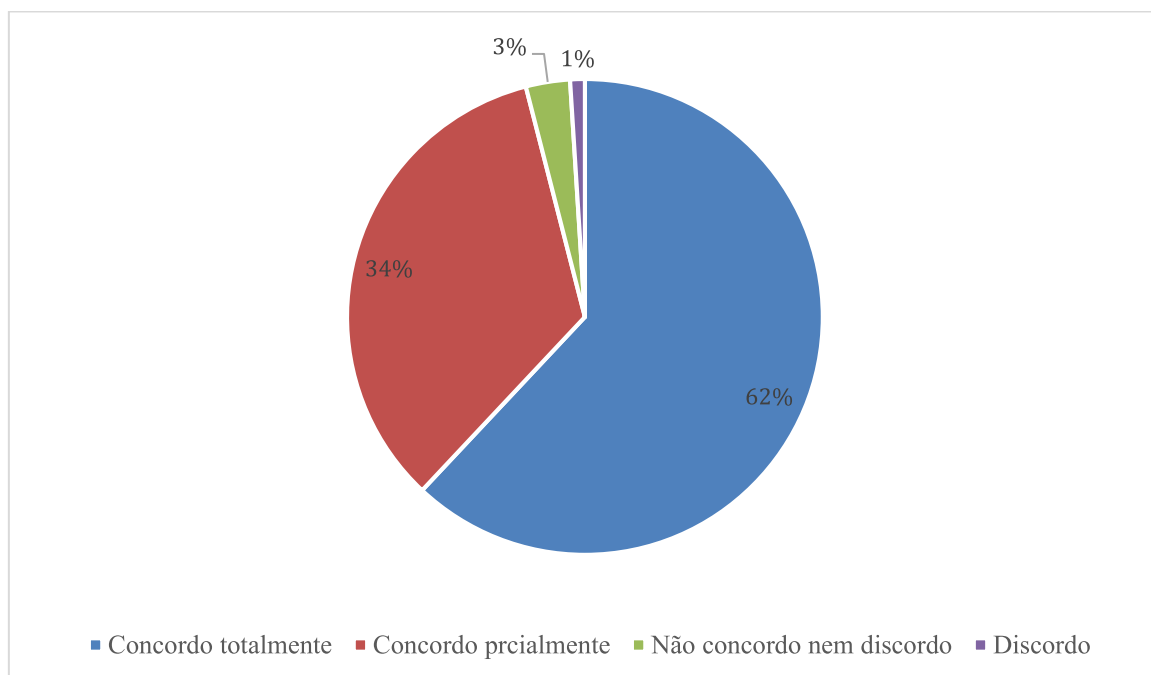
⁵⁴ Tendo em vista que o último concurso para o magistério municipal em Juiz de Fora havia acontecido em 2007, a quantidade de profissionais atuando por meio de contrato temporário superava o número de professores efetivos. Foi a partir do concurso para o magistério municipal, que efetivou mais de 1200 profissionais desde janeiro de 2024, entre professores e coordenadores pedagógicos, é que o quadro de profissionais efetivos aumentou significativamente. Com isso, a rotatividade de profissionais nas escolas da rede municipal tende a diminuir.

Gráfico 3 - A BNCC é uma política importante para a educação brasileira

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

Conforme destacado por Burgos (2024), em artigo que discute as perspectivas da promoção da Educação para a Cidadania frente à atuação da BNCC, os profissionais do magistério não se opõem à Base. Os dados apresentados decorrem de pesquisa nacional coordenada pelo referido autor, conduzida pelo CAEd/UFJF, em parceria com a SEB/MEC. Essa investigação, já mencionada anteriormente neste estudo, evidenciou que os pontos de resistência manifestados pelos docentes se relacionam, sobretudo, à reduzida participação nos processos decisórios ocorridos durante o percurso de elaboração da política.

Na Rede Municipal de Juiz de Fora é possível afirmar que há uma aceitação da política pelas coordenadoras quando a maioria delas aprova a sua existência. Quarenta e sete respondentes afirmaram concordar com ela totalmente, vinte e seis concordam parcialmente, uma pessoa discorda e duas pessoas nem concordam e nem discordam. Os dados das entrevistas realizadas com algumas coordenadoras pedagógicas convergem para reforçar a ideia de que a BNCC é aceita também pelos professores, tendo como ponto principal de resistência o caráter verticalizado da política e a pouca ou nenhuma participação nos processos de decisão. Nesse sentido, os dados desta pesquisa convergem com a pesquisa apresentada por Burgos (2024). De acordo com o gráfico 4:

Gráfico 4 - Aprovo a existência da BNCC como política curricular nacional

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

Os estudos de Margoni (2020), Tisatto (2021) e Silva (2024) evidenciam que os participantes das pesquisas reconhecem a BNCC como uma diretriz relevante para o desenvolvimento do trabalho docente. Contudo, observa-se que, embora os resultados indiquem apoio dos profissionais do magistério à existência de uma base curricular comum, todos os trabalhos apresentam algum ponto de crítica desses profissionais à política educacional analisada. Por meio da pesquisa bibliográfica realizada nesta pesquisa, constatou-se que os estudos, de maneira geral, são críticos à política e apontam o seu caráter verticalizado, tecnocrático, com ênfase no produtivismo e, ainda, que engessa o trabalho do professor.

Quando perguntados se a BNCC está sendo implementada⁵⁵ na Rede Municipal de Juiz de Fora, a grande maioria, representada por setenta e um coordenadores, concorda com a afirmação de que isso esteja acontecendo. Nesse mesmo sentido, sobre a BNCC estar sendo atuada em suas escolas, setenta coordenadores concordam que isso esteja acontecendo.

Na pesquisa realizada por Margoni (2020) as respostas das professoras, quando questionadas acerca da atuação com a BNCC em um município do Rio Grande do Sul, indicavam que não estava havendo atuação da BNCC naquele momento. As entrevistadas

⁵⁵ O termo “implementada” foi mantido nos instrumentos utilizados na pesquisa de campo, uma vez que ele é conhecido pelas pessoas, de maneira geral. O termo “atuada”, por sua especificidade, não é um termo usual e poderia gerar confusão.

apontaram a adoção, por parte da prefeitura, de outro material como referência⁵⁶ como um indicativo de que a BNCC não estava sendo atuada. Elas apontaram, ainda, o fato de não se sentirem preparadas para lidar com a Base, por uma carência em sua formação inicial e uma ausência de formação para o novo currículo. Outro ponto de dificuldade apontado foi o desconhecimento do seu conteúdo, uma vez que não participaram da sua elaboração.

Apesar dessa pesquisa apontar uma percepção dos sujeitos oposta aos respondentes do questionário aplicado neste estudo, com relação à atuação da BNCC, há aspectos em comum, na argumentação trazida por eles com relação à não participação no processo de elaboração das diretrizes curriculares e à falta de formação para lidar com elas.

Nas respostas ao questionário aplicado por mim, praticamente todos os coordenadores afirmaram conhecer o RCRMJF, de 2020. De todos os respondentes, apenas um afirmou que não o conhece. Este dado é relevante considerando o cenário de pouca participação na elaboração do documento municipal. Sua relevância também se evidencia pelo fato de, em linhas gerais, não ser mencionado quando se discute a atuação da BNCC na Rede Municipal de Juiz de Fora. Foi possível perceber, por meio da realização deste estudo, que há uma preocupação em tratar da BNCC, da atuação dela, mas pouco ou nada se fala sobre a atuação do referencial municipal. É como se ele não fosse o documento curricular orientador da rede municipal, garantidor, inclusive, de que a BNCC seja colocada em prática em Juiz de Fora.

Com relação à revisão do Projeto Político Pedagógico nas escolas, como ação de alinhamento à BNCC, em torno de 74% dos respondentes afirmou que ela aconteceu. Considerando que em 2023 muitos coordenadores ainda não estavam na Rede, este foi um número elevado. Esta etapa é importante tendo em vista que, a partir dela, a orientação pedagógica das escolas passa a estar alinhada à BNCC.

E, por fim, 71% das coordenadoras pedagógicas concordam, pelo menos parcialmente, que tenha havido a renovação dos materiais didáticos a partir das novas diretrizes curriculares nas escolas em que atuam. Considerando que o PNLD aconteceu em 2022, os materiais didáticos enviados pelo MEC para as escolas estão alinhados à Base.

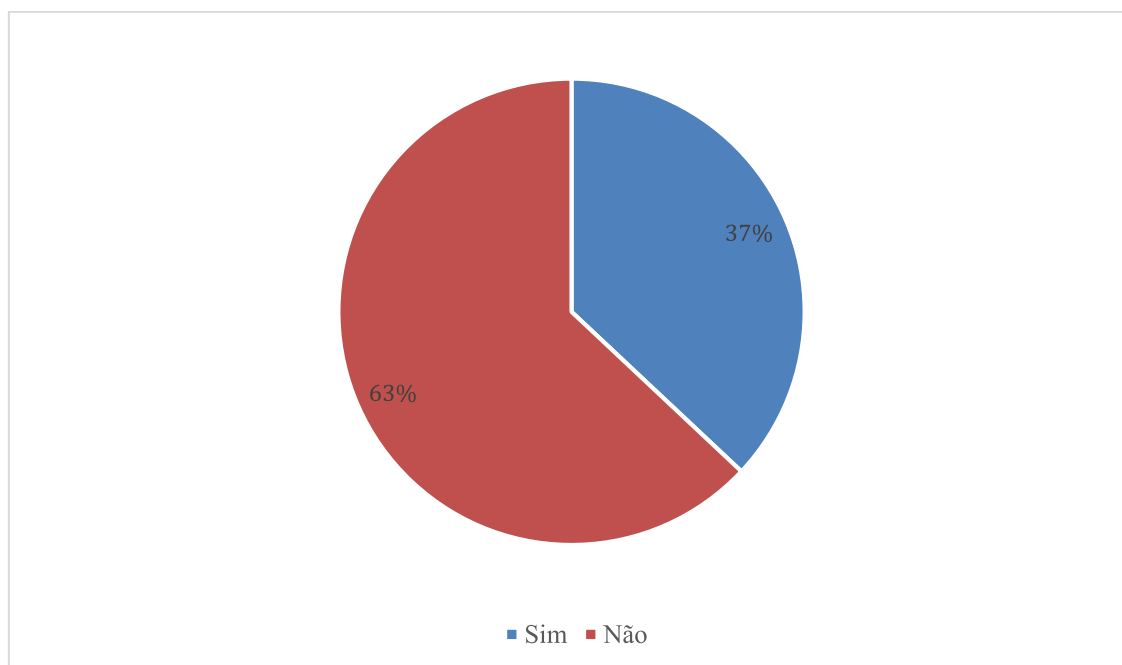
A percepção das coordenadoras com relação à efetivação da BNCC em Juiz de Fora é coerente, na medida em que ações relacionadas a esse processo aconteceram. O documento curricular municipal passou pelo processo de alinhamento às diretrizes nacionais em 2020, os projetos político-pedagógicos das escolas foram ajustados em 2023 e os materiais didáticos

⁵⁶ O estudo traz como dado a adoção material do Instituto Alfa e Beto.

utilizados, mesmo não sendo fruto de uma construção da rede ou da escola a partir da BNCC, são oriundos do PNLD de 2022, e, portanto, passaram pelo processo de adequação à Base. A única etapa não consolidada foi a referente a formação continuada e esta situação foi percebida e apareceu nas respostas dadas por eles.

Com relação às etapas do processo de atuação da BNCC consideradas nesta pesquisa, a formação continuada para os novos currículos é a única apontada pelos respondentes como não contemplada. Apesar de quase todos concordarem com a afirmação de que “A escola em que atuo tem apoio da Secretaria de Educação para implementar o RCRMJF de Juiz de Fora, aprovado em 2020” - setenta, de setenta e seis coordenadores marcaram esta opção - apenas vinte e oito coordenadores concordaram com a afirmação de que participaram de ação de formação continuada ligada à atuação da BNCC ou do RCRMJF de Juiz de Fora, aprovado em 2020. Apenas 37% dos sujeitos afirmaram ter participado de alguma formação sobre a BNCC, conforme é possível perceber no gráfico 5:

Gráfico 5 - Participo ou participei de ação de formação continuada ligada à implementação da BNCC ou do currículo da Rede Municipal de Ensino, aprovado em 2020



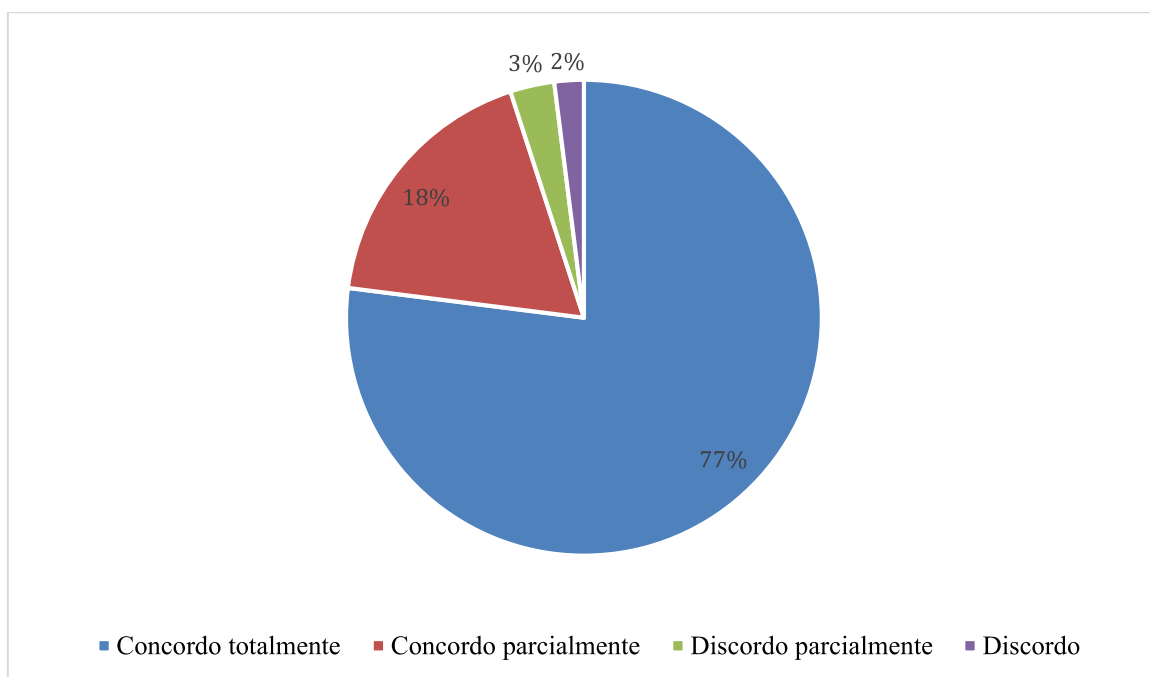
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

A SE é percebida por elas, então, como um órgão que os apoia. Contudo, esse apoio não se estende à realização de um processo formativo para as novas diretrizes curriculares, na medida em que a ação de formação realizada foram as *lives* em 2021, logo após a divulgação do RCRMJF (2020).

Mesmo sem o apoio formativo da SE, 75% das respondentes concordaram com a afirmação de que as ações relacionadas à BNCC foram realizadas na escola em que atuam. Sendo assim, é possível inferir que as interpretações a respeito da BNCC, utilizando-me do conceito de Ball, Maguire e Braun (2016), estão sendo realizadas nas escolas a partir de movimentos individuais de cada uma delas. Nesse sentido, elas vêm realizando a decodificação dos documentos normativos e a discussão a respeito do que faz sentido de ser atuado na escola sem diálogo e orientação externa.

Esta realidade me fez refletir acerca das respostas com relação à importância do papel da coordenação pedagógica na atuação da BNCC nas escolas dadas pelos sujeitos participantes da pesquisa. A grande maioria concorda com esta afirmação. Cinquenta e nove concordam totalmente, catorze concordam em parte, um discorda e dois discordam parcialmente. A percepção a respeito do importante papel que exercem frente à BNCC reflete, sobretudo, a situação vivenciada por elas, que vem assumindo o papel solitário de articularas e formadoras nas escolas. De acordo com o gráfico 6:

Gráfico 6 - Importância do papel da coordenação pedagógica na atuação da BNCC nas escolas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

Com relação à BNCC trazer melhorias para a educação municipal, setenta e quatro coordenadoras consideram o documento um importante aliado no planejamento pedagógico dos professores, o que evidencia que as coordenadoras concordam a respeito da importância da existência de diretrizes curriculares nacionais e do RCRMJF.

Sobre a BNCC retirar a autonomia dos professores, cinquenta e três coordenadoras discordam da afirmação totalmente e seis discordam parcialmente. A grande maioria delas acredita que, apesar de ser uma diretriz curricular, que deve ser seguida em todas as redes de ensino, o seu caráter é de orientação, não ocasionando um engessamento das práticas pedagógicas.

Na pesquisa desenvolvida por Margoni (2020) as professoras entrevistadas têm a mesma percepção a respeito de a BNCC não interferir na autonomia dos professores. Inclusive, todas consideram importante ter uma Base para orientar o trabalho desenvolvido nas diferentes escolas e redes de ensino. Nesse sentido, as pesquisas realizadas por Tisatto (2021) e Silva (2024) também revelam que a existência da Base é considerada importante para dar um norte ao trabalho realizado por todos os participantes.

Acredito que o fato de as respostas apontarem para um cenário de aprovação à existência de diretrizes curriculares, não signifique que não haja críticas à BNCC, pelos motivos apontados

pela literatura e já mencionados neste trabalho. Com base nos dados das entrevistas, que serão apresentados adiante, as percepções das coordenadoras a esse respeito serão apresentadas.

5.3 ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Pensar os sujeitos das escolas como pessoas que atuam nas políticas públicas envolve pensar nas suas “artes do fazer”, nas palavras de Certeau (1998). Essas pessoas devem ser entendidas como usuários inventivos, que tem propostas que se caracterizam não por produtos próprios e sim pelo uso do que fazem, do que lhes é imposto, do que é passado para eles, em determinado espaço/tempo de poder. Nesse processo, esses usuários criam modos de fazer ou alternativas curriculares e pedagógicas, no caso da escola.

Foi buscando compreender os modos de fazer desses sujeitos que, a partir da análise das respostas dos questionários, foram selecionadas oito coordenadoras pedagógicas para serem entrevistadas. Os critérios utilizados foram: (1) Tempo de atuação na mesma escola superior a um ano; (2) localização da escola e nível socioeconômico da população atendida; (3) opiniões divergentes a respeito da Base para a educação brasileira (4) opiniões divergentes com relação à base na rede e na escola de atuação (5) experiências diferentes com relação à participação na elaboração do documento da rede e formação para atuar com a BNCC.

A intenção inicial ao selecionar oito coordenadoras era a de abranger a diversidade das escolas localizadas nas sete regiões do município (central, leste, nordeste, norte, oeste, sudeste, sul) e, também, na zona rural. A partir do convite realizado, seis coordenadoras aceitaram participar da pesquisa. Foi preciso, então, buscar outras, a partir dos critérios pré-estabelecidos. Por fim, a partir da disponibilidade dos sujeitos, a amostra foi composta por um grupo de sete coordenadoras, uma de cada região, sendo que uma delas atua também, de forma concomitante, em uma escola de zona rural.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de novembro de 2024 e janeiro de 2025 e duraram entre trinta minutos e uma hora. De maneira geral, todas as entrevistas transcorreram de forma tranquila. As coordenadoras se mostraram solícitas e responderam todas as perguntas realizadas.

As duas primeiras entrevistas foram realizadas de maneira presencial, nas escolas em que as coordenadoras atuam e foram marcadas por diversas interrupções, feitas pelos alunos e demais profissionais das escolas. Por mais que os horários agendados com elas fossem após o expediente, o fato delas estarem na escola parecia significar que elas estavam disponíveis para

atender todas as demandas. Diante desta situação foi possível perceber que a realização das entrevistas nas escolas não era o ideal. Para as próximas entrevistas, foram sugeridos outros locais, que eram alheios às rotinas das coordenadoras. Por conta da rotina com horários apertados das coordenadoras, esta opção também não foi viável.

Sendo assim, a partir da terceira entrevista, o planejamento que envolvia encontros presenciais foi modificado. As entrevistas passaram a ser realizadas à distância, por meio do aplicativo *Google Meet*. Esta foi uma solicitação das coordenadoras, que demonstraram ter preferência em participar da pesquisa no formato *on-line*. Todos os encontros virtuais aconteceram no período da noite, também por solicitação delas, que preferiram neste turno por já terem saído das escolas e já estarem em casa.

Sobre o conteúdo das entrevistas, as perguntas que as iniciaram tratam do perfil profissional das coordenadoras. O objetivo é compreender a trajetória acadêmica e profissional delas. A partir das respostas, foi possível constatar que seis coordenadoras atuam também como professoras no município. Por conta disso, elas cumprem uma jornada de, pelo menos, vinte e seis horas semanais presencialmente em escolas da rede municipal, considerando a soma do tempo mínimo legal dos dois cargos, isto é, do tempo que elas precisam permanecer dentro das escolas⁵⁷.

Tendo dois cargos, as coordenadoras atuam em mais de um turno na escola e, desta forma, vivenciam a escola de forma mais ampla, participando das dinâmicas de mais de um turno, as quais podem ter organizações diferentes e especificidades, como o atendimento a segmentos do Ensino Fundamental diferentes ou mesmo a etapas, no caso de a escola oferecer Educação Infantil em apenas um dos turnos. Além disso, a coordenadora irá participar de diferentes dinâmicas, o que está relacionado inicialmente à atuação de diferentes profissionais.

Estar na escola em dois horários pode significar vivenciar dois cotidianos distintos. A esse respeito, o relato de uma criança que participou do grupo focal que realizei durante a pesquisa de mestrado, em uma escola de tempo integral da Rede Municipal de Juiz de Fora, é

⁵⁷ Lei do 1/3 do magistério refere-se à Lei nº 11.738/2008, que estabelece o piso salarial nacional para os profissionais do magistério da educação básica e define que, no mínimo, 1/3 da carga horária dos professores deve ser reservada para atividades extraclasse. Essas atividades incluem planejamento, correção de trabalhos, desenvolvimento de materiais didáticos, participação em reuniões pedagógicas, entre outras. Na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora elas não precisam ser cumpridas, necessariamente, dentro da escola. (Brasil, 2012) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial#:~:text=A%20previs%C3%A3o%20de%20que%2C%20no,princ%C3%ADpio%20da%20valoriza%C3%A7%C3%A3o%20do%20magist%C3%A9rio>.

bastante ilustrativo⁵⁸. Alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, ao compararem as aulas com a professora de História, que passaram a ter à tarde, em um projeto, com as que tinham no turno da manhã, enfatizavam que parecia haver duas professoras diferentes. Na fala deles as aulas nos dois turnos se diferenciavam muito. Frases como “a gente nunca teve aula desse jeito” e “de manhã a gente só estuda” revelaram uma organização diferente do trabalho e mesmo da escola, nos dois turnos. Com base no relato dos alunos, foi possível perceber que a lógica de organização das aulas que acontecem de manhã no tempo regular, não é a mesma que acontece à tarde, nos projetos (Quiossa, 2013).

Rockwell e Ezpeleta (2007), ao falarem da realização de investigações envolvendo acontecimentos dentro das escolas, sob a perspectiva de considerar o cotidiano dos sujeitos, consideram as especificidades relacionadas a cada lugar, a cada grupo de pessoas e, como elas dizem, a cada cotidiano:

As atividades observadas na escola, ou em qualquer contexto, podem ser compreendidas como “cotidianas” apenas em referência a estes sujeitos. Deste modo, elas se restringem a “pequenos mundos”, cujos horizontes definem-se diferentemente de acordo com a experiência direta e a história de vida de cada sujeito. Como categoria analítica, o cotidiano se distingue do não-cotidiano num mesmo plano da realidade concreta. O que é cotidiano para uma pessoa, nem sempre o é para outras. Num mundo de contrastes como o da escola, começa-se a distinguir assim as múltiplas realidades concretas que vários sujeitos podem identificar e viver como “escola” e a compreender que ela é objetivamente distinta de acordo com o lugar em que é vivenciada (Rockwell, Ezpeleta, 2007, p.38).

Atuar como professoras no outro turno permite, também, que as coordenadoras conheçam os dois lados da relação entre professor e coordenador pedagógico, o que pode contribuir para a forma de atuação em ambos os cargos. A partir da já mencionada pesquisa realizada por mim no mestrado, foi possível perceber que esta relação pode ser permeada por conflitos e disputas. Acredito que vivenciar os dois papéis possa contribuir para uma compreensão melhor em torno do que significa desempenhar cada um deles.

Com relação ao tempo de atuação, seis delas estão na coordenação pedagógica há pelo menos doze anos e a outra, há cinco anos. Sendo assim, é possível constatar que todas as coordenadoras são experientes na função. Elas têm *expertise* também como professoras, na medida em que todas estão há mais tempo como professoras do que como coordenadoras.

⁵⁸ Pesquisa de mestrado intitulada “Coordenadores pedagógicos e professores de história: os significados de uma relação”, defendida em 2013, no PPGE/UFJF.

Acredito que, tanto a formação quanto o tempo de atuação na função, tenham contribuído para a segurança e clareza demonstradas pelas profissionais ao longo das entrevistas, ao tratarem das questões relacionadas à atuação na coordenação. Isso se deu também quando foram perguntadas sobre a dinâmica da escola, tanto no que se refere às relações que se estabelecem com a comunidade escolar, quanto à sala de aula.

Com relação à formação, a partir das questões respondidas, foi possível perceber que quatro delas têm pelo menos uma pós-graduação *lato-sensu*, duas possuem mestrado e uma doutorado na área de educação. Este panorama nos permite constatar um nível alto de qualificação profissional, por parte das coordenadoras.

A pesquisa realizada por Placco, Souza e Almeida (2012) traz o dado de que as coordenadoras, de maneira geral, consideram importante a formação continuada, na medida em que, ao serem entrevistadas, elas relataram a necessidade de buscar formação constantemente. Esta necessidade está vinculada, inclusive, ao fato desses profissionais se sentirem muito exigidos pelas Secretarias de Educação. A referida pesquisa também traz como apontamento o fato de muitas vezes a demanda de trabalho da coordenação pedagógica ultrapassar as suas reais possibilidades de ação. Nas palavras das autoras:

Ainda que os dispositivos legais das redes das capitais estudadas prescrevam claramente, e extensivamente, o papel do coordenador pedagógico na escola e o tema da coordenação seja discutido em pesquisas acadêmicas e na literatura especializada, nota-se que, na prática, esse profissional ainda toma para si (voluntária ou involuntariamente) muitas atribuições que não são de sua exclusiva responsabilidade. É possível – e desejável – que isso ocorra devido ao fato de ser o coordenador pedagógico um profissional cuja atuação privilegia a integração entre os diferentes atores da comunidade escolar, com vistas a favorecer uma prática educativa pautada nas diretrizes estabelecidas no projeto político-pedagógico – PPP – e nas normativas oficiais. No entanto, a falta de compreensão sobre limites de sua atuação, considerando-se os eixos articulação, formação e transformação, pode gerar equívocos e desvios no exercício da função coordenadora (Placco, Souza, Almeida, 2012, p.766).

O excesso de demandas apareceu na fala das coordenadoras entrevistadas nesta pesquisa, como um desafio, inclusive com relação à atuação da BNCC nas escolas. Elas aparecem como resposta em meio a um grupo de perguntas que foi realizado com vistas a investigar as percepções das coordenadoras acerca da BNCC na Rede Municipal. Ao serem questionadas acerca dos efeitos da atuação da política sobre as suas condições de trabalho, todas falaram da sobrecarga de trabalho à que estão submetidas e sobre a dinâmica da rotina escolar, que, muitas vezes, não permite que elas façam o que é atribuído de fato a elas como função. Nas palavras delas:

A gente acaba ficando exposto em algumas situações de portão. Eu tenho pavor de ficar porque eu não sei quem são todas as famílias. É uma responsabilidade. Tem várias vezes que a coordenação precisa ficar sozinha. Ficamos além do horário e não recebemos por isso. Existe uma sobrecarga do coordenador pedagógico que dificulta fazer coisas mais voltadas para essa implementação da BNCC. (Coordenadora 1. Entrevista concedida em novembro de 2024.)

Esta fala trata da realização de funções práticas, importantes para o funcionamento da escola e que atravessam o cotidiano da coordenação pedagógica. Muitas vezes, essas atividades não são organizadas e devidamente atribuídas, de maneira que acabam sendo desenvolvidas pelo coordenador pedagógico. Fernandes (2024) fala desta situação, como uma desconfiguração do seu papel. Para a autora:

pedagogos que atuam na coordenação vivem, na atualidade, o rebaixamento de seu ofício. Espera-se que esse profissional atue como executor de tarefas impostas por governos neoliberais, de modo que seja reduzido a fiscalizador e burocrata (Fernandes, 2024, p. 40).

A fala de outra coordenadora aponta também para a realização dessas demandas que surgem em meio à rotina escolar e que acabam impedindo que as outras atividades, que foram realmente planejadas, sejam realizadas. Não se trata de desconsiderar a complexidade do papel da coordenação pedagógica na escola, mas de ter a clareza de que a lógica atual impede que tarefas de planejamento pedagógico e de formação sejam realizadas. Nas palavras de uma das coordenadoras entrevistadas:

Então é tudo assim, muito atropelado. Agora temos que ficar no portão na entrada e na saída, a gente tem que fazer teste de acuidade visual nos alunos. Eu acho que, realmente, a coordenação virou um apaga incêndio aqui e ali. E vão fazendo desvio de função, um em cima do outro. Principalmente essa coisa de ficar lá no portão. Eu não fico em sala de aula quando falta professor. Eu já fiz muito isso, mas hoje em dia eu não vou para a sala. Porque assim, se eu vou para sala e fica faltando em outro lugar. (Coordenadora 5. Entrevista concedida em dezembro de 2024.)

A implicação da sobrecarga de trabalho a que as coordenadoras estão submetidas acaba por interferir diretamente na prática delas, definindo aquilo que elas conseguem ou não fazer. De acordo com o que as entrevistadas trazem, muitas vezes, o trabalho da coordenação pedagógica consiste em resolver as situações que aparecem no cotidiano, o que elas chamam de “apagar os incêndios” e cuidar das demandas burocráticas. Nas palavras de outra coordenadora entrevistada:

A sobrecarga é desumana. Meio que a gente tem que fazer um pouco de tudo, inclusive olhar entrada e saída de alunos, entre outras coisas ou entre outras demandas que vão só sendo enfiadas goela abaixo, no sentido até de questões burocráticas. Eu acabo deixando de fazer coisas que seriam muito importantes que eu fizesse, para fazer uma burocracia que não vai dar retorno nem para a escola nem para o aluno nem para mim, então assim a sobrecarga existe. (Coordenadora 7. Entrevista concedida em novembro de 2024.)

A responsabilidade por abrir os portões nos momentos da entrada e da saída dos alunos é recorrente, assim como o incômodo em exercer esta função, manifestado em diferentes falas. Segundo a Coordenadora 3 esta é uma situação recente:

Ano passado mudou uma situação, com relação à dinâmica de abrir o portão nos horários de entrada e saída da escola. Antes as terceirizadas abriam o portão e com essa nova firma elas não podem mais fazer isso. Então, assim, quem vai abrir? Diretor, coordenador, secretário, quem tiver lá no horário. E, assim, tem muitas demandas burocráticas. Eu acho que mesmo dentro do pedagógico, a parte burocrática está tomando muito tempo. (Coordenadora 3. Entrevista concedida em novembro de 2024.)

Uma das coordenadoras, ao falar do acúmulo de funções da coordenação pedagógica, cita a legislação municipal para dizer da clareza que tem com relação à sobrecarga à qual está submetida. Segundo a Coordenadora 4:

Essa é uma discussão antiga da coordenação pedagógica, do coordenador pedagógico como bombeiro. Isso aí é coisa antiga e que só piora. Eu tenho uma situação muito confortável onde eu estou, porque é uma escola pequena. Eu estou com os anos iniciais. E aí isso muda conforme a realidade da escola e comporta bem a etapa de ensino. Isso traz diferenças. E conforme o contexto social também, da escola onde você está. São uma série de questões que entram aí nessa conta. Mas a gente faz coisas que não são nossa função, o portão é uma delas. Tanto a coordenação, quanto a direção. Isso não está lá na 201, mas a gente faz por não ter outro profissional. (Coordenadora 4. Entrevista concedida em dezembro de 2024.)

Além de tratarem do excesso de demandas, inclusive de trabalho burocrático, a fala de todas as coordenadoras revelou um desconforto com relação às situações de trabalho que vão além do que está previsto nas suas atribuições. Ser responsável pela abertura e fechamento dos portões da escola, nos períodos de entrada e saída dos alunos, é uma delas. E em decorrência dessa situação, ocorre uma extensão de horário não remunerada. Muitas vezes elas precisam ficar além do horário previsto, pois só podem se ausentar da escola quando todos os estudantes forem liberados.

A jornada de trabalho a ser cumprida pelas coordenadoras pedagógicas nas escolas municipais em Juiz de Fora é de catorze horas e quarenta minutos, com base na Resolução 4 da

SE, de 2023, que, em seu artigo 7º altera o art. 34, da Resolução nº 201 - SE, de 04 de novembro de 2021, com a seguinte redação:

O Coordenador Pedagógico tem carga horária de 22 horas semanais para o desenvolvimento de suas atribuições, conforme previsto no art. 23 desta Resolução, resguardada 1/3 de sua carga horária semanal de atividade extraclasse, em consonância com as atribuições do cargo (Juiz de Fora, 2021).

A partir desta resolução as coordenadoras passam a ter direito à redução de um terço da jornada de trabalho, da mesma forma que os professores têm garantido por meio da Lei nº 11.738/2008 (Brasil, 2008) e na Rede Municipal de Juiz de Fora, regulamentado pela já referida Resolução nº 201 - SE, de 04 de novembro de 2021. De acordo com esta resolução são consideradas atividades extraclasse docentes, podendo ser realizadas nas seis horas e quarenta minutos:

o planejamento das aulas; a correção de atividades avaliativas; a participação em reuniões pedagógicas; o atendimento aos responsáveis pelos estudantes; reuniões com a coordenação pedagógica para orientação e organização do planejamento pedagógico no cotidiano escolar; participação em formação continuada; participação em reuniões de formação organizadas pela Secretaria de Educação; dentre outras atividades que podem ocorrer no interior ou fora da unidade escolar e que estejam vinculadas à atuação docente do professor (Juiz de Fora, 2021, p.8).

Considero a existência desta redução de um terço da jornada fundamental à realização do trabalho docente, tendo em vista a necessidade da realização do planejamento pedagógico e da formação continuada. A remuneração por essas atividades representa um importante ganho na luta contra a precarização das condições de trabalho dos professores.

Com relação à coordenação pedagógica o que está posto na Resolução n.º 4 da SE, de 2023, é que o extraclasse está em consonância com as atribuições do cargo. Sendo assim, com base nas atribuições da coordenação pedagógica, este momento poderia ser utilizado para planejamento de reuniões e para a realização de formações com os docentes, por exemplo.

Contudo, a situação que está posta na Rede Municipal de Juiz de Fora é a de que o extraclasse não precisa ser cumprido nas escolas, nem pelos professores e nem pela coordenação pedagógica. Desta forma, os momentos de encontro entre esses sujeitos com a prerrogativa de formação e planejamento acabam por não acontecer. Uma das coordenadoras entrevistadas trouxe a questão do pouco tempo de permanência na escola e da necessidade de se dedicar às urgências, apenas, em virtude disso:

A carga horária é muito reduzida, catorze horas e quarenta minutos por semana é muito pouco. Isso dificulta bastante o trabalho. Na minha percepção, na metade do tempo você fica só resolvendo as demandas do cotidiano. (Coordenadora 7. Entrevista concedida em novembro de 2024.)

Esta coordenadora relatou que, antes de assumir o cargo na prefeitura, era coordenadora da rede particular e que uma das diferenças que estava percebendo era o pouco tempo de permanência da escola e a impossibilidade de desenvolver tarefas mais complexas, como as de planejamento pedagógico e formação com os professores, em virtude disso. Esta redução da carga horária, sem a prerrogativa do cumprimento das horas na escola é uma característica da Rede Municipal de Juiz de Fora, na medida em que, na rede estadual, tanto os professores, quanto as coordenadoras pedagógicas precisam permanecer nas escolas no horário do extraclasse.

O trabalho de Fernandes (2024) aborda a dificuldade da realização de formação docente pelo fato de nem todas as redes de ensino públicas garantirem a instituição, prevista por lei, de que um terço da jornada de trabalho docente seja dedicada aos estudos coletivos e planejamento. Para a autora, a falta de tempos e espaços na própria unidade escolar faz com que a formação continuada fique comprometida por questões estruturais.

Acredito que estar na escola não seja garantia de que um trabalho pedagógico em conjunto ou que formações em serviços serão realizados. Contudo, parece que a não permanência dos sujeitos na escola tem dificultado a efetivação dessas práticas na rede municipal de Juiz de Fora, sobretudo em um contexto em que há novas políticas curriculares, que demandam discussão e diálogo entre o coletivo escolar.

O excesso de atribuições acaba prejudicando o desenvolvimento do principal ponto de atuação da coordenação, que muitas vezes tem dificuldade em focar na parte pedagógica com os professores, não conseguindo realizar ações de planejamento e de formação. Esta situação ganha uma dimensão ainda mais preocupante em um contexto em que se tem um documento curricular novo, que precisa ser discutido no interior das escolas, para que, a partir do debate sobre ele, os professores possam criticá-lo e se apropriar dele.

Os dados da pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2010) sobre o coordenador pedagógico no Brasil indicam que nem sempre a coordenação dos processos pedagógicos, que deveria ser a atribuição principal do coordenador, é efetivada. A importância do coordenador pedagógico na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores, é destacada na pesquisa como central, contudo, os dados mostram que as demandas burocráticas

acabam sobrepondo a parte pedagógica e o diálogo e a formação dos professores muitas vezes acabam sendo deixados de lado.

A atuação com as políticas curriculares prescinde de aspectos que ultrapassam a prescrição curricular e tem o seu diferencial nos acontecimentos que se dão na escola, com os sujeitos que atuam nela. Nesse sentido, a formação dos professores, as condições de trabalho deles e das coordenadoras pedagógicas, assim como a valorização dos profissionais do magistério, são aspectos que interferem no processo.

Macedo (2014) fala que o currículo pode ser pensado como espaço-tempo de enunciação em que se torna possível uma experiência ética e política que comporte a presença da alteridade não antecipável. O currículo, então, se constitui a partir do encontro com o outro, o que não pode ser previsto nem subsumido por normas ou categorias prévias. Para a autora, os sentidos são negociados no encontro entre culturas e identidades híbridas. Em outro estudo a autora afirma que:

Em termos de políticas públicas, a opção pelo imprevisível pode parecer idílica, mas não há alternativa para políticas que pretendem educar. É uma aposta que constitui, sem dúvida, um desafio mais difícil do que produzir uma lista (de conteúdos ou de capacidades de fazer) que sirva de base comum nacional. Ela envolve formar bem os professores, e, principalmente, dar-lhes condições de trabalho e salário compatíveis, investir nas escolas e no trabalho lá realizado, enfim, valorizar a educação, e não o controle que a destrói como empreitada intersubjetiva (Macedo, 2016, p.63).

Dando prosseguimento à apresentação dos dados da entrevista, as coordenadoras foram indagadas sobre a participação nas discussões nacionais para a construção das diretrizes curriculares. De maneira unânime, elas disseram que esse movimento não aconteceu e que nenhum convite chegou até elas para discutir sobre o documento nacional. A fala delas reitera o que foi dito por sujeitos de outras pesquisas já mencionados aqui e, também, pela supervisora entrevistada, que afirmou que a Rede Municipal de Juiz de Fora não participou das discussões que permearam a construção da Base em nível nacional.

A ausência da participação dos profissionais da Rede no movimento de construção da BNCC remete ao contexto político em que ela foi escrita e homologada. Tal contexto foi extremamente desafiador para a educação pública, uma vez que era permeado por um crescimento do conservadorismo e do negacionismo científico. Neste cenário foi publicada uma terceira versão do documento, o que significou o apagamento de muito do que havia sido construído até a segunda versão, com a participação da comunidade acadêmica e com a

participação dos professores da rede básica de ensino. Nesse sentido, conforme Almeida (2021) afirma em sua pesquisa:

Contar e recontar a história da construção da base significa não deixar cair no esquecimento todos os enviesamentos que atravessam e atravessarão a educação brasileira nos próximos anos, marcado pela restituição de apagamentos de sujeitos e saberes (Almeida, 2021, p. 271).

Além de afirmarem que não participaram do processo de discussão da BNCC, as coordenadoras afirmaram, também, que não conhecem a proposta de Auxílio do MEC por meio do ProBNCC. As coordenadoras afirmaram, ainda, que nem sequer conhecem o programa.

Diante das últimas afirmações é possível questionar o alcance das ações realizadas pelo MEC em torno da BNCC nas redes de ensino. A Rede Municipal de Juiz de Fora não participou das discussões nacionais e não conhece o maior programa para atuação da BNCC.

A pesquisa realizada por Magdaleno e Faria (2024), que busca compreender o que foi chamado de processo colaborativo na Base, investiga a participação colaborativa da construção da BNCC sob o olhar das coordenadoras pedagógicas das escolas estaduais que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Viçosa/MG.

Na pesquisa realizada por elas, diferente das respostas dadas pelas coordenadoras da Rede Municipal de Juiz de Fora, as coordenadoras participantes afirmaram terem sido convidadas a participar das discussões sobre a Base, por meio dos Seminários Estaduais. Contudo, elas também afirmaram que esse convite não garantiu a participação dos docentes. Para elas, deveriam ter sido criados espaços para diálogos efetivos nas escolas. Como esse debate não aconteceu, elas abordam o fato de os professores não terem sido consultados.

As pesquisadoras consideram intrigante a construção de um documento tão importante, que visa “promover uma educação de qualidade”, ter sido elaborado num tempo curto e por especialistas que, de modo geral, não sabemos quem são. Segundo as autoras:

Entre os profissionais, são descritos representantes das diferentes áreas contempladas na Base e pesquisadores vinculados a diversas universidades renomadas do Brasil (Brasil, 2017, p. 587). Porém, nessa descrição, composta por uma lista extensa de profissionais, não são expostas as respectivas formações e áreas de pesquisa, ou seja, para identificarmos quem são, quais temáticas estudam, suas trajetórias acadêmicas e onde atuam, é necessário buscar um a um na Plataforma Lattes. (Magdaleno; Faria, 2024, p. 3)

Elas seguem questionando o caráter colaborativo da construção do documento, uma vez que não há referências diretas às colaborações realizadas, nem menções a nada que foi acrescentado no documento a partir de qualquer movimento de diálogo. Para elas:

É destacado ainda na BNCC que os profissionais atuantes nas escolas, como as coordenadoras pedagógicas participantes desta pesquisa, além dos demais profissionais, como professores e diretores, participaram da elaboração do documento por meio dos “[...] amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil” (Brasil, 2017, p. 5). Embora não sejam nominados no documento, é enfatizado que o papel dos educadores foi fundamental para que a BNCC fosse concluída. Contudo, consideramos que somente os documentos oficiais divulgados nas esferas federal e estadual não são suficientes para considerar que a construção da BNCC ocorreu, de fato, de forma colaborativa. (Magdaleno; Faria, 2024, p. 3)

Quando questionadas sobre a recepção dos profissionais à política e às ações que já foram realizadas para sua atuação, as opiniões das coordenadoras são distintas. Três acreditam que muitos professores são resistentes à política, por acreditarem que a partir dela é preciso mudar a prática docente e, com isso, acabar tendo mais trabalho. Nesse sentido, uma das coordenadoras aponta que falta eles se inteirarem dos documentos curriculares, uma vez que diversos aspectos do que é proposto são contemplados na prática dos professores, que não precisariam modificá-las totalmente, como muitos receiam.

Contudo, esta coordenadora pode não estar considerando as motivações por trás da postura dos professores que não adequaram seus planejamentos pedagógicos à BNCC. A meu ver, elas podem estar ligadas ao fato de não haver uma identificação com as diretrizes. O fato de não terem participado da elaboração da BNCC e não estarem passando por nenhum movimento de formação ou discussão das propostas, de maneira institucionalizada, pode ter trazido como consequência uma manifestação de resistência àquilo que é externo às práticas consolidadas. Por mais que, conforme a professora mencionou, haja pontos de semelhança entre aspectos da BNCC à prática do professor, incorporar o documento a ela significaria “dar o braço a torcer” e aceitar algo que foi imposto, que veio de cima para baixo.

As falas das outras coordenadoras apontam para um cenário em que não há resistência ao que está sendo orientado pela BNCC por parte dos professores. Elas afirmam que a BNCC foi inserida em seus planejamentos sem a realização de nenhum tipo de questionamento à política. Por fim, duas coordenadoras avaliam a recepção dos professores à política como positiva. Para elas, os professores ficaram satisfeitos em ter essas orientações curriculares.

Apoio-me nos escritos de Lopes e Macedo (2011) para buscar compreender a recepção dos professores à BNCC nas escolas. Nesse sentido, o currículo é entendido como prática de

significação ou enunciação de sentidos que acaba por construir diferentes realidades, nos diferentes contextos e salas de aula. A atuação dos professores com os novos currículos, então, sempre acontece de maneira específica, em cada realidade. Contudo, ela acontece também a partir da manifestação de uma prática de poder, na medida em que se trata de uma política que tem caráter mandatório. Diferentes maneiras de atuar com a política, de recebê-la na escola, foram narradas pelas coordenadoras pedagógicas. Contudo, tendo em vista o já mencionado jogo de poder em que ela está inserida, a resistência à política aparece em diferentes gradações. Como dizem as autoras, ao tratarem de situações de atuação com políticas curriculares, nessas situações, “nem tudo pode ser dito”.

Com relação aos professores que se mostram resistentes à política, a fala das coordenadoras não dão enfoque para o ponto levantado pela supervisora da SE, que traz a resistência dos professores ligada a um apego às propostas curriculares de 2012. Acredito que, em alguma medida, há um apego a esse documento anterior, principalmente das áreas que não modificaram as suas propostas curriculares em nada ou em quase nada, em 2020. Contudo, a resistência ao novo currículo, presente na fala de algumas coordenadoras, parece estar motivada, também, pela não identificação com um currículo do qual elas pouco ou nada participaram da elaboração e, sobre o qual, elas não participaram de nenhuma formação.

Na pesquisa de Magdaleno e Faria (2024) é feita uma problematização a respeito da relação dos professores com a BNCC:

Os professores se dividem entre as escolas, nem sempre são efetivamente orientados, não tiveram um tempo criado para debate, em que momento o fariam? Além disso, qual seria a motivação desses profissionais após não serem ouvidos no processo de construção da Base? Qual seria o entusiasmo em relação a esse documento que não representa suas vozes? (Magdaleno, Faria, 2024, p. 8)

A ausência de participação dos profissionais da Rede Municipal na construção da BNCC parece se repetir no processo de elaboração do RCRMJF. É isso que fica evidenciado a partir das falas das coordenadoras entrevistadas.

Com relação à participação dos profissionais da escola no processo de reformulação curricular na Rede Municipal de Juiz de Fora, apenas uma coordenadora disse que um professor da sua escola participou do processo de discussão curricular junto à secretaria. As outras coordenadoras disseram que eles participaram apenas das discussões realizadas no interior da escola. Com base nessas afirmações é possível inferir que quase a totalidade dos professores das escolas das quais as coordenadoras são provenientes não participou do processo de

reelaboração curricular. Uma das coordenadoras, que estava atuando na SE em 2019, quando estava acontecendo a reelaboração curricular afirma que:

Olha, foi bem pouco, Amanda. Foi bem pouco porque foi algo corrido. Não houve tempo. Eu participei do processo da proposta curricular lá de 2012, na área de matemática, e foi bem diferente. Porque o que acontece, assim, lá naquele momento houve toda uma mobilização para aquilo, para a construção de um documento. E aí, foram chamadas pessoas especialistas daquela área para coordenar esse processo. Então, assim, teve ampla participação dos coordenadores. Foram realizados seminários específicos para isso. E aí eu acho que o coordenador teve mais possibilidade de levar essa discussão para dentro da escola. E os professores também participaram desses seminários, também puderam participar desses processos. Então eu acho que houve uma participação muito mais ampliada ali. Agora, nesse caso da BNCC, o que rolou foi o convite para a escola vir participar do grupo de discussão de determinada área. Só que ficou muito a cargo do sujeito se quisesse participar daquilo. Não houve uma parada de tempo para nos dedicarmos a isso. Então houve uma diferença muito grande nesse sentido, tanto é que eu acho que a gente teve uma participação muito menor de quem estava na escola. A maioria foi conduzida por quem estava ali na SE mesmo. Teve um professor ou outro que teve ali, mas foram poucos. (Coordenadora 3. Entrevista concedida em novembro de 2024).

Para a coordenadora, a participação dos professores no processo de reformulação curricular foi pequena e esta situação pode ter se dado tendo em vista o pouco tempo hábil e o fato do processo ter sido atravessado pela pandemia da Covid-19, que trouxe como necessidade o isolamento social e fez com que muitas atividades fossem interrompidas.

Buscando aprofundar a compreensão acerca da participação dos professores no processo de reelaboração curricular, recorri às *lives* disponíveis no canal do Cadinho de Prosa no *YouTube*. Ao analisá-las foi possível perceber que elas têm como objetivo apresentar os documentos de currículo já reformulados, não sendo um momento reservado para discussão curricular. Ao fazer uma busca no canal não encontrei nenhuma gravação de *live* em que as propostas curriculares fossem discutidas, ou que indicassem algum movimento de construção coletiva do RCRMJF. Não encontrei também nenhuma outra informação sobre a participação sistemática dos professores em possíveis discussões curriculares. Conforme consta no quadro 6 houve participação de profissionais das escolas na construção da maioria dos documentos. Contudo, esta parece ter sido pontual, a partir do envio de sugestões, por *e-mail*, às equipes que coordenavam as diferentes áreas de conhecimento. Esta ausência de evidências sobre a participação docente no processo de elaboração do RCRMJF (2020) contribui para a conclusão de que realmente a participação dos professores foi muito pequena, conforme a percepção da coordenadora.

Ao serem perguntadas sobre as alterações nos currículos municipais publicados em 2020, cinco coordenadoras consideram que elas foram significativas em relação aos anteriores, de 2012. As falas das coordenadoras se deram no sentido de considerar o novo currículo como mais completo, marcado pelas solicitações da BNCC e até de mais fácil compreensão. De maneira geral, elas se mostraram satisfeitas com as mudanças e com o novo RCRMJF.

Foi possível perceber que a principal crítica das coordenadoras ao processo de reformulação curricular é com relação à falta de ações de formação continuada para os novos currículos. Elas apontam para o fato de não ter havido e de não estar havendo formações na rede para tratar da BNCC e do RCRMJF, reforçando o que havia sido identificado por meio dos dados produzidos pelos questionários. Com isso, elas afirmam que as escolas estão caminhando de maneira isolada e sem orientação da SE para colocarem os novos currículos em prática. Nesse sentido, no processo de atuação da BNCC, as escolas acabam percorrendo um caminho solitário e com pouco ou nenhum diálogo com a SE. A falta de momentos de discussão, reflexão e formação para os novos currículos faz com que a necessária reflexão acerca de como as traduções da política serão realizadas nas diferentes realidades escolares acabe acontecendo sem apoio da SE e sem as trocas entre os pares.

A fala das coordenadoras aponta para o fato de não haver uma identificação com a BNCC, motivada pela não participação dos profissionais da Rede Municipal de Juiz de Fora no processo de elaboração das diretrizes. Da mesma forma, não há uma identificação com os RCRMJF, dos quais também não participaram. Contudo, não há uma recusa a esses documentos, mas uma sensação de falta de orientação com relação à forma como se deve proceder diante deles.

Nesse mesmo sentido, a pesquisa de mestrado desenvolvida por Coelho (2021) traz como dado, a partir da fala dos gestores entrevistados, que os professores não tiveram uma formação adequada quanto ao processo de atuação da BNCC. Nesse estudo sobre o processo de atuação da BNCC nas escolas da Rede Estadual Paulista da Diretoria de Ensino de Santo Anastácio, foi demonstrado que gestores e professores apresentam falta de conhecimento sobre o processo e que a precariedade das informações é percebida como sendo um dos principais elementos de dificultadores.

Segundo seis das sete coordenadoras, não houve discussão ou elaboração/aquisição de materiais didáticos relacionados à BNCC na escola em que atuam. Não houve, também, nenhum movimento da SE no sentido de verificar o alinhamento dos materiais didáticos utilizados à BNCC, nas escolas municipais. Neste cenário, por mais que o livro didático figure como o

principal recurso pedagógico utilizado, em alguma medida a BNCC está sendo atuada, uma vez que houve escolha de livros didáticos por meio do PNLD em 2022 e os livros estão alinhados à Base.

Quando questionadas sobre as contribuições que a BNCC traz para a educação municipal, as falas de todas as coordenadoras revelam a percepção das diretrizes curriculares nacionais como um apoio, uma orientação importante para os profissionais da escola, por auxiliar no planejamento docente e na organização do trabalho pedagógico. Esta resposta reafirma o que apareceu como dado a partir dos questionários.

O trabalho de Coelho (2021) também aponta para uma percepção positiva da BNCC por parte dos professores e gestores. Quando o pesquisador os indaga a respeito do potencial da política para melhorar a qualidade da educação dos alunos das escolas públicas, eles respondem de maneira positiva, alegando haver o caráter de valorização do protagonismo do aluno e de contextualização dos conteúdos, de maneira mais enfática do que era feito anteriormente.

Contudo, ao apresentar os dados produzidos na pesquisa, ele questiona a reprodução com pouca reflexão de conceitos como “competências”, “habilidades”, “protagonismo do aluno”, “cotidiano do aluno” por parte dos sujeitos que estão na escola atuando com a política. Para o autor esta situação é fruto da pouca formação que esses profissionais tiveram a respeito da BNCC, o que traz como consequência um cenário com poucas reflexões sobre as questões curriculares ligadas a ela.

Uma crítica nesse sentido também apareceu na fala de uma coordenadora pedagógica que participou da pesquisa realizada por mim. Ao falar das contribuições da BNCC para a educação municipal, ela também enfatizou a importância da política para a organização do planejamento escolar e apontou a percepção de que há pouca reflexão dos professores acerca dela. Segundo a coordenadora, eles acabam reproduzindo o que está no documento, sem problematizá-lo:

Então, tem 2 aspectos aí. Eu acho que ela contribui no sentido de trazer uma certa orientação pro trabalho, o professor não vai ficar tão perdido mais. Então, nesse sentido, a BNCC é uma contribuição. Mas, por outro lado, é problemático, porque tem questões nela, questões ideológicas, que sequer muita gente percebe, muita gente se dá conta. Então, o professor que não se dá conta... ele vai trabalhar determinada habilidade em sala de aula sem nenhum aprofundamento daquilo e sem trazer um olhar mais crítico sobre aquilo. Eu acho que muitas vezes, pela via do livro didático, que não traz muito o aspecto crítico. Aí acaba acontecendo certo empobrecimento daquilo que poderia ser levado para a sala de aula e discutido com os alunos, daquilo que poderia ser apresentado sob uma outra perspectiva. Não se pensa em ampliar aquela discussão. (Coordenadora 4. Entrevista concedida em dezembro de 2024.)

A fala da coordenadora conversa com os apontamos trazidos por Coelho (2021) na medida em que revela uma percepção do professor como alguém que realiza poucas reflexões acerca da BNCC. Elas nos fazem refletir sobre o lugar do professor frente à BNCC. Ele deveria ser um mero “executor” da política? Os professores realmente têm espaço para apontar reflexões e críticas a partir da BNCC? Pergunto isso, uma vez que eles não participaram dos processos de discussão das etapas de elaboração dos documentos curriculares, nem em nível nacional, nem em nível municipal. Eles também não estão passando por formações relacionadas à BNCC, não havendo, portanto, de maneira institucionalizada, momentos de discussão e reflexão acerca da política. Contudo, os professores são cobrados a cumprir e reproduzir o que está posto nos documentos curriculares, uma vez que precisam elaborar planejamentos e entregar ao coordenador pedagógico.

Diante deste cenário me questiono se há espaço para que os professores digam o que pensam a respeito de atuar com a BNCC e, ainda, para que possam apresentar propostas alternativas em seus planejamentos para a coordenação. O caráter mandatório da política somado ao pouco espaço para reflexão e diálogo acerca da prática podem fazer com que os sujeitos resistam ao que não concordam, mas que o façam de maneira silenciosa, no cotidiano.

A esse respeito me remeto aos escritos de Certeau (1998) para dizer que muitas vezes os sujeitos resistem e subvertem a ordem, mesmo quando parecem cumprir o que foi solicitado, por meio do desenvolvimento de táticas. Para o autor, as táticas são as engenhosidades do fraco, para tirar proveito do forte, estando ligadas à resistência.

Ball, Maguire e Braun (2016) falam do fato de os professores não serem ingênuos, e por meio de sua criatividade e sofisticação conseguirem lidar com o cansaço e a sobrecarga aos quais são submetidos na maioria do tempo. Nas palavras dos autores:

Eles estão lidando tanto com o que eles veem como significativo quanto com o que parece sem sentido, muitas vezes mobilizados em torno de padrões de foco e negligência e empurrões inquietos entre desconforto e pragmatismo (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 112).

Compreender as condições nas quais os professores estão atuando com a BNCC se faz importante. A situação de precarização do trabalho está ligada à baixa remuneração, à necessidade de ter diferentes vínculos de trabalho e, como consequência, pouco tempo para se formar e para refletir sobre a prática. A precarização também está relacionada ao vínculo empregatício que, em muitos casos é temporário, o que causa uma grande rotatividade de profissionais nas escolas.

O trabalho de Sampaio e Marin (2004) aponta para a precariedade a partir de elementos nesse mesmo sentido. As autoras apontam a necessidade de formação, o salário, as condições de trabalho, o tamanho das turmas e a rotatividade como os principais fatores ligados à precarização do trabalho docente.

Nesta pesquisa, quando perguntadas sobre os maiores desafios para atuação da política, uma coordenadora mencionou a questão da rotatividade de professores e as outras deram respostas que abordam a questão da falta de formação para os novos currículos. A percepção acerca da necessidade de formação dos professores para lidar com os documentos curriculares de maneira crítica e refletida, de maneira a conseguir modificar a sua prática a partir deles, apareceu mais uma vez.

Nóvoa (2022) faz uma defesa do conhecimento profissional docente ao tratar da formação de professores. O autor aponta para a importância das vozes daqueles que atuam na escola, que perderam visibilidade pública e a sua voz foi sendo substituída por especialistas de matérias tão diversas como o currículo, as tecnologias, as competências socioemocionais ou os estudos do cérebro. Para o autor:

No momento presente, de transformação profunda da educação, certo retraimento dos professores “dentro” dos espaços escolares é prejudicial ao seu prestígio e reconhecimento público. O conhecimento profissional docente é fundamental para o trabalho escolar, mas dota também os professores de melhores condições e de uma maior legitimidade para participarem nos grandes debates públicos sobre educação (Nóvoa, 2022, p.16).

A partir dos escritos de Nóvoa (2022), penso que os professores da rede Municipal de Juiz de Fora podem não ter encontrado espaço para discutir acerca da BNCC, por não terem sido convidados para isso. Nesse sentido, diante da obrigação do cumprimento da diretriz, diante do seu caráter mandatário, eles entregam os seus planejamentos adequados a ela. Contudo, acredito que, fazendo uso das palavras de Certeau (1998), eles encontrem maneiras de se reapropriar do sistema produzido. Isto é, acredito que no cotidiano da escola por meio do uso de táticas eles estejam conseguindo questionar e negociar com as prescrições curriculares.

Com relação ao problema da rotatividade dos professores, ele aparece novamente, na fala de algumas coordenadoras, como dificultador do processo de atuação com a política. Segundo elas, é difícil quando toda a conexão e parceria estabelecidas com os professores são quebradas por conta da troca dos profissionais. Essa rotatividade acontece por conta do grande número de professores contratados na rede municipal, que a cada contrato estão sujeitos a irem para uma escola diferente, a depender da disponibilidade de vagas. Esta situação também

acontece com as próprias coordenadoras, já que muitas são contratadas e acabam trocando de escola a cada ano.

Sendo assim, a cada ano o quadro de professores e, por vezes a coordenação, é diferente e o estabelecimento de parceria e de trabalho colaborativo precisa ser reiniciado. Com a realização do concurso para o magistério, que efetivou mais de mil professores e cem coordenadoras pedagógicas, entre os anos de 2024 e 2025, a situação tende a melhorar, mas o número de profissionais com contratos temporários ainda é grande.

Ao serem questionadas sobre o trabalho colaborativo na escola, todas as coordenadoras afirmaram que ele acontece, mas que é necessária uma certa sensibilidade no trato com os professores para o estabelecimento desta parceria. Segundo elas é possível conseguir apoiar os professores, fazer propostas de trabalho a eles, contudo, é preciso sempre partir de uma abordagem dialógica.

Como o trabalho da coordenação pedagógica na escola perpassa também a gestão escolar, as coordenadoras foram indagadas sobre como se dá a relação delas com a direção da escola. Todas afirmaram ter uma boa relação com as equipes diretivas, embora algumas desenvolvam um trabalho mais compartilhado e outras estejam em situações de maior delimitação da esfera de atuação de cada um. Uma coordenadora chamou a atenção para a questão do pouco tempo do coordenador na escola, que pela quantidade de demandas acaba tendo dificuldades em partilhar o trabalho com a direção da escola. Nas palavras da coordenadora:

Na minha percepção eu acho que é bem separado. Acho que é assim, cada um no seu cada um mesmo. Não percebo muito uma troca mais efetiva, acho que talvez em função do tempo, da carga horária, né? Porque assim, a coordenação só fica 14 horas e 40 minutos na escola. Pouco, não é? É muito corrido. Há muita demanda. Então, acho que isso também dificulta que essa troca seja mais efetiva. (Coordenadora 7. Entrevista concedida em novembro de 2024).

De acordo com a Resolução da SE n.º 201/2021⁵⁹ - que dispõe sobre a organização e o funcionamento das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e dá outras providências:

A atuação dos coordenadores pedagógicos deverá se dar em parceria com a direção escolar e está organizada a partir das dimensões político-institucional, pedagógica, pessoal e relacional, construindo coletivamente o Projeto Político Pedagógico da

⁵⁹ Resolução n.º 201 – SE - Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial Eletrônico do dia 05/11/2021. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/anexos/201-SEa_174234.pdf

unidade escolar e exercendo liderança perante o corpo docente, orientada por princípios éticos, com equidade e justiça (Juiz de Fora, 2021, p.5).

O trabalho em conjunto com a equipe diretiva da escola é algo previsto na legislação. A partir da fala das coordenadoras foi possível perceber que em algumas situações a parceria permite partilhar mais aspectos do trabalho do que em outras e a questão da falta de tempo apareceu como principal limitador para isso.

As coordenadoras também foram questionadas sobre a atuação do RCRMJF alinhado à BNCC na escola em que atuam. Cinco delas afirmaram que a atuação vem ocorrendo, inclusive a partir da reformulação dos PPPs. Em 2023 houve o movimento de reformulação desse documento em toda a rede, como parte da política nacional de atuação. Segundo os relatos das coordenadoras, o processo foi orientado pela SE e aconteceu de maneira dialogada nas escolas.

A supervisora da SE também falou sobre a reelaboração dos PPPs, explicando que foi um movimento previsto na atuação da BNCC e para o qual as coordenadoras e diretores foram orientados:

Teve um movimento. Sem a pandemia, eles iriam fazer isso nesse período após a aprovação do referencial, mas com a pandemia parou tudo. Isso é retomado no ano passado, essa necessidade de revisão. Foram feitas várias reuniões de coordenadores aqui e de diretores junto visando a reformulação do PPP. (Entrevistada 1, junho de 2024).

Segundo as coordenadoras pedagógicas, a atuação das propostas curriculares alinhadas à BNCC também pode ser notada por meio do acompanhamento dos planejamentos dos professores, que são orientados no sentido de trabalhar com os documentos curriculares da rede. Elas relataram que fazem um apanhado das habilidades a serem desenvolvidas em cada ano, por disciplina, e selecionam junto com os professores, a cada bimestre, para que os planejamentos as tenham como ponto de ancoragem. Além disso, elas disseram acompanhar o que é feito por meio de reuniões de planejamento ao longo do ano e, ainda, pela observação do caderno dos alunos. Conforme aponta uma das coordenadoras:

Então, quando veio o currículo eu senti um pouco da dificuldade de elas conseguirem implementar o currículo, praticamente. Teoricamente, não. A gente tem um currículo e não é só copiar e colar e me entregar, não. Eu quero saber como você vai fazer essas coisas aqui. Elas não conseguiam fazer links entre uma habilidade dali para o currículo, que eram diferentes. Me lembro que na época da pandemia a rede fez toda uma adaptação do currículo e aí eu acho que deu um pouquinho mais de segurança para as professoras conseguirem fazer. Hoje em dia a gente já se senta junto e fala sobre quais habilidades a gente vai escolher para cada bimestre. Elas escolhem pelo menos três e conseguem desenvolver. Eu acho que agora elas se sentem seguras para

me entregar um planejamento, que é um planejamento real, não é de mentira, só para dar para a coordenadora. Isso demorou anos, não foi agora. Isso com as minhas professoras efetivas, tá muito tranquilo. Agora com as contratadas tem que começar tudo de novo. (Coordenadora 5. Entrevista concedida em dezembro de 2024.)

É possível destacar, a partir do trecho da fala da coordenadora 5, que o planejamento pedagógico dos professores pautado nas propostas curriculares da rede municipal é algo que foi construído a partir de um movimento de formação e reflexão realizado por ela. É possível perceber, também, uma preocupação/insatisfação em ter que desenvolver o processo formativo novamente com os professores contratados. Diante desta fala, duas questões se fazem presentes novamente: as implicações da rotatividade dos professores e a urgência no oferecimento de formação para os novos currículos, por parte da secretaria de educação. Esta fala revela também a centralidade do papel da coordenação pedagógica no processo de atuação curricular, que a partir da sua *expertise* orienta o professor no processo de atuação com a BNCC.

Acredito na importância da formação de professores, envolvendo apresentação e estudo das propostas curriculares e reflexões acerca da autonomia docente e da importância do planejamento pedagógico para a atuação das propostas curriculares municipais. A falta desse movimento formativo acaba por deixar sem suporte a coordenação pedagógica e o professor, tornando o processo de atuação da política mais difícil.

Conforme apontado em trabalhos como o de Araújo (2025) o diretor escolar exerce um papel muito pequeno com relação a tornar a BNCC efetiva na escola. Sendo assim, a atuação do coordenador pedagógico frente às políticas públicas muitas vezes acontece de maneira solitária, sem auxílio da gestão escolar. A pesquisa realizada em um município mineiro, em escolas da rede estadual, traz dados que revelam uma implicação pequena da gestão escolar para a realização de ações ligadas à atuação na BNCC.

Buscando perceber como as coordenadoras pedagógicas se veem no processo de atuação com a BNCC, elas foram questionadas a respeito da sua função nesse processo. Todas elas concordam a respeito do papel fundamental que desempenham, na medida em que orientam e acompanham o trabalho pedagógico realizado pelos professores na escola. Nas palavras delas:

O coordenador precisa conhecer o que é aquela proposta para atuar junto com o professor. Na hora de seu planejamento mostrar os caminhos do que ele está fazendo, como atingir aqueles objetivos, como alcançar os Campos de experiência, ampliar o que professor traz. Temos o papel de acompanhar o trabalho do professor, de mediar e orientar o que o professor faz. Às vezes eles pegam, copiam e colam habilidades e me entregam 30 habilidades... e depois eu falo: mas vai conseguir fazer isso? É isso mesmo? Você já fez uma diagnóstica na sala para saber se todos os alunos desenvolveram as anteriores? Ou então coloca 3 habilidades para os alunos para ver

se eles já conseguiram alcançar e, se não, volta um pouquinho em uma daquelas, coloca outra que consiga fazer um link. (Coordenadora 5. Entrevista concedida em dezembro de 2024).

A pesquisa realizada por Placco, Souza e Almeida (2012) aborda a importância da coordenação pedagógica para a orientação do trabalho do professor, como algo reconhecido em diferentes sistemas de ensino, até mesmo fora do país. Nas palavras das autoras:

Há um consenso, dentro e fora do Brasil, sobre a importância da coordenação/orientação pedagógica no contexto escolar, mesmo quando esta não é feita por alguém destacado nominalmente para essa atividade na escola. Pesquisas realizadas na França, Canadá, Portugal, Moçambique e Chile (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011) mostram que há sempre um profissional que articula a formação na escola e que, em alguns casos, ele é também responsável por ela. Esse profissional, a nosso ver, tem um papel que se assemelha ao do coordenador pedagógico no Brasil (Placco, Souza, Almeida, 2012, p. 759).

Com relação à pergunta realizada acerca do potencial da BNCC em engessar o planejamento pedagógico e interferir na autonomia docente, as respostas das sete coordenadoras se deram no sentido de considerar o documento mais como um apoio para os professores, do que algo que pudesse atrapalhar. As respostas confirmaram a tendência apontada pelos dados produzidos pelo questionário. Nas palavras das coordenadoras:

Eu consigo ver a BNCC como um apoio, uma orientação importante para nós aqui da escola. Ela ajuda o planejamento do professor. (Coordenadora 1. Entrevista concedida em novembro de 2024).

Eu acho que não. Nada a ver. Eu acho que ela só agrega valor, como a tecnologia que vêm para poder agregar valor, eu acho que ela também só vem agregar valor, eu acho que ela não tira autonomia do professor. Você pode dar o conteúdo, vai de várias maneiras. Eu não acho que ela engessa ninguém. Eu acho que o conteúdo está ali e você vai passar aquilo da sua maneira. Eu não vejo que ela engessa, acho que ela veio mesmo para dar um segmento, para formular todo mundo no mesmo padrão, mas isso é um padrão de escrita, mas na sala de aula você se reinventa a toda hora, você tem a liberdade de diversificar, de trabalhar aquele conteúdo da sua maneira. (Coordenadora 2. Entrevista concedida em novembro de 2024).

Na minha opinião não. É uma coisa assim, uma questão de interpretação e de segurança do professor. É um documento que nos auxilia, mas não podemos deixar de ter a nossa criticidade. Temos que ter! (Coordenadora 6. Entrevista concedida em janeiro de 2025).

Reconheço as críticas acadêmicas à BNCC, especialmente no que se refere ao seu caráter prescritivo, por meio do qual os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento são organizados. Considero tais críticas legítimas. Todavia, na condição de professora, aprecio a existência de uma diretriz curricular nacional que sirva como orientadora do trabalho docente.

Com base no conceito de criatividade apresentado por Ball, Maguire e Braun (2021), compreendo que os sujeitos reconstroem e reelaboram as políticas no interior de seus contextos e práticas. Assim, uma diretriz curricular que privilegie o desenvolvimento do pensamento nas áreas específicas do conhecimento, afastando-se da perspectiva de mera reprodução de saberes, revela-se, a meu ver, pertinente e desejável.

Quando questionadas sobre a atuação da SE em relação à BNCC nas escolas, as coordenadoras trouxeram posicionamentos semelhantes. Elas afirmaram que, na etapa da reformulação curricular, em alguma medida, as escolas foram chamadas a dialogar. Contudo, após essa etapa não houve outros movimentos nesse sentido. Para elas está carecendo de formação para a rede municipal. Estas respostas também confirmam a tendência evidenciada pelos dados do questionário aplicado às coordenadoras pedagógicas.

Ao longo das entrevistas, foi possível perceber que é atribuído à Secretaria de Educação o papel de apoio para a atuação das políticas públicas educacionais. Mas, com relação à BNCC, as falas convergem no sentido de apontar uma ausência dessa parceria. Nesse sentido as coordenadoras dizem que:

A Rede sempre tem formações para os professores. Antes da BNCC tinha várias formações, como as do PNAIC. A rede está sempre oferecendo formações a partir das políticas nacionais. Ainda não teve formação específica para BNCC, ainda não participei de nenhuma formação dessa aqui na rede municipal, apenas das discussões sobre o programa de alfabetização. (Coordenadora 1. Entrevista concedida em novembro de 2024).

O que eu vejo, assim, é que teve um grande movimento quando fez essa reformulação, de 2020, que envolveu as escolas e os professores. (Coordenadora 3. Entrevista concedida em novembro de 2024).

Tinha que ser uma coisa mais institucionalizada e uma formação mais ampliada. Porque isso não teve. Foi bem restrito. (Coordenadora 4. Entrevista concedida em dezembro de 2024).

A formação não está chegando, ultimamente nem para nós coordenadoras não tem chegado. Nas reuniões não tem se falado muito nesse currículo, acho que está faltando isso mesmo, a gente está precisando desse respaldo, até porque nós somos cobradas. (Coordenadora 5. Entrevista concedida em dezembro de 2024).

A partir de trabalhos como o de Oliveira e Alves (2023) é possível perceber que a atuação da Secretaria de Educação frente à BNCC, em um movimento de oferecimento de formações, pode de fato fazer a diferença. O município de Contagem, assim como Juiz de Fora, possui sistema próprio de ensino e já possuía um referencial curricular antes da BNCC. Contudo, o processo de reelaboração curricular lá se deu a partir da realização de formações em

serviço, oferecidas pela Diretoria de Formação, que era composta por profissionais da própria rede de ensino:

As formações realizadas, além de terem como foco principal a construção coletiva de um novo currículo alinhado à BNCC, eram também um momento de troca de experiências, de escuta dos professores e de alinhamento de diretrizes educacionais para a rede. Foi formulado um programa de formação em serviço estruturado em quatro eixos: (1) construção coletiva de uma nova proposta curricular para a rede, embasada na Matriz de Referência Curricular do Município (EF), na coleção Currículo da EI e na BNCC; (2) intensificar a cultura de planejamento que amplie o monitoramento e avaliação das aprendizagens; (3) produzir cadernos com planejamentos de cada ano/ciclo do EF; e (4) possibilitar rede de trocas para o aprimoramento da prática docente (Oliveira, Alves, 2023, p. 9)."

As iniciativas realizadas por essa rede de ensino revelam um percurso de valorização do conhecimento dos profissionais que atuam nela, na medida em que o alinhamento das diretrizes curriculares foi realizado a partir de um movimento de diálogo com os sujeitos que atuam nas escolas. Também foram realizadas ações que dão suporte e fazem um acompanhamento do trabalho dos professores com os novos currículos, por meio da intensificação da cultura do planejamento, da ampliação do monitoramento e da promoção de uma rede de trocas de práticas entre os professores.

Acredito que ações nesse sentido possam ter o caráter de inspiração para a Rede Municipal de Juiz de Fora, na medida em que é possível se pensar nelas como disparadores para o caminho que ainda precisa ser percorrido. Apesar de as respostas dos sujeitos que participaram da pesquisa apontarem para a SE como um órgão que os apoia, acredito que um apoio capaz de levar os profissionais das escolas a se engajarem ativamente com o currículo, de maneira a torná-lo significativo e relevante para suas vidas e contextos, prescinde de ações que valorizem os saberes daqueles que estão na escola e que promova movimentos de formação e de acompanhamento das práticas que vêm sendo realizadas.

A partir da pesquisa realizada na Rede Municipal de Juiz de Fora e das análises realizadas por meio de pesquisas feitas em outras redes, foi possível perceber as particularidades das diferentes redes de ensino com relação à atuação com a BNCC. Nesse sentido, conforme destacam Rockell e Speleta (2007), essas especificidades são fruto da trama que se forma a partir das especificidades das correlações de forças, das formas de relação predominantes, das prioridades administrativas, das condições trabalhistas, das tradições docentes, próprias das diferentes redes de ensino e que constituem a trama real em que se realiza a educação. Para as autoras:

É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas –, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas. (Rockell, Ezpeleta, 2007, p. 133).

A esse respeito Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam que o processo de política é interativo e aditivo, feito de interpretações e de traduções, que são um pouco infligidas por valores e interesses existentes, pelo contexto, pela história e pela necessidade. Desta feita, a atuação da BNCC será específica em cada rede de ensino e em cada realidade escolar, uma vez que as aulas serão planejadas em diferentes contextos, a partir de diferentes materiais e documentos curriculares, assim como terão a participação de atores diferentes.

A atuação da BNCC se mostrou plural e coletiva, uma vez que se dá a partir de diferentes demandas políticas e depende dos movimentos de interpretação e de tradução que acontecem nos diferentes contextos da prática e pelos diferentes sujeitos que interagem ao longo do processo. Considerar esses aspectos, significa, conforme defendem Ball e colaboradores no texto supracitado, que colocar uma política em cena envolve sempre mais do que apenas a implementação, na medida em que reúne dinâmicas contextuais, históricas, e psicossociais em uma relação com os textos e os imperativos para produzir ações e atividades que são políticas (Ball, Maguire e Braun, 2021).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa consideramos o papel fundamental da coordenação pedagógica na gestão dos processos escolares e, por conta disso, buscamos compreender a sua atuação com a BNCC na Rede Municipal de Juiz de Fora. Foram considerados aspectos relacionados ao perfil desses profissionais, à sua percepção com relação à política e às ações realizadas pela SE.

A análise realizada também buscou mapear as ações que se efetivaram em prol de colocar a BNCC em prática, tanto por meio de uma pesquisa documental, quanto de uma pesquisa de campo.

Nesse sentido, os dados produzidos revelaram que a etapa de adequação curricular às aprendizagens previstas pela BNCC foi realizada, na medida em que, em 2020, foi publicado o RCRMJF. Com relação à revisão dos projetos pedagógicos das escolas na Rede Municipal de Juiz de Fora, esta foi realizada em 2023. Sobre a promoção de formação continuada para o novo currículo de referência, esta ação foi iniciada, em 2020 e 2021, de maneira *on-line*, por meio do *Youtube*, por conta do contexto da pandemia da Covid-19, em uma perspectiva de apresentação do novo documento curricular e, em seguida, descontinuada. Por fim, sobre o alinhamento dos materiais didáticos de apoio aos professores no trabalho com os novos currículos, constatou-se que não foi produzido nenhum material específico para isso. Contudo, os livros didáticos, adequados à BNCC desde 2022, são utilizados pelas escolas municipais e consistem em uma forma importante pela qual a Base está sendo apropriada.

Por meio da fala dos sujeitos que participaram da pesquisa foi possível perceber que o processo de reelaboração curricular aconteceu de maneira pouco dialogada com os profissionais que atuam nas escolas. Esta informação se confirmou por meio dos registros documentais pesquisados, que revelaram que as equipes das diferentes áreas e etapas foram compostas por poucos profissionais das escolas. Além disso, os eventos *on-line* com a temática curricular, foram realizados em uma perspectiva de apresentação do RCRMJF, quando este já estava finalizado, não tendo sido encontrados registros de momentos de discussão com a rede municipal.

Já a reelaboração dos PPP foi algo que se deu a partir de um caráter mais democrático, na medida em que foi discutido nas reuniões mensais de direção e nas de coordenação pedagógica, com as equipes gestoras das escolas, que puderam mediar o processo nas diferentes unidades escolares. As falas das coordenadoras entrevistadas revelaram, ainda, que a

reelaboração do documento nas escolas aconteceu por meio do diálogo com a comunidade escolar.

No âmbito da formação continuada destinada à implementação dos novos currículos, constatou-se, a partir do que disseram as coordenadoras pedagógicas entrevistadas, a existência de uma significativa carência de iniciativas. Observa-se que as formações foram ofertadas apenas no momento imediatamente posterior ao lançamento do RCRMJF, não havendo, entretanto, a continuidade de políticas formativas nos anos subsequentes, o que evidencia uma lacuna no processo de acompanhamento e consolidação das mudanças curriculares.

Quanto ao alinhamento dos materiais didáticos que deverão apoiar os professores no trabalho com os novos currículos, ficou explícito, por meio dos dados produzidos na pesquisa de campo, que a aquisição/elaboração de materiais didáticos, assim como a verificação do que vem sendo utilizado nas escolas pela SE, ainda não aconteceu. As respostas dos sujeitos revelaram que ainda não houve nenhuma orientação da SE nesse sentido e, também, não foram encontrados registros documentais que indicassem qualquer movimento. Contudo, por conta do PNLD de 2022, os materiais didáticos que chegam às escolas estão alinhados à BNCC.

Buscar compreender as ações desenvolvidas pela SE no processo de implementação da BNCC implicou analisar a forma como as iniciativas coordenadas pelo MEC foram efetivadas na Rede Municipal de Juiz de Fora. Constatou-se que o ProBNCC, por exemplo, não chegou a ser implementado no município, tampouco foi de conhecimento dos profissionais da educação municipal. Dessa forma, observa-se que não houve articulação entre o trabalho das secretarias estaduais e as redes municipais, o que comprometeu a capilaridade inicialmente prevista para o programa. Ademais, a ausência de participação nos processos decisórios e formativos em torno da BNCC configurou-se como uma crítica recorrente nas falas das coordenadoras pedagógicas entrevistadas.

A partir das reflexões possibilitadas pelo desenvolvimento desta pesquisa, ressalta-se a relevância do papel do coordenador pedagógico na articulação das políticas educacionais no âmbito escolar. Em consonância com os achados das pesquisas de Placco et al. (2010, 2011, 2012), observa-se que o investimento realizado pelo governo na implementação de políticas pode encontrar entraves na ausência de mediação no interior das escolas, função que deveria ser assumida pelo profissional responsável pela coordenação pedagógica. Nesse sentido, constata-se que nem sempre a coordenação dos processos pedagógicos, que constitui atribuição central do coordenador, é efetivamente realizada. A formação de professores em serviço, por exemplo, permanece como uma etapa não consolidada no processo de implementação da BNCC

e poderia, ou mesmo deveria, ter sido desenvolvida por meio da atuação do coordenador pedagógico.

A pesquisa mostrou que a principal motivação para o distanciamento dos aspectos pedagógicos na atuação das coordenadoras está relacionada à sobrecarga de trabalho a qual estes profissionais estão submetidos. Esta é constituída pelo aumento da burocratização do serviço e pela necessidade de realização de funções que não os desrespeitam. Sendo assim, há uma dificuldade na realização dos aspectos pedagógicos da função em meio ao acúmulo de tarefas em rotina atordoadas. Nesse contexto, o planejamento do trabalho junto aos docentes e os processos formativos acabam por ficar em segundo plano.

Diante do exposto, observa-se que a atuação das coordenadoras pedagógicas em relação à BNCC ocorre, em muitos casos, mais no sentido de cumprir uma tarefa burocrática, cobrando dos professores a elaboração de planejamentos alinhados ao documento, do que promovendo o diálogo e o planejamento conjunto das ações a serem desenvolvidas em determinado período letivo. Dessa forma, a apropriação do currículo, já elaborado com reduzida participação docente, torna-se ainda mais limitada, uma vez que depende essencialmente do diálogo para se efetivar de maneira significativa.

O cenário identificado pela pesquisa, a partir das narrativas das coordenadoras, revela que os professores têm cumprido a tarefa de elaborar e entregar planejamentos com base nas novas diretrizes curriculares, o que poderia ser interpretado como uma efetivação da BNCC. Todavia, tal prática pode ser compreendida à luz da noção de “bricolagem” proposta por Certeau (1998). Segundo o autor, ao apropriar-se das culturas difundidas e impostas pelas elites, o povo realiza inúmeras e sutis metamorfoses da lei, orientadas por seus próprios interesses e regras. Nessa perspectiva, entende-se que a prática docente em sala de aula apresenta um caráter de complexidade que ultrapassa aquilo que é registrado nos documentos formais de planejamento. Ressalta-se, contudo, que essas formas de resistência, manifestadas nos modos de fazer do cotidiano escolar, não constituíram objeto de análise desta pesquisa. Entretanto, conforme adverte Certeau (1998), torna-se imprescindível descobrir, em futuras investigações, os procedimentos, fundamentos, efeitos e possibilidades dessas práticas.

A análise dos dados da pesquisa evidenciou que as coordenadoras pedagógicas reconhecem a importância da BNCC e concordam com sua existência. Suas falas revelaram satisfação em contar com um documento que define as aprendizagens a serem desenvolvidas ao longo do percurso da educação básica. As críticas, entretanto, concentram-se no caráter

verticalizado da política, marcado pela ausência de participação nos processos decisórios a ela relacionados, desde a fase de formulação, se estendendo por toda a trajetória da política.

Em seu texto introdutório, a BNCC apresenta essa proposta de forma inspiradora, na medida em que se propõe a ser uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares. Além disso, é destacado o seu potencial em contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Por fim, é anunciado também no documento, o potencial de ajudar a superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejar o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e ser balizadora da qualidade da educação (Brasil, 2017).

Contudo, o caráter instrucionista que perpassa o restante do documento transforma o que poderia ser um documento focado no desenvolvimento de habilidades específicas às diferentes áreas de conhecimento, a partir das especificidades de cada uma delas, em listas de conteúdos eruditos adquiridos/desenvolvidos pela humanidade ao longo do tempo, muitas vezes, inclusive, disfarçados de competências específicas. Diante disso, acredito que a BNCC terá dificuldade na tarefa de contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais Brasil afora.

Tratando-se de uma política com o caráter de obrigatoriedade, a BNCC deve ser colocada em prática por todas as redes de ensino. Conforme foi possível apreender a partir dos estudos de Ball, Maguire e Braun (2021), as políticas são interpretadas de maneiras distintas, uma vez que as orientações e as padronizações globais somente se instituem mediante processos de negociação com demandas contextuais. Sendo assim, essa tarefa demanda reflexão e intencionalidade pedagógica por parte dos professores e coordenadoras pedagógicas.

Considero que Marcondes, Freund e Leite (2016), ao apresentarem o texto de Ball, Maguire e Braun (2021) são assertivos ao dizerem que os professores e gestores são protagonistas da política, mas sua atuação nem sempre é coerente, uma vez que eles realizam o que podem dentro dos limites que lhes são impostos de acordo com recursos disponíveis. A sobrecarga de trabalho, principalmente por conta das demandas burocráticas e do acúmulo de funções, impede um trabalho mais detido na parte pedagógica, se mostrou como fator de interferência direta na atuação com a política curricular. Nesse sentido, os contextos de atuação

foram percebidos como desafiadores, principalmente quando se contrapõe o binômio tempo x demandas.

Diante desse cenário, constatou-se que a principal forma adotada pelas coordenadoras para promover a atuação da BNCC nas escolas consiste na exigência de que os planejamentos pedagógicos dos docentes estejam alinhados às diretrizes da Base. Os limites dessa medida tornaram-se evidentes, uma vez que os professores não participaram dos processos de elaboração da BNCC e do RCRMJF, tampouco foram contemplados com ações de formação continuada voltadas à sua compreensão.

Penso que por meio de uma lógica que preze a promoção de espaços para que os sujeitos possam compartilhar as suas práticas e dialogar a partir delas, seria possível uma apropriação das diretrizes curriculares municipais e a atuação com a política curricular a partir do que realmente faz sentido para as escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora. A contribuição desta pesquisa se dá no sentido de lançar luz para a atuação de uma política central para a Educação Básica brasileira, sob a perspectiva de sujeitos também centrais ao desenvolvimento das políticas públicas nas escolas. A partir dos dados produzidos foi possível compreender o que pensam as coordenadoras pedagógicas a respeito da BNCC e do processo de atuação da política. Além disso, foram descortinados aspectos relacionados à dinâmica do trabalho da coordenação pedagógica nas escolas e às políticas de formação docente municipais, as quais podem se configurar como temas de pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M.. **Regulamentação do novo Fundeb e implementação da BNCC**. 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/regulamentacao-do-novo-fundeb-e-implementacao-da-bncc-por-mariza-abreu/#:~:text=O%20segundo%20aspecto%20da%20rela%C3%A7%C3%A3o,5%25%20do%20total%20dos%20fundos>. Acesso em: 25 abril 2025.
- ADRIÃO, T. PERONI, V.. A formação das novas gerações como campo para negócios. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>
- ADRIÃO, T.. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios da educação básica In: Maringoni, G. (org). **O Negócio da educação: a ventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco**. 1 ed. Sao Paulo: Olho d'água e FEPESP, 2017, v.1, p. 129-144.
https://www.researchgate.net/publication/324000183_Publicado_em_Maringoni_G_org_O_negocio_da_Educacao_Sao_Paulo_Olho_Dagua_e
- AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro eletrônico]. Recife: Anpae, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em: 03 jan. 2023.
- AGUIAR, E. R.; TUTTMAN, M. T.. Políticas Educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**, 33 (107), p. 69-94, 2020.
- ALMEIDA, F. R.. **A anatomia de uma interdição: narrativas, pagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História**. Tese (Doutorado em educação) UFJF, 2021.
- MOTTA, M. M. da. **Por que ninguém escuta a gente! Jovens, avaliação em larga escala e cotidiano escolar, entre significados e sentidos**. Dissertação (Mestrado em educação) UFJF, 2019.
- ARAÚJO, S. C. L. G. de. **Formação do pedagogo: fundamentos legais e atribuições no curso de pedagogia (1939-2006)**. Grupo de Estudos sobre Gestão Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br>. Acesso em: 3 jul 2022.
- ARRETCHE, M. T. da S.. Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. P. 7–224
- BALL, S. J.; BOWE, R.. “Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues.” *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24,

n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S.J.. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press. 1994. Disponível em:
<https://archive.org/details/educationreformc0000ball/mode/2up>

BALL, S. J.. Diretrizes políticas globais e relações locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2, p. 99 – 116. Julho/dez, 2001. Disponível em
<https://www.curriculosemfronteiras.org/ficha.htm>. Acesso em: 04 jan. 2023.

BALL, S. J.. SOCIOLOGIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PESQUISA CRÍTICO-SOCIAL: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

BALL, S. J.. [Entrevista concedida a] ROSA, S. S. da. Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013

BALL, S. J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

BALL, S. J.. [Entrevista concedida a] AVELAR, M. Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24 p. 1-15. Fev. 2016. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/296631339_Entrevista_com_Stephen_J_Ball_Uma_Analise_de_sua_Contribuicao_para_a_Pesquisa_em_Politica_Educacional Acesso em: 10 fev. 2025.

BALL, S. J.. [Entrevista concedida a] MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 850-854, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em:
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A.. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2021. 2ª Ed.

BARREIROS, D. R. A.; RITA, R. C.. Base Nacional Comum para formação de professores da Educação Básica: em foco os jogos políticos e a responsabilização docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1313-1326, set./dez. 2021 ISSN 1645-1384
<http://dx.doi.org/10.35786/> Acesso: 10 jan. 2023.

BARRETT, S.. Implementation studies: time for a revival? Personal reflections on 20 years of implementation studies. **Public Administration**, v. 82, n. 2, p. 249-262, 2004.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas – a infância**. São Paulo: Planeta Editorial, 2003.

BENJAMIN, W.. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense,

1994, p. 197-221.

BENJAMIN, W.. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W.. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 8.ed. revista. São Paulo: Brasiliense, 2012.
BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Avaliação educacional: história, tendências e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 73-100, dez. 1999.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A.. **Reforming Education and Changing Schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C.. **Uma visão crítica sobre a implementação da base nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio**. Debates em educação, 10 (21), p. 46-70, 2018.

BRASIL. Lei 11.738/2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm Acesso em 22 jul. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. **Orientações para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos Municípios (2011-2014)**. MEC, Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº2/2017. **Diário Oficial da União, Brasília**, 22 de dezembro de 2017a, Seção 1, pp. 41 a 44. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jan. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, 2017. Acesso em: 5 jan. de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 4 de 17 de dezembro de 2018. Diário Oficial da União: Brasília, 2018b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/1.1.20.ResolucaoFNDen4_DE_17_DE_DEZEMBRO_DE_2018__BNC_C_Ensino_Medio.pdf Acesso 10 jan. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador do ProBNCC**. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probncc_2019.pdf Acesso em 8 fev. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. 2020. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular**: orientações para o processo de implementação da BNCC – 2020. 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_BNCC_2018_atualizacao_2020_cap_1_ao_6_interativo_28.pdf Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. 2020a. **Guia para gestores escolares: orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos**. 2020. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/Guia_para_Gestores_Escolares_PP_e_Formao_Continuada_na_Escola.pdf Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108**, de 26 de agosto de 2020b. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm Acesso 25 abril 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP nº 05/2020**. MEC: Brasília - DF, 2020a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. MEC: Brasília - DF, 2020b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP nº 19/2020**. MEC: Brasília - DF, 2020c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2023. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 3 Jul 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Mulheres representam 59% das matrículas na educação superior*. Brasília, 07 mar. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/institucional/mulheres-representam-59-das-matriculas-na-educacao-superior>. Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL, MEC. **Relatório da 1ª etapa da pesquisa de avaliação e monitoramento da implementação da BNCC**. Agosto de 2021. Disponível em: https://plataformabncc.caeddigital.net/resources/arquivos/BNCC_RELATORIO_DA_1_ONDA.pdf Acesso em 20. Jan. 2022.

BURGOS, M. B.; BELLATO, C. C.; OLIVEIRA, G. N.; CAMASMIE, M. J.. Base Nacional Comum Curricular: impacto sobre a cultura profissional e a forma escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]**. 2024, vol. 105. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/kXfCHyMFfdp8bTZtx8K5ncj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10. março 2025

BURGOS, M. B.; BELLATO, C. C.; OLIVEIRA, G. N.; CAMASMIE, M. J.. **Base Nacional Comum Curricular: um retrato abrangente da implementação da política nas redes educacionais e nas escolas públicas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2025. 240p. Disponível em: <https://www.finobracoeditora.com.br/ebook-base-nacional-comum-curricular> Acesso em 01 Ago. 2025.

CANDAU, V. M. C. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. C. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-67.

CARRETA, C. L. A.; SANTOS, C. A. B. dos. Backgrounds, Foregrounds e a Educação Matemática Crítica: uma investigação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 662–669, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n3.44942. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/44942>. Acesso em: 26 abr. 2023.

CASAGRANDE, A L. ALONSO, K. M.; SILVA, D. G. da. Base Nacional Comum Curricular e Ensino Médio: reflexões a luz da conjuntura contemporânea. **Revista Diálogo Educacional**, 19 (60), p. 407 - 425, 2019.

CÁSSIO, F. A Base Nacional Comum Curricular nasce em falso, parcial, sem condições institucionais de implementação e sem legitimidade capaz de lhe assegurar a adesão genuína de educadores e gestores. **Nexo Jornal**. 11 abril de 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Uma-Base-em-falso> Acesso em: 05 jun. 2023.

CÁSSIO, F.. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo Jornal**. 2 dez. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular> Acesso em: 05 jun. 2023.

CÁSSIO, F. CATELLI JR., R. **Educação é a Base? 23 educadores discutem BNCC**. São Paulo, Ação Educativa, 2019.

COELHO, L. de S. L.. **A implementação da BNCC nas escolas da rede Estadual Paulista da Diretoria de Ensino de Santo Anastácio**. Presidente Prudente, 2021. 76 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2021. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/bitstream/jspui/1376/5/Lurdinei%20de%20Souza%20Lines%20Coelho.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2025.

DE SOUSA, J. L. U.. Currículo e projetos formação: Base Nacional Comum Curricular e seus desejos de performance. **Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 8, n. 3, 2016. DOI: 10.15687/rec.v8i3.27463. Disponível em:

<https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.323334>. Acesso em: 01 ago. 2024.

DYE, T. D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall. 1984.

FARIA, R. W. S. de C., & MAGDALENO, B. V.. Perspectiva dos coordenadores pedagógicos sobre a formação continuada de professores sobre a BNCC. Em **SciELO Preprints**. 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5029/version/5331> Acesso em: 07. abr. 2023

FELIPPE, José Neto de Oliveira et al. A “EDUCAÇÃO DOMESTICADA” NA BNCC – ANÁLISE DA “PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS” SOB O OLHAR DE DERMEVAL SAVIANI. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 10, p. e8738, 2025. DOI: [10.56238/arev7n10-084](https://doi.org/10.56238/arev7n10-084). Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/8738>. Acesso em: 9 nov. 2025.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joyce Elias Costa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOGAÇA, J.. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e o seu guia de implementação: o simulacro da formação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1799-1824, set./dez. 2021. ISSN 1645-1384 (*on-line*). Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/fogaca-neuvald.pdf>. Acesso em: 02 abr 2023.

FOUCAULT, M.. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

FRANCO, D.V.. **Coordenador pedagógico: identidade em questão**. Dissertação (mestrado em educação) UFJF, 2006.

FREITAS, A. V.; RIBEIRO, W. G.. Disputas pela base nacional comum curricular: pensando em diferença e em Educação. **TEIAS**, v. 19, p. 333-347, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/34485> Acesso em 24 br. 2023.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, Dec. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt>

GABRIEL, C. T.; FERREIRA, M. S.. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. in: **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 227-241.

GABRIEL, C. T.. Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.17, p.283-297, jul./dez. 2015.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GOIS, E. A. **Sentidos de educação e educação matemática em disputa na política curricular em Mato Grosso: os professores de matemática e seus discursos**. Dissertação (mestrado em educação) UFMT CUR - Rondonópolis. 2020.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v.2, n.35, maio/ago, 2007.

GONÇALVES, M. E. S.. A BNC de formação e as DCN's dos profissionais do Magistério e seus respectivos Projetos de Brasil. In: **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** [recurso eletrônico] / Antonio Marcos da Conceição Uchoa; Átila de Menezes Lima; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 123-141.

GRIMM, V.; SOSSAI, F. C.; SEGABINAZZI, M. BALL, S. J.. Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 850–854, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i3.0018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8863>. Acesso em: 20 mai. 2025.

GUNN, L.; HOGWOOD, B.. **Models of policy-making centre for the study of public policy**. Strathclyde: University of Strathclyde, 1982.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2011a.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação de professores e profissionalização docente**. São Paulo: Cortez, 2016.

JESUS, A. R. de; RIBEIRO, W. de G.. Currículo e Disputas: políticas em torno da formação docente. **Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 1–11, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i1.66033. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/66033>. Acesso em: 17 set. 2024.

JUIZ DE FORA. **Currículo de Artes**, 2012a. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/index.php. Acesso em: 23 ago. 2023.

JUIZ DE FORA. **Currículo de Ciências**, 2012b. Disponível em:
https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/index.php

JUIZ DE FORA. **Currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, 2012c. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/index.php

JUIZ DE FORA, **Currículo de Geografia**, 2012d. Disponível em:
https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/index.php

JUIZ DE FORA, **Currículo de História**, 2012e. Disponível em:
https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/index.php

JUIZ DE FORA, **Currículo de Língua Portuguesa**, 2012f. Disponível em:
https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/index.php

JUIZ DE FORA, **Currículo de Línguas Estrangeiras**, 2012g. Disponível em:
https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/index.php

JUIZ DE FORA, **Currículo de Matemática**, 2012h. Disponível em:
https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/index.php

JUIZ DE FORA, **Currículo de Educação Infantil**, 2012i. Disponível em:
https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/index.php

JUIZ DE FORA. Prefeitura de Juiz de Fora. Secretaria de Educação. Plataforma Digital Cadinho de Prosa. **Conteúdos escolares para professores**. 2020. Disponível em:
<https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0> Acesso em: 02 maio 2024.

JUIZ DE FORA. Prefeitura de Juiz de Fora. Secretaria de Educação. **Portal da PJF**, 2020a. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/>. Acesso em: 02 maio 2024.

JUIZ DE FORA, **Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**. Juiz de Fora, 2020b. Disponível em:
https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/index.php. Acesso em: 23 ago. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 3ª.ed. São Paulo: Atlas; 1996.

LASWELL L, H.D. **Politics: who gets what, when, how**. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

LEAL, F. de L. A.. Desdobramentos formativos da proposta curricular de Educação Infantil da Paraíba a partir da BNCC. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–10, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57416. Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57416>. Acesso em: 22 jun. 2023.

LE GOFF, J.. História e Memória. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LINHARES, S. M., H. A. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. *EccoS – Revista Científica*, [S. l.], n. 41, p. 61–75, 2016. DOI: 10.5585/eccos.n41.6801. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6801>. Acesso em: 02 fev. 2023.

LIPSUCH, G.. **Políticas de Avaliação para Alfabetização no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** novos (velhos) mecanismos de controle e responsabilização. 2020. 169 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Irati) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati - PR.

LOPES, A. C.. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos. **Revista Brasileira de Educação** [on-line]. n. 26, maio/ago, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?lang=pt&format=pdf> Acesso 10 fev. 2023.

LOPES, A. C.. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.2, p.33-52, Jul/Dez, 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2024

LOPES, A. C.; MACEDO, E.. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez. 2011.

LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A.. de Como diferentes teorias de currículo leem a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular? **Revista Coletiva**. Recife, v.16, ago. 2015. Disponível em: <http://coletiva.labjor.unicamp.br/index.php/artigo/como-diferentes-teorias-de-curriculo-leem-a-proposta-de-uma-base-nacional-comum-curricular/> Acesso em: 15.jan. 2023.

LUCIAN, R.; DORNELAS, J. S.. Mensuração de atitude: proposição de um protocolo de Elaboração de Escalas. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 19, 2ª Ed. Esp., p. 157-177, ago. 2015. Disponível em: www.anpad.org.br/rac. Acesso em: 25 set. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

MACEDO, E.. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016.

MACEDO, E.. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.147, p.716-737, 2012.

MACEDO, E.. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.507-524, 2017.

MACEDO, E.. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. –Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MACEDO, E.. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, jan./maio, p. 39-58, 2019.

MACEDO, E.. Prefácio. In: SILVA, F. C. T; FILHA, C. X. **Conhecimento em disputa na base nacional comum curricular**. Campo Grande: MS: Ed Oeste, 2019. p. 09-21.

MAINARDES, J.. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 47-69, 2006.

MARCONDES, M. I.; FREUND, C.; LEITE, V. F. Uma nova abordagem ao estudo das políticas educacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 1028-1034, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

MARGONI, M. M. F.. O processo de implementação e o impacto da BNCC no currículo: opiniões de professores dos Anos Iniciais. VIII Jornada Nacional de Educação Matemática e XXI Jornada Regional de Educação Matemática. Anais. Universidade de Passo Fundo - Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2020.

MARTINS, C. A.. **Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC): A adequação dos Projetos Políticos-Pedagógicos em duas escolas municipais de Itajá/RN**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2021.

MARTINS, M. L. B.. **A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos**. 2019. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro.

MEIRA, M., BONAMINO, A.. Contribuições dos estudos de implementação para a análise de políticas educacionais: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 37, e78979, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/78979/45254>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações de Maria Bonomi. São Paulo: Giroflé, 1964.

MESQUITA, A. M. A.; RODRIGUES, J.R.B; CASTRO, K. P. Inclusão escolar e interrogações curriculares: adaptar, modificar, diferir? **Revista Teias** v. 19, n. 55, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1490>. Acesso em: 03 jul. 2023.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 03 jul. 2023.

MORAN, J. M.. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line**. Site pessoal do autor, São Paulo, artigo atualizado em 2007. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/modelos.pdf. Acesso em: 23 de maio de 2025.

MOREIRA, C. C., PEREIRA, B.; FERREIRA, M. S. O tornar-se professor(a) no currículo de Ciências: tensionando as teses culturais da BNCC e da BNC-Formação. **Currículo sem**

Fronteiras, v. 21, n. 3, p. 1208-1225, set./dez. 2021 ISSN 1645-1384
<http://dx.doi.org/10.35786> Acesso: 10 jan, 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. Observatório do Movimento pela Base. **O programa de apoio à implementação da BNCC – ProBNCC**, 01 out. 2020. Disponível em:
<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/o-programa-de-apoio-a-implementacao-da-bncc-probncc/#:~:text=O%20ProBNCC%20foi%20um%20programa,estaduais%20sob%20coordenacao%20do%20ProBNCC>. Acesso em: 16 nov. 2023.

NÓVOA, A. (Coord.) Concepções e práticas da formação contínua dos professores; In: **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro. 1991.

NÓVOA, Antônio (Coord.). Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 139-158.

NÓVOA, A. (Coord.). **Professores e sua formação**. Lisboa, Portugal, Dom Quixote. 1995.

NÓVOA, A. Relação Escola-Sociedade: Novas Respostas para um velho problema. In: **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1998. p. 19-39.

NÓVOA, A. Escola nova. **A revista do Professor**. Ed. Abril. Ano. 2002, p. 23.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

NÓVOA, A.. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. 2022. v. 27. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?format=pdf&lang=pt>

OCHA, N. F. E.. **Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: analisando os fios condutores**. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

OLIVEIRA, B. R.; ALVES, M. M. F.. Capacidades estatais e implementação de políticas educacionais no nível local: a trajetória da Base Nacional Comum Curricular em um município mineiro. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 29, p. 1-21, 2024. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cgpc/a/7bNwMD4GRk6rB885Pn5JhrC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2025.

OLIVEIRA, C. S. de. **A Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno da seleção curricular para o Ensino de História**. Tese (Doutorado em Educação), USP, 2021.

OLIVEIRA, G. G., OLIVEIRA, A. L. & MESQUITA, R. G. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, v.38, n.4, dez. 2013.

PAVAN, R. M. **As propostas de ensino de História das diretrizes curriculares do estado**

do Paraná e da BNCC: caminhos divergentes e suas aproximações. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, 2020.

PERONI V., CAETANO, R. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

PESSOA, F. de M.. **A Educação Física na construção da Base Nacional Comum Curricular:** consensos, disputas e implicações político-pedagógicas. Dissertação (mestrado em educação) UFSC, 2018.

PETERS, B. G.. **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986

PICOLI, B. A.. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en política Educativa**, [S.I.], v. 5, p. 1-23, 2020.

PIMENTEL Jr., C. Base Nacional Comum Curricular no Oeste da Bahia: Políticas da tradução em relatos de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, p. 901-923, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss2articles/junior.pdf> Acesso em 01 abr. 2023.

PINHEIRO, F., E.. Coordenação pedagógica em tempos de crise na educação escolar. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2024. DOI: 10.12957/rdciv.2024.85370. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/85370>. Acesso em: 14 set. 2025.

PLACCO, V. M. N. de S.. A formação do coordenador pedagógico: entre a realidade e o desafio. In: PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 21–40.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores:** intenções, tensões e contradições. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

PONTES, M. M. de; CASTRO, J. B. de . Uma breve discussão sobre a presença da estatística no currículo do Ensino Fundamental. **Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1–14, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.57471. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57471>. Acesso em: 14 abr. 2023.

PRESSMAN, J.; WILDAVSKY, A. **Implementation**. Berkeley: University of California Press, 1973.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, Belo Horizonte: v. 21, p. 1-39, jan.-dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>.

SABÓIA, W. N. **Educação Física escolar**: dimensões de conteúdo na prática docente um estudo de caso. Tese (Doutorado em Educação) UFC, 2020.

SANTOS, M. A Base Nacional Curricular Comum: um diálogo com Elizabeth Macedo. **Revista Binacional Brasil-Argentina**: diálogo entre as ciências, v.9, n.02, p. 123-135, 2020. <https://doi.org/10.22481/rbba.v1i02.7790>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SANTOS, T.C.; OBANDO, J. M. C.; CAVALCANTI, D.N. Discutindo A Base Nacional Comum Curricular Brasileira: uma análise sobre Educação Inclusiva no ensino de Ciências da Natureza. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, p. 380-397, jan./abr. 2021 ISSN 1645-1384 <http://dx.doi.org/10.35786/>. Acesso: 10 jan, 2023.

SAVIANI, D.. **Política educacional e pesquisa educacional**: onde estamos e para onde vamos. Campinas: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA, I. F.; ALVES NETO, H. F.. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 262–283, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SILVA, L. L. da; MEDEIROS, C. A. de. Políticas de avaliação e currículo diante do avanço neoconservador: reflexões a partir de duas realidades. **Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–13, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57080. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57080>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SILVA, T.T da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias curriculares. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, D. P. da. **O lugar do corpo na escola**: a corporalidade como saber sistematizado na Educação Física escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) USP, 2021.

SILVA, V. S. da. **Base Nacional Comum Curricular**: uma análise crítica do texto da política. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2018.

SILVA, K. A. C. P. C.. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, A. de M.; SENA, I. P. F. de S. (Org.). **Diálogos críticos, volume 2**: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

SILVA, T. H. R.. **Base nacional comum curricular: percepções de profissionais da Educação Infantil sobre a política e seu processo de implementação.** 2024. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

TAFFAREL, C. N. Z.. **Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação):** ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. Salvador: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Regional Nordeste, 2019.

TIZATTO, C. A. **Os direitos humanos em contexto de reforma curricular:** A Base Nacional e os interesses em disputa no currículo da Educação Infantil de uma rede de ensino. Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). **Resultados da 1ª e 2ª Etapas da Pesquisa de Avaliação e Monitoramento da Implementação da BNCC [Juiz de Fora, 2021].** Disponível em: Disponível em: <https://plataformabncc.caeddigital.net/#!/card-sumario-executivo>. Acesso em: 23 jul. 2024. <https://plataformabncc.caeddigital.net/#!/card-sumario-executivo>

VASCONCELOS, C. de M.. **Política Educacional Brasileira e a Base Nacional Comum Curricular:** concepções do município de Marialva-PR. Dissertação (Mestrado em Educação) UEM, 2020.

VERGNA, M. A.. **Letramento digital no ensino da língua portuguesa:** uma análise documental à luz da nova retórica. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estácio de Sá, 2020.

VERONEZE, D. J.. **Competência do professor de Matemática:** demanda dos novos marcos legais da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen, 2017.

ZANDONAY, J.. Dissertação (Mestrado em Educação). **Educação Matemática crítica:** aproximações ou distanciamentos em relação à BNCC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020.

ZANUTTO, M. V.. **Orientações Curriculares:** um estudo sobre a disciplina de matemática dos quintos anos da Rede Municipal de São Caetano do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2018.

ZUCCHINI, A., N.. A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. Curitiba: **Educar em Revista**, 2023.

WEYH, L. F. **A identidade de território no currículo gaúcho:** da proposição da Base Nacional Comum Curricular ao ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2021.

WOLFF, N. R. **Aprendizagem, avaliação e competência nas três versões da Base Nacional Comum Curricular BNCC**: conceitos em comparação. Dissertação (mestrado em educação) UFMS, 2019.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semi-estruturada com a chefe do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF)

Objetivo: compreender a perspectiva da Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora, sobre a BNCC e o processo de implementação dessa política, por meio da narrativa produzida pela servidora responsável.

Questões

- 1) Formação acadêmica e atuação profissional: cursos, tempo, cargos.
- 2) Participação da Rede Municipal de Educação nas discussões nacionais sobre a BNCC: sim, não, como.
- 3) Trajetória da BNCC na Rede Municipal de Juiz de Fora: recepção dos profissionais à política e as ações que já foram realizadas para sua implementação.
- 4) Reformulação curricular na Rede Municipal de Juiz de Fora a partir da BNCC: como, inclusive durante a pandemia. Desafios, receptividade dos profissionais ao documento curricular.
- 5) Participação dos profissionais das escolas no processo de reformulação curricular: sim, não, como.
- 6) As alterações nos currículos municipais publicados em 2019 foram significativas em relação aos anteriores, de 2012: sim, não, como.
- 7) Ações de formação continuada para os currículos reformulados após BNCC: antes, durante e após reformulação curricular.
- 8) Revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos nas escolas: sim, não, como. Participação da comunidade escolar nesse processo: Sim, não, como.
- 9) Elaboração/aquisição de materiais didáticos relacionados à implementação da nova proposta curricular. sim, não, como, quais materiais, como a decisão é tomada e sobre quais materiais.
- 10) Auxílio do Ministério da Educação (MEC) por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC): sim, não, como. Utilização dos guias de implementação.
- 11) Atuação da Secretaria de Educação (SE) em relação às escolas para implementar a BNCC ou currículo alinhado à BNCC, aprovado em 2019. Principais ações e desafios.

- 12) BNCC com relação ao planejamento pedagógico e a autonomia docente: opiniões sobre esse tema.
- 13) Contribuições que a BNCC pode trazer para a educação municipal: quais, como.
- 14) Papel do DPPF na implementação da BNCC nas escolas: ações, desempenho.

APÊNDICE B - Instrumento de Questionário com coordenadores pedagógicos

Objetivo: Perceber a perspectiva dos coordenadores pedagógicos sobre a BNCC e o processo de implementação da política na Rede Municipal de Juiz de Fora

Ao responder a este questionário você estará contribuindo para a realização de uma pesquisa de doutorado sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC na Rede Municipal de Juiz de Fora. Esta pesquisa está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE-UFJF) com o objetivo de conhecer as percepções daqueles que estão diretamente relacionados ao processo de implementação desta política pública. Sendo assim, não há respostas certas ou erradas, mas sim, respostas que ajudarão a compreender o ponto de vista dos profissionais que atuam nas escolas. As identidades de todos os participantes serão preservadas.

Agradeço a colaboração.

Idade: _____

Sexo: _____

Formação inicial: _____

Pós-graduação: _____

Escola(s) em que atua: _____

Tempo de atuação na escola: _____

Turno(s) em que atua: _____

Rede(s) em que atua: _____

Tempo de atuação na coordenação pedagógica: _____

Tempo de atuação como professor: _____

Responda as questões abaixo marcando um “X” na opção que melhor corresponde à sua opinião.

Para responder as questões você deve considerar o seguinte:

1	2	3	4	5
Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente

A BNCC é uma política importante para a educação brasileira.	1	2	3	4	5
Aprovo a existência da BNCC como política curricular nacional.	1	2	3	4	5
A BNCC está sendo implementada na Rede Municipal de Juiz de Fora.	1	2	3	4	5
A BNCC está sendo implementada na escola em que atuo.	1	2	3	4	5
Os(as) professores(as) da escola em que atuo se mostram receptivos à BNCC.	1	2	3	4	5
Os(as) gestores(as) da escola em que atuo se mostram receptivos à BNCC.	1	2	3	4	5
Os(as) coordenadores(as) pedagógicos (as) da Rede Municipal de Ensino se mostram receptivos à BNCC.	1	2	3	4	5
Conheço o currículo da Rede Municipal de Ensino alinhado à BNCC, aprovado em 2020.	1	2	3	4	5
Participei do processo de discussão e elaboração do currículo da Rede Municipal de Ensino alinhado à BNCC, aprovado em 2020.	1	2	3	4	5
A escola em que atuo está tendo auxílio da Secretaria de Educação para implementar o currículo da Rede Municipal de Ensino alinhado à BNCC, aprovado em 2020.	1	2	3	4	5
Participo ou participei de ação de formação continuada ligada à implementação da BNCC ou do currículo da Rede Municipal de Ensino, aprovado em 2020.	1	2	3	4	5
Já aconteceu a revisão do Projeto Político Pedagógico na escola em que atuo, como ação de alinhamento à BNCC.	1	2	3	4	5
Está acontecendo a revisão do Projeto Político Pedagógico na escola em que atuo, como ação de alinhamento à BNCC.	1	2	3	4	5

Houve elaboração/aquisição de materiais didáticos relacionados à implementação da BNCC.	1	2	3	4	5
Houve elaboração/aquisição de materiais didáticos relacionados à implementação dos currículos da Rede Municipal de Ensino, aprovados em 2020.	1	2	3	4	5
Os currículos publicados em 2020 apresentam modificações significativas em relação ao de 2012.	1	2	3	4	5
Nenhuma ação relacionada à BNCC foi realizada na escola em que atuo.	1	2	3	4	5
Os(as) professores(as) da escola em que atuo se mostram receptivos(as) às ações realizadas pela Secretaria de Educação com relação à BNCC (Reelaboração curricular, formação continuada).	1	2	3	4	5
Os(as) gestores(as) da escola em que atuo se mostram receptivos(as) às ações realizadas pela Secretaria de Educação com relação à BNCC (Reelaboração curricular, formação continuada).	1	2	3	4	5
A BNCC pode trazer melhorias para a educação municipal.	1	2	3	4	5
A BNCC é uma importante aliada no planejamento pedagógico dos professores.	1	2	3	4	5
A BNCC retira a autonomia dos professores.	1	2	3	4	5
A coordenação pedagógica tem um importante papel na implementação da BNCC nas escolas.	1	2	3	4	5

De forma resumida aponte os maiores desafios relacionados à implementação da BNCC na escola em que você atua.

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada com as coordenadoras pedagógicas

Objetivo: compreender o que vem sendo realizado nas escolas, na etapa do Ensino Fundamental, com relação à implementação da BNCC, por meio da perspectiva das coordenadoras pedagógicas.

Questões

1. Formação acadêmica e atuação profissional: cursos, tempo, cargo.
2. Trabalho Colaborativo na escola em que atua: sim, não, como, maiores dificuldades, aspectos positivos.
3. Relação com a equipe gestora: como, impressões.
4. Relação com os(as) professores(as): como, impressões.
5. Participação nas discussões nacionais sobre a BNCC: sim, não, como.
6. Trajetória da BNCC na Rede Municipal de Juiz de Fora: recepção dos profissionais à política e as ações que já foram realizadas para sua implementação.
7. Reformulação curricular na Rede Municipal de Juiz de Fora a partir da BNCC: como, inclusive durante a pandemia. Desafios, receptividade dos profissionais ao documento curricular.
8. Participação dos profissionais da escola em que você atua no processo de reformulação curricular na Rede Municipal de Juiz de Fora: sim, não, como.
9. As alterações nos currículos municipais publicados em 2020 foram significativas em relação aos anteriores, de 2012: sim, não, como.
10. A BNCC com relação ao planejamento pedagógico e a autonomia docente.
11. Implementação das propostas curriculares alinhadas à BNCC na escola em que você atua: sim, não, como.
12. papel da coordenação pedagógica na implementação da BNCC nas escolas.
13. Ações de formação continuada para os currículos reformulados após BNCC: antes, durante e após reformulação curricular.
14. Revisão do Projeto Político Pedagógico na escola em que atua: sim, não, como. Há participação da comunidade escolar nesse processo: sim, não, como.

15. Elaboração/aquisição de materiais didáticos relacionados à implementação da nova proposta curricular na escola em que atua: sim, não, como, quais materiais, como a decisão é tomada e sobre quais materiais.
16. Auxílio do Ministério da Educação (MEC) por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC): sim, não, como. Utilização dos guias de implementação.
17. Atuação da Secretaria de Educação (SE) em relação às escolas para implementar a BNCC ou o currículo alinhado à BNCC, aprovado em 2020: Sim, não, como.
18. Contribuições da BNCC para a educação municipal: sim, não, como.
19. Maiores desafios relacionados à implementação da BNCC.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participantes das entrevistas

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“A Base Nacional Comum Curricular na Rede Municipal de Juiz de Fora: sobre o processo de implementação da política no Ensino Fundamental”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a busca por compreender de que maneira vem se dando o processo de implementação da política curricular vigente nas escolas municipais de Juiz de Fora, a partir da perspectiva dos burocratas que atuam diretamente com ela. Nesta pesquisa pretendemos compreender as ações e estratégias adotadas pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora para a implementação da BNCC.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você **entrevista semi-estruturada, de forma presencial. A entrevista será gravada em áudio. Na sequência, será feita a transcrição do áudio.** A sua participação de forma voluntária nesta pesquisa apresenta alguns riscos, que são mínimos, dentre eles, não é possível a garantia de seu anonimato, em decorrência do cargo ocupado na Secretaria de Educação, no período analisado na pesquisa. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, seu nome não será mencionado na pesquisa.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se houver algum dano em decorrência das atividades que serão realizadas nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para aceitar ou recusar-se a participar dela. Mesmo que você queira participar agora, pode solicitar o cancelamento da participação ou parar a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendida. A pesquisadora não irá divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando ela for finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

A pesquisa pode contribuir de modo significativo, uma vez que por meio dela ocorrerá a identificação de possíveis demandas relacionadas à implementação da BNCC, por parte dos profissionais que atuam nas escolas municipais; contribuirá também com a Secretaria de Educação fornecendo informações que podem auxiliar na elaboração de estratégias para a implementação da referida política pública.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido esse tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2024.

Assinatura da Participante

Assinatura da Pesquisadora

Nome da Pesquisadora Responsável: Amanda Sangy Quiossa
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação
CEP: 36036-900
Fone: 32 988697399
E-mail: amandaquiossa@hotmail.com

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____ Rubrica do pesquisador: _____
--

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para respondentes do questionário

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“A Base Nacional Comum Curricular na Rede Municipal de Juiz de Fora: sobre o processo de implementação da política no Ensino Fundamental”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a busca por compreender de que maneira está sendo realizado o processo de implementação da política curricular vigente nas escolas municipais de Juiz de Fora, a partir da perspectiva dos burocratas que atuam diretamente com ela. Nesta pesquisa pretendemos compreender as ações e estratégias adotadas pelos coordenadores (as) pedagógicos (as) para a implementação da BNCC, assim como as suas percepções sobre a política.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: **aplicação de questionário, de forma presencial. Na sequência, será feita a organização e análise dos dados.** A sua participação de forma voluntária nesta pesquisa pode trazer alguns riscos, que são mínimos, dentre eles, não é possível a garantia de seu anonimato, em decorrência do cargo ocupado por você. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, seu nome não será mencionado na pesquisa.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se houver algum dano em decorrência das atividades que serão realizadas nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para aceitar ou recusar-se a participar dela. Mesmo que você queira participar agora, pode solicitar o cancelamento da participação ou parar a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendida. A pesquisadora não irá divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando ela for finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido esse tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. A pesquisadora tratará a

sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, 08 de junho de 2024.

Amanda Sangy Quiossa

Doutoranda pelo PPGE/UFJF

Campus Universitário da UFJF

Faculdade de Educação/UFJF

CEP: 36036-900

E-mail: amandasangy@gmail.com

Após responder as questões, clique em enviar. As respostas às questões significam seu aceite em participar da pesquisa.

ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA - UFJF



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: sobre o processo de implementação da política no Ensino Fundamental

Pesquisador: Amanda Sangy Quiossa

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 77145823.5.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Educação da UFJF

Patrocinador Principal: FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE MINAS GERAIS

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.915.715

Apresentação do Projeto:

O projeto "A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: sobre o processo de implementação da política no Ensino Fundamental", com início previsto para 01 de agosto de 2024 e término em 19 de setembro de 2025, apresenta o seguinte resumo, retirado do arquivo Informações Básicas da Pesquisa: "A pesquisa de doutorado a ser desenvolvida tem como objetivo compreender o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular na Rede Municipal de Juiz de Fora. A pesquisa, que terá abordagem qualitativa, irá considerar as etapas de implementação previstas pelo Ministério da Educação (MEC) para se buscar entender os movimentos de interpretação e reescrita da política, realizados por aqueles que a colocam em prática. A etapa escolhida foi o Ensino Fundamental, por ser a que atende um maior número de alunos na educação básica. A investigação proposta se dará no âmbito da Secretaria de Educação e da escola, a partir da realização de pesquisa documental, da aplicação de questionários e de entrevistas semiestruturadas. Para buscar compreender a dinâmica dessa política educacional, considerando a sua complexidade me apoio nos estudos de Ball e colaboradores (BALL, 1994; BALL, 1998; BALL 2001; BALL & BOWE, 1992; BALL & MAINARDES 2011). A abordagem do Ciclo de

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)2102-3788

CEP: 36.036-900

E-mail: cep.propp@ufjf.br

Políticas foi escolhida por ser um importante referencial para se compreender a trajetória de políticas educacionais. Organizado em três contextos, inicialmente e, depois acrescido de mais dois, o Ciclo de Políticas busca abordar os momentos pelos quais passam as políticas públicas desde a sua criação até o momento em que elas são avaliadas após a implementação. Essa perspectiva teórico- Metodológica da abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992) será adotada em diálogo com os estudos que discutem burocracia e implementação de políticas públicas no Brasil, por meio dos estudos de autores como Lotta (2014; 2019) e Lotta, Oliveira e Pires (2018)."

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o arquivo de informações básicas da pesquisa, o projeto apresenta os seguintes objetivos: "Objetivo Primário: Compreender o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Juiz de Fora. "Objetivo Secundário: -Compreender o que vem sendo produzido e proposto pela Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para implementação da BNCC;- Perceber a perspectiva da Secretaria de Educação, por meio da narrativa produzida pela servidora responsável pela implementação da BNCC;- Perceber a perspectiva dos coordenadores pedagógicos sobre a BNCC e o processo de implementação da política pública;- Compreender o que vem sendo realizado nas escolas, na etapa do Ensino Fundamental, com relação à implementação da BNCC."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos da pesquisa apresentados no projeto são caracterizados como (...) mínimos: "Risco mínimo de exposição à identificação a partir das informações coletadas por meio de análise de documentos, questionários identificados e entrevistas gravadas. Será garantido o sigilo sobre a identificação e as informações referentes ao participante com técnicas de anonimato e a possibilidade de interrupção ou cancelamento, se for o caso, nas entrevistas. Os benefícios, por sua vez, são: "A pesquisa tem como propósito fazer uma investigação acerca da implementação da BNCC, a partir da perspectiva dos burocratas que atuam diretamente com essa política curricular nacional. Acredito que a reunião dessas informações pode auxiliar na própria implementação da política."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem escrito. Apresenta justificativa para a pesquisa. A metodologia está bem detalhada. As referências bibliográficas são atuais e sustentam os objetivos do estudo.

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

CEP: 36.036-900

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)2102-3788

E-mail: cep.propp@ufjf.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA - UFJF



Continuação do Parecer: 6.915.715

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa está em configuração adequada. Apresenta o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO em linguagem clara para a compreensão dos participantes, apresenta justificativa e objetivo, campo para identificação do participante, descreve de forma suficiente os procedimentos, informa que uma das vias do TCLE será entregue aos participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecidos na Res. 466/12 CNS e Norma Operacional N° 001/2013 CNS, segundo este relator, aguardando a análise do Colegiado. Data prevista para o término da pesquisa: 19/09/2025.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2257554.pdf	11/06/2024 16:59:34		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_junho_2024.pdf	11/06/2024 16:50:30	Amanda Sangy Quiossa	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2257554.pdf	10/06/2024 22:57:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_junho_2024.pdf	10/06/2024 22:55:07	Amanda Sangy Quiossa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_junho_2024.pdf	10/06/2024 22:55:07	Amanda Sangy Quiossa	Postado
Brochura Pesquisa	Projeto_detalhado_abr_2024.pdf	17/04/2024 22:45:47	Amanda Sangy Quiossa	Aceito
Outros	Declaracao_bolsista_Fapemig.pdf	17/04/2024 22:34:42	Amanda Sangy Quiossa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Tecnica_Secretaria_de_Educacao.pdf	17/04/2024 22:33:04	Amanda Sangy Quiossa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_Coordenadores_Pedagogicos.pdf	17/04/2024 22:20:07	Amanda Sangy Quiossa	Aceito

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SÃO PEDRO

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

CEP: 38.036-900

Telefone: (32)2102-3788

E-mail: cep.propp@ufjf.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA - UFJF



Continuação do Parecer: 6.915.715

Ausência	TCLE_Coordenadores_Pedagogicos.pdf	17/04/2024 22:20:07	Amanda Sangy Quiossa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Proj_detalhado.pdf	21/12/2023 20:56:10	Amanda Sangy Quiossa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Concordancia_e_Infraes- trutura.pdf	21/12/2023 20:49:43	Amanda Sangy Quiossa	Aceito
Outros	Instrumentos_de_pesquisa.pdf	21/12/2023 15:32:11	Amanda Sangy Quiossa	Aceito
Outros	Termo_de_Confidencialidade_e_Sigilo_. pdf	21/12/2023 15:27:18	Amanda Sangy Quiossa	Aceito
Outros	Lattes.pdf	21/12/2023 15:25:39	Amanda Sangy Quiossa	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	06/12/2023 10:00:14	Amanda Sangy Quiossa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_entrevista_coordenadores.pdf	06/12/2023 09:58:14	Amanda Sangy Quiossa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JUIZ DE FORA, 27 de Junho de 2024

Assinado por:
Iluska Maria da Silva Coutinho
(Coordenador(a))

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

CEP: 38.036-900

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)2102-3788

E-mail: cep.propp@uff.br

ANEXO B - Organograma -SE/PJF - 2025

