

Entre a teoria e a prática: o conhecimento de professores da Educação Básica sobre a BNCC

Between Theory and Practice: Basic Education Teachers' Knowledge of the BNCC

Luciana do Amaral TEIXEIRA¹

Maria de Fátima Alves de OLIVEIRA²

Resumo

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) introduz mudanças no ensino brasileiro, estabelecendo competências essenciais para o século XXI. Este artigo investiga a percepção de professores sobre esse documento. Para tanto, um grupo de docentes, participantes de uma formação continuada em cultura digital, respondeu a um questionário online com perguntas abertas e fechadas durante a primeira semana de curso. As respostas foram analisadas por meio da metodologia de tematização, permitindo a identificação de padrões interpretativos. Os resultados indicam que, embora alguns professores desconhecessem a BNCC, outros a consideravam uma iniciativa relevante, porém com preocupações quanto à flexibilidade e à implementação curricular.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Percepção docentes. Formação continuada.

Abstract

The National Common Curricular Base (BNCC) introduces changes to Brazilian education, establishing essential competencies for the 21st century. This article investigates teachers' perceptions of this document. To this end, a group of teachers participating in a continuing education program on digital culture responded to an online questionnaire with open and closed questions during the first week of the course. The responses were analyzed using the thematization methodology, allowing for the identification of interpretative patterns. The results indicate that while some teachers were unfamiliar with the BNCC, others considered it a relevant initiative, though with concerns regarding curricular flexibility and implementation.

Keywords: National Common Curricular Base. Teacher perception. Continuing education.

¹ Doutora em Ensino pelo Instituto Oswaldo Cruz, com pesquisa voltada para a formação de professores para promoção da cultura digital. Docente na Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9514154959649139>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0437-4291>. E-mail: luciana.doa.teixeira@outlook.com

² Doutora em Ensino de Biociências e Saúde pelo Instituto Oswaldo Cruz. Docente permanente, atuando como colaboradora voluntária, no Programa de Ensino em Biociências e Saúde no Laboratório de Avaliação e Promoção da Saúde Ambiental - LAPSA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3047876834714077>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0437-4291>. E-mail: bio_alves@yahoo.com.br

Introdução

O debate sobre as políticas educacionais no Brasil, que, mais recentemente, gira em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), representa um esforço para enfrentar os diversos desafios de uma nação marcada por disparidades regionais e um cenário global em rápida mudança (Brasil, 2018). Esta jornada começou com o reconhecimento da necessidade de padronização dos conteúdos e metodologias educacionais, impulsionada por uma visão de democratizar o acesso à educação de qualidade em toda a extensão do país. Ao longo dos anos, as políticas educacionais brasileiras têm enfatizado cada vez mais a inclusão, o desenvolvimento de competências críticas para o século XXI e a integração de abordagens pedagógicas modernas (Brasil, 1997; Brasil, 1988; Brasil, 2013; Brasil, 2018).

As mudanças refletem uma compreensão crescente da natureza heterogênea da educação no desenvolvimento não só da proficiência acadêmica, mas também das habilidades interpessoais. A BNCC representa a culminância de todo esse percurso, uma política histórica que sintetiza as lições do passado com os imperativos educacionais contemporâneos. O documento surge oferecendo uma estrutura que visa equipar os estudantes brasileiros com as ferramentas necessárias para prosperar dentro e fora das fronteiras do país. O escopo abrangente da BNCC, que tem início na Educação Infantil e vai até o Ensino Médio, simboliza um passo significativo na concretização da aspiração de um cenário educacional mais equitativo e dinâmico no Brasil. Apesar das “boas intenções”, a definição da Base vem causando muita discussão em torno de sua construção e implementação (Soares, 2018; Costa, Farias e Souza, 2019; Filipe *et al.*, 2021).

Nesse cenário, é importante conhecer o que os professores sabem sobre a BNCC, pois eles influenciam diretamente na implementação e eficácia desta reforma. Como um dos principais agentes do que se promove no contexto educacional, os docentes desempenham um papel fundamental na tradução dos objetivos e diretrizes da BNCC em instrução prática em sala de aula. Suas atitudes, crenças e conhecimentos sobre o documento podem impactar significativamente a forma como integram seus princípios em suas práticas de ensino, afetando os resultados alcançados (Smith e Bena, 2019). Além disso, as percepções dos

professores podem ajudar a identificar áreas que podem exigir apoio, esclarecimento ou ajuste adicional. A experiência direta em sala de aula posiciona esses profissionais de forma única para avaliar a viabilidade, a relevância e o impacto das diretrizes da BNCC (Magalhães, 2018; Nogueira e Borges, 2020).

Isso posto, este artigo discute o que um grupo de professores da Educação Básica participantes de uma formação continuada em “Produção e Uso de Tecnologias para o Ensino” diz acerca da BNCC. O curso, gratuito e com 40 horas de duração, foi ofertado à distância, de modo assíncrono, no primeiro semestre de 2023. A iniciativa foi fruto de uma parceria firmada entre a Fundação Oswaldo Cruz e o *campus* Mesquita do Instituto Federal do Rio de Janeiro. Um questionário *online* foi utilizado como instrumento de coleta de dados e as respostas foram analisadas conforme Tematização de Fontoura (2011). Para apresentar os resultados da pesquisa, que é um extrato de uma tese de doutoramento, o trabalho inicia por uma discussão dos documentos norteadores da Educação Básica no Brasil. Depois, traz a descrição do percurso metodológico adotado seguido da seção de análise dos resultados encontrados. Por fim, apresentam-se algumas considerações, bem como limitações desta pesquisa.

Documentos norteadores da Educação Básica

Embora a ideia de uma base curricular comum para o território brasileiro possa se mostrar inovadora, ela não é nova e vem sendo proposta há muitos anos. A Constituição Federal de 1988, documento nacional que agrupa as leis fundamentais para organização e funcionamento da sociedade brasileira, já fomentava a definição de um conjunto mínimo de proficiências a serem ensinadas ao longo dos diferentes ciclos da educação. Em seu Artigo 210 – que consta da Seção I, Capítulo III, e refere-se à Educação – o texto ressalta que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, n.p.).

Até então, não existia um documento oficial para nortear os currículos propostos pelas 27 secretarias de educação estaduais e 5.600

secretarias municipais que compõem o Estado federativo brasileiro (Prado, 2000). Foi apenas em 1996 que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – cujo objetivo principal é organizar a estrutura da educação brasileira – recomendou a adoção de um currículo com base comum. O Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que os currículos do ensino fundamental e médio devem seguir uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada que leve em consideração as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos alunos (Brasil, 1996).

A recomendação pela criação de um documento comum que pudesse orientar a definição dos currículos escolares em todo o país se consolidou ao longo dos anos de 1997, 1998 e 2000. Nesse período, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental I, o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, respectivamente.

Os PCN integram uma política educacional significativa que foi desenvolvida no Brasil na década de 1990 (Brasil, 1997). Eles representam um conjunto de diretrizes curriculares que estabelecem padrões e expectativas com relação ao que os alunos devem saber e ser capazes de fazer em cada nível de diferentes áreas, incluindo linguagem, matemática, ciências, estudos sociais, arte e educação física. Além disso, eles pretendem promover a formação para a cidadania, a transformação dos conteúdos e da didática e a valorização e formação do magistério (Prado, 2000).

No contexto da proposta dos PCN se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades. Ademais, eles poderão aprender os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas. Essas condições são fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (Brasil, 1997).

O desenvolvimento dos PCN foi um esforço colaborativo que envolveu educadores, pesquisadores e outros atores da educação brasileira. Ele destacou a importância do alinhamento dos objetivos curriculares com as necessidades e perspectivas dos diversos integrantes da comunidade educacional. Embora não sejam um currículo obrigatório, os PCN influenciaram significativamente o desenvolvimento de currículos nos níveis estadual e municipal no Brasil (Galian, 2014).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam os conteúdos de tal forma que se possa determinar, no momento de sua adequação às particularidades de Estados e Municípios, o grau de profundidade apropriado e a sua melhor forma de distribuição no decorrer da escolaridade, de modo a constituir um corpo de conteúdos consistentes e coerentes com os objetivos (Brasil, 1997, p. 42-43).

Concebidos para orientar a construção de um currículo nacional comum que garantisse a qualidade e a equidade do ensino no país, os PCN não impunham uma matriz curricular obrigatória. Cada estado e cada município tinha autonomia para definir seus próprios currículos, desde que respeitando as orientações gerais do documento. A proposta advoga que “a formação se sobrepõe à informação pura e simples, modificando o antigo conceito de que educação é somente transmissão de conhecimentos” (Prado, 2000, p. 95).

A elaboração dos PCN se deu a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que foram criadas pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998 como forma de estabelecer uma “base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (Brasil, 2013, p.4). Essas diretrizes visam fornecer orientações e referências para a elaboração e implementação de currículos em todos os níveis e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

As DCN têm como foco definir as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver em cada etapa da formação, bem como os princípios e valores pedagógicos que devem nortear a prática educativa. Elas também estabelecem as bases para a formação de professores, a avaliação do ensino e a organização das escolas. Uma das principais preocupações descritas nas DCN é a qualidade da educação e a garantia da equidade nas oportunidades educacionais. Elas fornecem uma referência para currículos em todo o país e contribuem para a formação de um sistema educacional consistente (Santos, 2002; Dourado, 2015).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos documentos mais recentes direcionado à definição das expectativas de aprendizagem dos alunos da Educação Básica no Brasil. Seu intuito é

disponibilizar diretrizes para instituições de ensino, professores e alunos de modo a garantir um padrão comum de aprendizagem em todo o país. É preciso ressaltar, todavia, que a BNCC é a base e não o currículo (Macedo, 2018). Trata-se de um “documento orientador para os sistemas de ensino organizarem e construírem suas propostas curriculares, ou seja, a BNCC é currículo, mas não é o currículo; ao menos não deve ser” (Costa *et al.*, 2019, p. 100).

Conforme contribuições de Macedo (2018), a BNCC não deve ser confundida com o currículo em si. A autora critica a tendência de alguns sistemas de ensino de tratar a BNCC como um currículo prescritivo, o que poderia limitar a autonomia das escolas e dos professores na construção de suas propostas pedagógicas. Para ela, a imposição de uma base curricular comum pode desconsiderar as especificidades locais e as particularidades dos alunos, resultando em uma padronização que não atende plenamente à diversidade do contexto educacional brasileiro.

A proposta da Base foi desenvolvida por meio de um processo participativo envolvendo educadores, pesquisadores e organizações da sociedade civil. O Ministério da Educação (MEC) considera que ela é um documento moderno e integral, que corresponde às exigências do estudante desta era e que foi “elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento” (Brasil, 2018, p.5). O texto final define as expectativas de aprendizagem para cada etapa da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Diversas preocupações foram expressas pela comunidade docente com relação ao desenvolvimento da BNCC. Para muitos, o processo de discussão do documento não incorporou adequadamente suas perspectivas nem garantiu uma participação efetiva. Filipe *et al.* (2021) argumentam que a Base foi construída de maneira que simulava um debate democrático, por meio de consultas online, sem promover uma ampla discussão na sociedade e desconsiderando as manifestações da sociedade civil organizada.

Esse sentimento é significativo, dado o papel que os docentes desempenham na implementação da Base em suas salas de aula e na formação das experiências educacionais dos alunos. Como argumenta Selles (2015, p. 277), “um movimento de construção curricular deve expressar as múltiplas vozes dos professores, pesquisadores em educação e educadores do País”. A autora reforça que haverá sempre “pouca adesão

dos docentes a políticas e projetos curriculares com os quais não se identificam e que os deixam à margem, como meros aplicadores" (*ibidem*).

Além de se sentirem excluídos do desenvolvimento da BNCC, alguns professores também demonstraram preocupação com a implementação do currículo. O problema relaciona-se, principalmente, à exclusão de temas de algumas disciplinas (Costa *et al.*, 2019), sob a justificativa de que isso simplificaria o conteúdo e o tornaria mais manejável para professores e alunos. Santos (2018) destaca que a reflexão sobre o currículo é importante, pois ele exerce uma influência significativa na vida dos sujeitos e na comunidade escolar. A forma como os conhecimentos são organizados e apresentados pode orientar, transformar ou estagnar a vida de estudantes e professores.

Os docentes ressaltam, ainda, a necessidade de formação e apoio para integrar efetivamente a proposta da BNCC em suas práticas de ensino e garantir que os resultados de aprendizagem pretendidos sejam alcançados (Magalhães e Azevedo, 2018; Nogueira e Borges, 2020). Dada a relevância do papel que desempenham na formação das experiências educacionais dos alunos, é importante abordar essas preocupações e garantir que os professores tenham voz no desenvolvimento e na implementação de políticas e padrões educacionais (Smith e Bena, 2019).

Outra inquietação levantada por professores e especialistas em Educação é que a implementação da BNCC pode levar a uma padronização da formação com foco na obtenção de resultados uniformes e não nas diversas necessidades e características dos alunos e escolas em diferentes regiões do país (Costin e Pontual, 2020). Os críticos argumentam que uma abordagem única pode não ser eficaz para atender os desafios e oportunidades enfrentados por diferentes regiões e comunidades. Eles também defendem que isso poderia limitar as oportunidades dos alunos de explorar diversos interesses e desenvolver uma ampla gama de habilidades e competências.

A BNCC terá a função de padronizar competências, habilidades e conteúdos de Norte a Sul, determinando o que as escolas devem ensinar e em que tempo. Em vários países onde esta política educacional foi implantada, inclusive nos Estados Unidos, não se observou melhoria nos níveis de educação (Fonec, 2018, p. 2).

É importante notar, no entanto, que essas preocupações concernentes ao documento não são universais. Muitos especialistas e educadores têm destacado o potencial positivo da BNCC para a melhoria da educação no Brasil. Conforme Soares (2018), as reações da sociedade diante do novo dispositivo foram de três tipos principais: apoio entusiasmado, contestação radical e uma indiferença discreta, esta última decorrente, entre outros fatores, da crise de confiança e da gravidade da situação político-econômica vivida pelo país nos anos finais da segunda década do século XXI.

No que tange à avaliação, por exemplo, argumenta-se que a BNCC tem o objetivo de redefinir o papel do sistema de avaliação nacional. Segundo algumas reflexões (Dourado, 2015; Dalpino, 2021; Filipe *et al.*, 2021), se antes o sistema educacional visava ensinar aos alunos aquilo que era testado nas avaliações, com a implementação da BNCC, o sistema de avaliação nacional passa a ter como objetivo informar se os sistemas educacionais estão tendo sucesso em desenvolver as habilidades e competências essenciais dos alunos (Costin e Pontual, 2020).

Nesse contexto, a BNCC está ajudando a garantir que os estudantes desenvolvam habilidades e competências importantes, em vez de apenas aprender o conteúdo necessário para as avaliações. O documento tem sido elogiado por seu potencial de promover maior coerência e qualidade no sistema educacional, bem como por seu foco na promoção de habilidades fundamentais para o século XXI (*ibidem*). A forte ênfase no desenvolvimento de habilidades para pensamento crítico, resolução de problemas e cidadania são vistas como essenciais para os estudantes se tornarem cidadãos ativos e capazes de contribuir para o desenvolvimento social, econômico e político do país (Costin, 2021).

Ao estabelecer metas claras e objetivas para o aprendizado em cada etapa da Educação Básica, a BNCC pode, também, contribuir para a garantia da equidade no acesso à educação. Esse aspecto pode ajudar a combater as desigualdades educacionais existentes no país, especialmente aquelas relacionadas à renda, gênero e raça (Fistarol *et al.*, 2019). Vale destacar, contudo, que a implementação da Base deve ser acompanhada de uma reflexão constante sobre suas possibilidades e limitações, de forma a garantir que ela cumpra seus objetivos e atenda às necessidades dos estudantes brasileiros (Gaio *et al.*, 2018).

Um aspecto relevante da BNCC é que ela se organiza em torno de

competências gerais. Essas competências representam o conjunto de habilidades e atitudes que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da Educação Básica, e que são essenciais para sua formação integral como cidadãos.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p.8).

As competências gerais da Base são voltadas para o desenvolvimento pessoal e social, abordando aspectos relacionados a cultura, ciência, tecnologia e mundo do trabalho. Elas buscam preparar os estudantes para lidar com situações do cotidiano e do mundo globalizado, por meio do desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação, colaboração, criatividade e empatia (Brasil, 2018).

Percorso metodológico

Este estudo, caracterizado por sua natureza qualitativa e descritiva, concentrou-se na formação continuada de professores para a promoção da cultura digital conforme prescrito na BNCC. A pesquisa descritiva adota “estratégias [...] para observar e descrever comportamentos incluindo a identificação de fatores que possam estar relacionados com um fenômeno em particular” (Freixo, 2010, p.106). A metodologia qualitativa, por sua vez, permite explorar as percepções subjetivas dos participantes sobre um tema (Lüdke e André, 2013; Gil, 2022). Conforme Fontoura (2011), a pesquisa qualitativa possibilita a compreensão da realidade socialmente vivida pelos seres humanos por meio dos significados, crenças, valores, motivos e atitudes, focando nas relações, processos e fenômenos que não podem ser simplificados pela operacionalização de variáveis.

A autora é responsável pela caracterização da estratégia de análise de dados adotada neste trabalho. A Tematização de Fontoura (*ibidem*) tem como objetivo “trazer uma possível forma de análise de dados, sem buscar

uma verdade universal”. Não é possível chegar a conclusões definitivas, mas sim a percepções, pois utilizam-se métodos de investigação que trazem diversas narrativas, permitindo que os colaboradores explorem suas visões e práticas profissionais, desenvolvendo uma forma pedagógica de pensar que leva à reflexão e ao aprendizado.

A análise por tematização envolve a identificação de temas relevantes a partir das respostas coletadas; que são posteriormente analisadas e interpretadas à luz dos referenciais teóricos pertinentes. A metodologia de Tematização valoriza a individualidades das narrativas ao mesmo tempo em que busca extrair significados e padrões mais amplos, contribuindo para o enriquecimento do conhecimento no campo da Educação.

É importante destacar que este estudo é um extrato de um projeto de doutoramento mais amplo, intitulado “Formação continuada de professores da Educação Básica para promoção da cultura digital”, conduzido pelas autoras com a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Fundação Oswaldo Cruz (CAAE nº 58801622.9.0000.5248). Os participantes, professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental, consentiram formalmente a coleta e o uso de suas respostas através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A formação continuada ofertada, denominada “Produção e Uso de Tecnologias para o Ensino”, foi ministrada ao longo de 40 horas, de forma assíncrona e à distância, no primeiro semestre de 2023. Essa iniciativa, totalmente gratuita, resultou de uma colaboração conjunta entre a Fundação Oswaldo Cruz e o Instituto Federal do Rio de Janeiro – *campus* Mesquita.

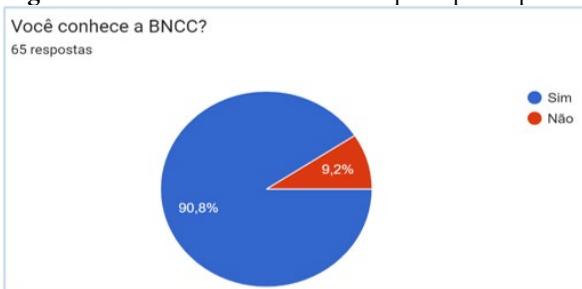
Durante a primeira semana do curso, solicitou-se aos participantes que respondessem um questionário *online* disponibilizado por meio da ferramenta Google Formulários. Este instrumento de coleta de dados continha questões abertas e fechadas distribuídas nas seções Perfil Pessoal, Perfil Profissional, BNCC, Tecnologia na Educação e Formação Continuada. Questionários *online* são acessíveis e convenientes, permitindo que os participantes respondam de qualquer local e quando lhes for mais apropriado. A eficiência na coleta e na análise de dados também é aprimorada por meio da possibilidade de organização automática das respostas (Chaer *et al.*, 2012).

Discussão dos resultados

Um total de 65 respostas foram coletadas pelo questionário. A maior parte dos participantes estava na faixa etária de 31 a 40 anos, embora as idades variassem de 21 a 70 anos. A região Sudeste foi a mais representada, mas havia participantes de todas as regiões do país na formação. Em termos de qualificações profissionais, 84,2% dos professores possuíam pós-graduação. Desses, 46,2% eram especialistas, 33,8% eram mestres, 3,5% eram doutores e 1,5% eram pós-doutores. A maioria dos profissionais exercia a profissão nos Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas públicas; com 50% deles atuando entre 11 e 20 anos.

A primeira pergunta sobre a BNCC era objetiva. A Figura 1 apresenta o gráfico resultante da análise. Ao todo, 65 respostas foram coletadas; dentre as quais 59 participantes afirmavam conhecer a BNCC, enquanto 6 diziam não conhecer o documento. Embora a maioria dos participantes tenha dito conhecer a Base, o fato de 9,2% deles desconhecerem-na corrobora com Filipe e colaboradores (2021, *online*) e sua opinião de que o documento foi construído a partir de um debate dissimuladamente democrático. Para os autores, o desenvolvimento da BNCC ocorreu de maneira que pareceu assegurar consenso, mas no qual a opinião pública foi gerida pelo governo; que utilizou a internet como principal meio de *feedback*. Apesar do potencial para alcançar um público amplo, essas consultas podem não ter sido suficientes para garantir uma participação democrática e representativa de todos os setores da sociedade. Há que se lembrar, afinal, que “é preciso superar a dicotomia do ‘ter’ e ‘não ter’ acesso [aos recursos tecnológicos], pois há uma enorme diferença entre acesso e uso” (Dantas e Pereira, 2021, n.p.).

Figura 1 – Conhecimento da BNCC pelos participantes.



Fonte: Dados da pesquisa.

No ano de 2023, 84% dos brasileiros tiveram acesso à internet (CGI.br, 2023, *online*). Embora a exclusão digital venha diminuindo, é necessário familiaridade com a rede mundial de computadores e certo grau de letramento computacional para que intervenções *online* sejam eficientes (Robotham *et al.*, 2016). Essa percepção contribui para abalar a legitimidade da BNCC, em especial dentre aqueles que se sentem excluídos ou ignorados no processo. Essa parcela da sociedade pode achar que o documento é “a hegemonia de certa concepção de educação e de escolarização” (Macedo, 2018, p. 41), ou seja, a universalização de “uma concepção particular [...]” (*ibidem*).

A segunda pergunta proposta foi direcionada apenas para os participantes que afirmaram conhecer a BNCC. Ela pedia que os respondentes resumissem a proposta da Base em poucas palavras. Quatro categorias foram encontradas após análise das respostas por Tematização de Fontoura (2011): (1) Novas formas de educar; (2) Habilidades e competências; (3) Conteúdo curricular; (4) Políticas públicas em educação. O Quadro 1 apresenta exemplos de unidades de contexto identificadas em cada uma dessas categorias. Nele, os participantes são identificados pela letra “P” seguida de um número com o intuito de garantir o anonimato.

Quadro 1 – Categorias e unidades de contexto para o tema “Proposta da BNCC”.

TEMA: PROPOSTA DA BNCC	
Categorias	Unidades de Contexto
Novas formas de educar	<ul style="list-style-type: none">• “<u>Ensino com propostas mais integradas.</u>” (P22)• “Enfatiza a importância de uma <u>abordagem holística na educação</u>, integrando conhecimentos tradicionais com competências modernas.” (P34)• “Ela serve como referência para a elaboração dos currículos escolares de todo o país, garantindo uma <u>educação de qualidade para todos.</u>” (P43)
Habilidades e competências	<ul style="list-style-type: none">• “É excelente por <u>focar nas habilidades e competências dos educandos.</u>” (P10)

	<ul style="list-style-type: none"> “A BNCC tem como proposta elencar <u>habilidades</u> e conhecimentos <u>que estudantes necessitam desenvolver</u> nas diferentes etapas do ensino.” (P17) “É a base nacional comum curricular, que propõe que todos <u>os estudantes desenvolvam habilidades, competências</u> e conhecimentos <u>ao longo da vida escolar.</u>” (P32)
Conteúdo curricular	<ul style="list-style-type: none"> “Seriam os <u>conteúdos mínimos e comuns que devem estar no currículo</u> de qualquer escola no Brasil.” (P2) “Padronizar um <u>currículo comum na educação básica.</u>” (P4) “Diretriz para auxiliar professores a seguir <u>um currículo uniformizado</u>, adaptando à realidade dos alunos brasileiros.” (P27)
Políticas públicas em educação	<ul style="list-style-type: none"> “É um <u>documento norteador das práticas educativas em todo o território nacional</u> que visa ter um conjunto mínimo de aprendizagens essenciais e progressivo.” (P41) “Seria uma maneira de <u>igualar os conteúdos e direcionar o professor em todo território nacional.</u>” (P46) “A BNCC seria um <u>documento normativo para padronizar o ensino dos conteúdos no território brasileiro</u>, baseado no trabalho das habilidades e competências a serem atingidas pelo aluno.” (P48)

Fonte: Dados da pesquisa.

A ideia propagada pelo Ministério da Educação de que a BNCC é um “documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 5) se mostra presente na categoria “Novas formas de educar”. Nela, os participantes demonstram acreditar que a Base será o catalisador de uma educação mais holística e equitativa. A intenção é que a BNCC seja vista como uma abordagem educacional mais inclusiva e adaptada às necessidades do século XXI; preparando os estudantes não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para a vida em uma sociedade globalizada e em constante mudança (Brasil, 2018; Costin, 2020; Costin e Pontual, 2020).

Promovida pela BNCC, a abordagem holística da educação enfatiza a importância de integrarem-se aspectos cognitivos, emocionais e sociais da aprendizagem ao percurso da Educação Básica. Essa perspectiva

teórica defende que a educação vá além do ensino acadêmico, incluindo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, da criatividade e do pensamento crítico. Assim, as instituições de ensino não devem se voltar apenas para a construção do conhecimento, mas também para a necessidade de “fortalecer diversas competências nos educandos, para que lhes possibilitem construir uma vida produtiva e feliz em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças” (Schaefer, 2018, p. 30).

A percepção de que a BNCC será capaz de garantir uma educação equitativa reforça a noção de que ela se apoia nos pilares da busca por “equidade com qualidade e justiça social, ou seja, a partir de uma lógica que associa igualdade à equidade; à distribuição igualitária de conhecimento a todos os estudantes” (Frangella, 2020, p. 5). Tal perspectiva se confirma na versão final do documento, que descreve a Base como uma forma de garantir oportunidades iguais para que todos os estudantes tenham acesso a um aprendizado significativo e de qualidade (Brasil, 2018). Trata-se, portanto, da “distribuição justa de educação, [...] que] é condição para que o reconhecimento da diversidade possa se dar em termos equitativos” (Ernica *et al.*, 2023, n.p.).

A categoria “Habilidades e competências” destaca a tendência contemporânea de preparar os estudantes com habilidade gerais; uma abordagem essencial para a vida na sociedade complexa e globalizada (Dinu, 2006; Penteado *et al.*, 2022). Em sua versão final, a BNCC destaca que “as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (Brasil, 2018, p.13). Conforme o documento, isso inclui não apenas o “saber”, mas principalmente o “saber fazer”; enfatizando a necessidade de aplicação prática daquilo que se aprende para resolver problemas reais, exercer a cidadania e enfrentar desafios no mundo do trabalho (Brasil, 2018).

Tem-se, então, a noção de competência como “a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos” (Perrenoud *et al.*, 2002, p. 19). Trata-se da “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p. 7). Com relação a esse tema, a BNCC considera essencial o desenvolvimento de competências que preparem os alunos para aprender a aprender, lidar com a vasta quantidade de informações disponíveis, agir com discernimento e responsabilidade no

contexto das culturas digitais, aplicar conhecimentos na resolução de problemas, tomar decisões de forma autônoma, ser proativos na identificação de dados e busca de soluções, além de conviver e aprender com as diferenças e diversidades (Brasil, 2018).

O entendimento de que a Base também tem como objetivo estabelecer conteúdos mínimos e comuns para todas as escolas pode ser identificada na categoria “Conteúdo curricular”. Trata-se da padronização do currículo como meio de garantir igualdade de oportunidades educacionais; o que soa como uma pretensão ambiciosa, “pois nenhum documento dá conta de responder ou apresentar expectativas formalizadas quanto à aprendizagem” (Tomé e Santos, 2021, p. 3). Nesse contexto, é necessária a discussão sobre padronização *versus* diversificação para refletir sobre a necessidade de um sistema educacional, para além de fornecer uma base comum de conhecimento, reconhecer e valorizar a diversidade e as particularidades de cada comunidade e de cada aluno (Alibosek e Lima, 2020).

A padronização surge como resposta à necessidade de desenvolvimento de competências universais em um mundo globalizado, assegurando que os estudantes adquiram habilidades essenciais para atuar efetivamente em uma sociedade interconectada. O que se almeja é a equidade educacional e a garantia de um padrão mínimo de qualidade no ensino; preparando os estudantes para os desafios globais. Por outro lado, a diversificação do currículo reconhece a importância da contextualização e da relevância cultural; permitindo a incorporação de conteúdos que valorizem a identidade e o desenvolvimento locais. A flexibilização do currículo também abre espaço para a inovação pedagógica e a possibilidade de resposta imediata a mudanças sociais (Ferreira, 2015; Silva *et al.*, 2018; Silva, 2022).

A interação entre padronização e diversificação, portanto, não representa apenas uma escolha binária, mas um espectro dinâmico que reflete as complexidades sociais, culturais e econômicas da educação contemporânea. Uma abordagem equilibrada entre ambas pode oferecer um caminho promissor para os sistemas educacionais que almejam mais do que apenas instruir; empoderando e promovendo a inclusão social (Santos e Diniz-Pereira, 2016; Frangella, 2020). Conforme reforça Ferreira (2015, p. 312), a BNCC deve “ser compatibilizada a cada realidade escolar com suas características locais e, sobretudo, orientar e

estimular uma prática pedagógica em sintonia com os estudantes, empoderadora e emancipadora”.

É preciso ressaltar, entretanto, que “uma base nacional comum não é garantia de que os estudantes brasileiros terão resguardados seus direitos a determinados conhecimentos, como argumenta o discurso oficial” (Santos e Diniz-Pereira, 2016, p. 287). Essa proposta reforça a discrepância entre teoria e prática. A existência de um currículo padronizado é uma iniciativa teórica, conforme propõe a BNCC. Sua eficácia prática, todavia, depende da sua implementação nas escolas; que pode continuar sendo desigual devido a limitação de recursos, formação insuficiente de professores, infraestrutura inadequada e contextos socioeconômicos variados (Moreira, 2002; Selles, 2015; Santos, 2016).

Na categoria “Políticas públicas em educação”, é possível identificar a percepção da BNCC como um documento normativo, norteador das práticas educativas e homogeneizador do currículo. O movimento orienta em direção a um sistema educacional mais centralizado e regulamentado, mas pode levantar reflexões acerca da flexibilidade e da adaptabilidade do currículo às diversas realidades nacionais. Conforme Batista *et al.* (2015, p. 92), “quanto mais forte é a adesão a um currículo nacional [...], menor é a adesão a ‘conteúdos’ ou experiências relacionados à diversidade [...]. A justificativa para a definição de um currículo comum vem se pautando na busca pela melhoria do desempenho dos estudantes em avaliações globais ou locais – como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

A atual tendência das políticas públicas de enfatizar resultados quantitativos de avaliações de larga escala representa um paradigma desafiador no contexto da educação contemporânea. Instrumentos como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) são empregados para avaliar o desempenho educacional e oferecer uma perspectiva sobre as áreas bem-sucedidas e aquelas que demandam melhorias. Embora possa trazer benefícios, como o direcionamento eficaz dos recursos e a identificação das lacunas de aprendizagem, essa abordagem também apresenta limitações. A maior delas talvez seja a simplificação dos processos de ensino e aprendizagem, nos quais os aspectos qualitativos não podem ser desconsiderados (Hypolito, 2021; UNESCO, 2020). Há que se considerar que o papel da escola está muito além de “ensinar

conhecimentos, transmitir conteúdos e produzir resultados em exames” (Lopes, 2018, p. 26-27).

A ênfase em métricas e resultados de testes pode levar a uma educação demasiadamente focada na preparação para exames, em detrimento de uma abordagem educacional holística e integrada. Essa abordagem pode limitar a inovação pedagógica, restringindo os professores a práticas didáticas estandardizadas. Diminui-se, então, a oportunidade de experimentação com métodos de ensino mais criativos e adaptáveis às diferentes necessidades dos alunos. O foco constante em resultados de testes pode levar à desmotivação, em especial quando esses resultados não refletirem adequadamente o esforço e o progresso no aprendizado. A pressão por desempenho em avaliações padronizadas pode criar ambientes de alta tensão, impactando negativamente o bem-estar emocional e a saúde mental de alunos e professores (Taubman, 2009; Macedo, 2017; Lopes, 2018; Macedo, 2018).

Considerações finais

Este estudo buscou investigar o conhecimento de professores sobre a Base Nacional Comum Curricular e sua implementação no contexto educacional brasileiro. Os resultados evidenciam uma familiaridade com a BNCC entre os participantes, bem como o reconhecimento de seu potencial para reformular práticas pedagógicas e promover uma educação mais integrada e adaptada às necessidades do século XXI. A ênfase da Base em competências e habilidades, além do conteúdo curricular tradicional, reflete uma tendência contemporânea na educação voltada para a preparação de estudantes para desafios globais e para o mercado de trabalho em constante evolução.

Apesar de um conhecimento geral sobre a BNCC, existe uma lacuna significativa entre a compreensão teórica dos professores sobre o documento e a sua aplicação prática nas salas de aula. Os docentes reconhecem a importância da base em estabelecer um padrão educacional uniforme em todo o país, mas expressam preocupações sobre a viabilidade de sua implementação dadas as realidades divergentes das escolas brasileiras. A ênfase da BNCC em habilidades socioemocionais e competências gerais é vista como um avanço positivo. Contudo, muitos

professores se sentem desafiados a incorporar esses elementos em seus métodos de ensino tradicionais, destacando a necessidade de formação continuada e apoio para efetiva integração desses aspectos.

A pesquisa aponta, ainda, para a necessidade de uma comunicação mais efetiva e de recursos de apoio para os educadores no que se refere à BNCC. A complexidade do documento e a abrangência das mudanças propostas exigem certo esforço para assegurar que os professores não apenas compreendam a Base, mas também se sintam preparados e apoiados para implementá-la. Esse aspecto ressalta a importância do diálogo contínuo entre os formuladores de políticas educacionais, as instituições de formação de professores e os docentes em exercício de modo a assegurar que a BNCC seja mais do que um ideal normativo, transformando-se em uma mudança efetiva no cenário educacional brasileiro.

A pesquisa também revelou algumas limitações, particularmente em relação à representatividade dos participantes e à profundidade de seu conhecimento sobre a BNCC. A maioria dos respondentes, embora declarasse conhecer o documento, pode não apresentar uma compreensão abrangente de todos os seus aspectos e implicações. Advertimos que a concentração de participantes da região Sudeste e a predominância de educadores com extensa experiência profissional podem não refletir plenamente as percepções de professores de outras regiões ou em diferentes estágios de carreira.

As limitações metodológicas deste estudo, como o tamanho e a diversidade da amostra e o método de coleta de dados, podem afetar a generalização dos resultados. Portanto, recomenda-se cautela com as descobertas e sugere-se a realização de pesquisas futuras, com amostras mais amplas e diversificadas, para obter uma visão mais holística do conhecimento dos professores brasileiros sobre a BNCC. Esses estudos adicionais poderiam oferecer um embasamento sobre as nuances regionais e as variações nas experiências e atitudes dos professores em relação a esta importante reforma educacional.

Referências

ALIBOSEK, Caroline Aparecida Santiago; LIMA, Michelle Fernandes. A diversidade na Base Nacional Comum Curricular: uma análise do conceito. *Revista de Ciências Humanas Frederico Westphalen*, v. 21, n. 3, p. 61-79, jan./abr. 2020.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; LUGLI, Rosário Silvana Genta; RIBEIRO, Vanda Mendes. Centralização e padronização curricular: posições e tomadas de posição. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1087-1108, out./dez. 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Revista Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FARIA, Maria Celeste Gomes de; SOUZA, Michele Borges de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, v. 6, n. 10, p. 91-120, jan./jun. 2019.

COSTIN, Claudia. Educar para um futuro mais sustentável e inclusivo. *Estudos Avançados* [online]. 2020, v. 34, n. 100.

COSTIN, Claudia; PONTUAL, Teresa. Curriculum Reform in Brazil to Develop Skills for the Twenty-First Century. In: REIMERS, Fernando (Ed.). *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Educational Systems*. [S.l.]: Springer, 2020. p. 27-56.

DALPINO, Marcelo Romeu. Teorias da avaliação escolar e a BNCC: da memética às vozes discursivas. *Verbum*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 1-18, jul./dez. 2021.

DINU, Marin. *Knowledge-Based Society: A Postreferential Perspective on Resources*. Bucharest: Economic Publisher, 2006. p. 7-9.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-626, jul./set. 2015.

ERNICA, Maurício; CASTILHO RODRIGUES, Erika; SOARES, José Francisco. Desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo: definição, mensuração e resultados. *SciELO Preprints*, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/dados.2025.68.2.346>. Acesso em: 04 jan. 2024.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015.

FILIPE, Francisco Antônio; SILVA, Diego dos Santos; COSTA, Álvaro de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, abr./jun. 2021.

FISTAROL, Caique Fernando da Silva; FISCHER, Adriana; BRAZIL, Rosana Clarice Coelho. Brazil's National Common Curricular Base (BNCC) and the training of English Language teachers: challenges and possibilities. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, [S.l.], v. 23, n. 2, p. 341-355, 2019.

FONTOURA, Helena A. Tematização como proposta da análise de dados

na pesquisa qualitativa. *In: FONTOURA, Helena A. (Ed.). Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa.* 3. ed. Niterói: Intertexto. p. 61–82, 2011.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). *Carta Manifesto*, Brasília, 2018. Disponível em: https://www.unifesspa.edu.br/images/manifesto_FORUM_NACIONAL_DE_EDUCAÇÃO_DO_CAMPO.pdf. Acesso em: 07 maio 2023.

FRANGELLA, Rita de Cássia. “Muitos como um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. *Educar em Revista*. Curitiba, V. 36, e75647, 2020.

FREIXO, Manuel João Vaz. *Metodologia Científica* – fundamentos, métodos e técnicas. 2^a ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

GAIO, Deise Cristiane Dereti; HEINRICH, Marcelo Martin; RIEGEL, Martinha Sadzinski; SCHUHMACHER, Elcio. *Reflexões sobre os obstáculos epistemológicos do professor na implementação da BNCC*. ResearchGate, [S.l.], 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/365876596_Reflections_on_the_epistemological_obstacles_of_the_professor_in_the_implementation_of_BNCC. Acesso em: 14 mai. 2023.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NkSxWKg6qDxsPwgypMPz6cC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2023.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2022.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC e BNC-Formação: desafios da formação docente pós-pandemia. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 41, p. 1-23, jan./abr. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2^a edição. São Paulo: EPU. 2013.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escolar não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Curriculum sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539- 554, set./dez. 2017.

MACEDO, Elizabeth. "A base é a base". E o currículo o que é?. *In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. **Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 38, n. 105, p. 227-243, ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdms45c6bxtK8XSF6tbq/?format=pdf>. Acesso em 13 mai. 2023.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 15-41, set. 2002.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica. **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 02, p. 37-50, 2020.

PENTEADO, Regina Zanella; BUDIN, Clayton José; COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. Cultura digital, imaginário do trabalho docente e profissionalização docente: a série Rita. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRADO, Iara Glória Areias. O MEC e a reorganização curricular. *In: Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 14, n. 1, p. 177-186, mar. 2000.

ROBOTHAM, Dan; SATKUNANATHAN, Safarina; DOUGHTY, Lisa; WYKES, Til. *Do we still have a digital divide in mental health? A five-year survey follow-up*. **Journal of Medical Internet Research**, v. 18, n. 11, e309, nov. 2016.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão, DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 333-348, set./dez. 2016.

SANTOS, Lucíola Licínio. Avaliação da qualidade da educação: uma análise crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 62, p. 79-96, maio/ago. 2002.

SANTOS, Maria José Costa dos. O currículo de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental na base nacional comum curricular (BNCC): os subalternos falam? **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 132-143, jan./abr. 2018.

SCHAEFER, Jaqueline Grunewald. *Bullying*: um enfoque socioemocional através de um videoclipe. 2018. 81f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SELLS, Sandra Lucia Escovedo. Entrevista concedida à revista “Retratos da Escola”. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 271-281, jul./dez. 2015.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves. VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da base nacional comum curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**. São Leopoldo, v. 51, nº 3, p. 330-342, set./dez. 2018.

SILVA, Robson Veríssimo. Autonomia na BNCC: uma análise sob a perspectiva de Paulo Freire. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 36, 27 de setembro de 2022. Disponível em: <https://educaacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/36/autonomia-na-bncc-uma-analise-sob-a-perspectiva-de-paulo-freire>. Acesso em 16 jan. 2023.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação, paradigma indispensável à

renovação curricular no ensino básico no Brasil. **Comunicação & Educação**, ano XXIII, n.1, 2018.

SMITH, William C.; BENA, Aaron. Improving accountability in education: the importance of structured democratic voice. **Asia Pacific Education Review**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 193-205, maio 2019. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-019-09599-9>. Acesso em 17 abr. 2023.

TAUBMAN, Peter. *Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in Education*. New York: Routledge, 2009.

UNESCO. **2020 Global Education Monitoring Report: Inclusion and education – All means all**. Disponível em: <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>. Acesso em: 10 jan. 2024.

Recebimento em: 17/05/2024.

Acite em: 22/10/2024.