



Trajetória das políticas curriculares no Brasil e seus impactos na formação docente

Trajectory of curriculum policies in Brazil and their impact on teacher education

Michelle Castro Lima¹
Sangelita Miranda Franco Mariano²

Resumo:

Este artigo tem como objeto de estudo as políticas públicas voltadas para o currículo. A discussão explora as transformações e as tentativas de universalização do acesso e de melhoria da qualidade educacional nas políticas públicas curriculares brasileiras. Portanto, tem como objetivo analisar o percurso das políticas curriculares no Brasil, com ênfase na formação docente e na implementação da BNCC (2017). O estudo realizado, por meio de revisão bibliográfica e análise documental, investiga as tensões entre as políticas curriculares nacionais e a autonomia docente, bem como os impactos da BNCC (2017) nas práticas pedagógicas e na formação de professores. A pesquisa identifica as forças políticas, econômicas e sociais que moldaram as políticas curriculares no Brasil e seus efeitos na educação. Nesse viés, ao examinar o contexto histórico das políticas curriculares brasileiras, a implementação e os efeitos da BNCC (2017), e bem como as teorias sobre autonomia e resistência docente, o estudo sintetiza reflexões sobre o impacto dessas políticas na gestão escolar e na prática pedagógica.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Currículo; BNCC; Formação De Professores.

Abstract:

This article focuses on public policies related to the curriculum. The discussion explores the transformations and attempts to universalize access and improve educational quality in Brazilian public curricular policies. Therefore, it aims to analyze the trajectory of curricular policies in Brazil, with an emphasis on teacher training and the implementation of the BNCC (2017). The study, conducted through bibliographic review and documental analysis, investigates the tensions between national curricular policies and teacher autonomy, as well as the impacts of the BNCC (2017) on pedagogical practices and teacher training. The research identifies the political, economic, and social forces that shaped curricular policies in Brazil and their effects on education. In this context, by examining the historical background of Brazilian curricular policies, the implementation and effects of the BNCC (2017), and theories on teacher autonomy and resistance, the study synthesizes reflections on the impact of these policies on school management and pedagogical practice.

Keywords: Public Education Policies; Curriculum; BNCC; Teacher Training.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da UFCAT; Grupo do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação – Goiás (NepheGO). Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-3352-9184>. E-mail: michellelima@ufcat.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Professora no Instituto Federal de Goiano (IFGoiano). Professora no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (IF Goiano). Orcid <https://orcid.org/0000-0003-3895-4291>. E-mail: sangelita.mariano@ifgoiano.edu.br.

Introdução

As políticas curriculares constituem um elemento central na estruturação do sistema educacional, exercendo influência direta nas práticas pedagógicas, na formação de professores e nos arranjos institucionais das escolas. No Brasil, esse campo é caracterizado por uma trajetória de transformações, tensões e debates, que refletem tanto as demandas de uma sociedade em constante mudança quanto os interesses políticos e econômicos que permeiam suas instituições. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394 de 1996 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 representam marcos históricos nesse contexto, evidenciando a tentativa de estabelecer referências comuns para a organização do currículo na educação básica.

Entretanto, a imposição da BNCC (2017) suscita discussões importantes sobre a autonomia docente, a diversidade cultural e as práticas pedagógicas, gerando tensões entre a padronização e a adaptação contextualizada. A relevância de se compreender essas políticas reside na necessidade de analisar criticamente seus efeitos na formação de professores e na configuração das práticas escolares, especialmente em face de reformas recentes, como a Resolução n.º 04/2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

Diante desse cenário, o presente artigo busca analisar a trajetória das políticas curriculares no Brasil, com ênfase na formação docente e na implementação da BNCC (2017), a fim de compreender seus principais desafios, implicações e possibilidades para a educação. O estudo tem como problema de pesquisa as tensões entre as políticas curriculares nacionais e a autonomia docente, bem como os impactos da BNCC na prática pedagógica e na formação de professores. O objetivo central é oferecer uma análise crítica dessa trajetória, buscando identificar as forças políticas, econômicas e sociais que moldaram as políticas curriculares no Brasil e seus efeitos na educação.

Metodologicamente, esta pesquisa se baseia em uma revisão bibliográfica e documental, analisando legislação, publicações governamentais e literatura acadêmica relevante. A análise crítica dos dados busca lançar luz sobre as disputas em torno do conteúdo escolar e as expressões do modo de produção capitalista no campo da educação brasileira.

A estrutura deste trabalho se organiza em seções que abordam: a contextualização histórica das políticas curriculares brasileiras; a análise da operacionalização e dos efeitos da BNCC, considerando suas etapas de elaboração, implementação e resistência; a discussão das

teorias sobre autonomia e resistência docente, com base em autores como Bourdieu e Freire; e a síntese das principais reflexões sobre o impacto dessas políticas na gestão escolar e na prática pedagógica, visando contribuir para uma compreensão crítica do cenário atual da educação brasileira.

1. Panorama das políticas curriculares na educação básica no Brasil

A trajetória das políticas curriculares na educação básica do Brasil revela um processo marcado por transformações, debates e tentativas de universalização do acesso e da qualidade na formação dos estudantes. Desde o período colonial até os dias atuais, a configuração dos conteúdos escolares reflete as diferentes orientações político-pedagógicas, as influências de modelos internacionais e as especificidades do contexto brasileiro que são direcionados pelas políticas curriculares. Este panorama busca delinear o histórico dessas políticas, contextualizar e demarcar o contexto da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como, analisar seus impactos na gestão escolar e no currículo formal na educação básica.

1.1 Histórico das Políticas Curriculares na Educação Básica

O desenvolvimento do currículo nas instituições educacionais tem sido discutido e analisado sob diferentes interpretações, a depender das diferentes correntes teóricas que embasam sua implementação. Ao representar o conjunto de conteúdos e experiências que compõem o processo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino, o currículo sempre esteve associado aos valores e expectativas sociais em meio a constantes transformações (Almeida, 2019).

É relevante destacar que a corrente de pensamento positivista instituída no continente europeu no século XIX teve uma influência significativa nos outros continentes, tendo se consolidado no processo de escolarização no Brasil. O positivismo adentra no Brasil a partir dos filhos da elite econômica que havia estudado na Europa (Oliveira, 2010, p. 9).

A matriz positivista possibilitou novas bases para a compreensão da ciência e do conhecimento a partir dos princípios da ordem e progresso, em que o conhecimento aceitável e verdadeiro seria aquele comprovado pelo método científico. Essa vertente impactou na política e educação brasileira desde a Primeira República com o primeiro presidente Deodoro da Fonseca e posteriormente tornou-se a perspectiva conceitual que dominou o pensamento pedagógico brasileiro.

A história curricular brasileira está intrinsecamente relacionada às mudanças políticas, sociais e econômicas ocorridas ao longo do século XX. No período colonial e imperial, o currículo era basicamente reproduzido de forma transmissiva, centrado na memorização e na disciplina. Com a Revolução de 1930 e o Estado Novo, houve uma tentativa de ajustar a educação às necessidades do Estado e do mercado de trabalho, o que resultou em uma educação fragmentada e de acesso restrito.

No Brasil, na década de 20 observamos um movimento de reformas estaduais que seguem os princípios do “progressivismo”, desenvolvido a partir das ideias pedagógicas de Dewey, cuja influência marcou autores como Kilpatrick, que criou o “Método de Projetos”, o qual tinha como princípio a concepção de que o conhecimento deveria ser conduzido pelos próprios alunos, baseado em suas necessidades do cotidiano, opondo-se aos currículos tradicionais que organizavam os conteúdos em uma sequência lógica e cronológica (Duarte, 2010, p. 41). John Dewey, foi o nome mais conhecido do progressivismo, Segundo Lopes e Macedo (2011) os princípios de elaboração curricular de Dewey:

[...] residem sobre os conceitos de inteligência social e mudança. Ele advoga que o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos. Nesse sentido, o progressivismo se constitui como uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta. O valor imediato das experiências curriculares se apresenta como princípio de organização curricular em contraposição a uma possível utilização futura. O foco central do currículo para Dewey está na resolução de problemas sociais. O ambiente escolar é organizado de modo a que a criança se depare com uma série de problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidade para ela agir de forma democrática e cooperativa (Lopes; Macedo, 2011, p. 23).

Essa perspectiva impactou o surgimento do Movimento da Escola Nova no Brasil, na década de 1930, liderado por figuras como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Apesar do peso do Movimento Escolanovista, a partir da década de 1930, foi Ralph Tyler quem dominou o cenário educativo até o início dos anos 1970, no Brasil. Tyler combinou abordagens técnicas e de eficiência com o pensamento progressista. Essa combinação se deu através de uma estratégia que envolvia “a definição de metas e objetivos, além de métodos para avaliar se esses objetivos estavam sendo alcançados, acompanhava experiências que facilitassem a sua realização” (Lopes; Macedo, 2011, p. 44).

Desta forma, a década de 30 e 40 protagonizou o desenvolvimento e difusão das ideias escolanovistas no campo intelectual, porém nas políticas públicas do período observamos essa combinação das abordagens técnicas e de eficiência com o pensamento progressista. Nesse período, as políticas educacionais tiveram uma implementação marcada por um esforço de

combinação com as propostas inovadoras do escolanovismo, que defendiam uma educação mais inclusiva, crítica e voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo, com estratégias que buscavam eficiência, controle e disciplina, muitas vezes subordinadas aos interesses do Estado autoritário e às necessidades de manutenção da ordem social vigente. Desta forma,

Demarcavam-se, educacional enfim, os termos de uma política que reconhecia o lugar e a finalidade da educação obediência, e da escola. Por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma "harmoniosa" da nação brasileira (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 26).

Na década de 1960, vislumbrou-se uma maior preocupação com a cultura nacional e a formação integral, impulsionada pelo movimento da reforma educacional. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 trouxe avanços, como a definição de um currículo mínimo nacional, embora sua implementação fosse desigual entre os estados e municípios. Porém, com o golpe e a institucionalização da ditadura civil militar, em 1964 há alterações curriculares

Durante o período da Ditadura Civil Militar (1964 a 1985), as políticas curriculares brasileiras sofreram profundas transformações, refletindo as orientações autoritárias e repressivas do regime. Este período foi marcado por uma intervenção estatal intensa na educação, com o objetivo de centralizar e controlar os conteúdos, as práticas pedagógicas e as orientações ideológicas presentes nas escolas públicas e privadas do país.

Logo após o golpe de 1964, o governo militar implementou uma política educacional que visava alinhar o sistema escolar aos interesses do regime, promovendo uma educação voltada à formação de cidadãos que apoiassem a nova ordem, com ênfase na disciplina, na moral e na ideologia anticomunista. Nesse contexto, as diretrizes curriculares passaram a ser controladas por órgãos centralizados do governo, como o Ministério da Educação e Cultura (MEC), que orientava o conteúdo a ser divulgado em todo o território nacional.

[...] a política educacional se desenvolveu em torno dos seguintes eixos: 1) Controle político e ideológico da educação da educação escolar, em todos os níveis. Tal controle, no entanto, não ocorre de forma linear, porém, é estabelecido conforme a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época. [...] Daí os elementos de “restauração” e de “renovação” contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento. Com base no saber da tecnocracia, aos apelos “participacionistas” das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “teoria do capital Humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização (Germano, 2000, p.105-106).

Durante esse período, ocorreram tentativas de reformulação curricular que buscavam consolidar uma educação conservadora, centrada na formação ético-moral tradicional e na transmissão de valores ligados ao autoritarismo. Os currículos tornaram-se mais homogêneos e rígidos, privilegiando disciplinas tradicionais como Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, com pouca margem para abordagens críticas ou contextualizadas. Ainda assim, uma forte censura e um clima repressivo limitavam qualquer tentativa de inovação ou de debates pedagógicos mais avançados.

Na década de 1970, sobretudo após a edição da Lei de Diretrizes e Bases de 1º e 2º Grau de 1971, o regime buscou estabelecer maior controle na elaboração dos currículos, reforçando o caráter técnico e profissionalizante da educação básica, como forma de atender às demandas do regime militar por uma mão de obra alinhada com os interesses econômicos e políticos do período. Segundo a lei n.º 5.692/71, que reformulou o 1º e 2º graus com o objetivo de profissionalizar o ensino de todas as escolas públicas e privadas:

Art. 1º. O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (Brasil, 1971, p. 01).

Havia uma exigência maior para que os conteúdos e o ensino fossem direcionados para a formação especial dos estudantes, com o intuito de uma habilitação profissional desses. Conforme Silva (2022), a elaboração dessa lei teve como objetivo aumentar a mão de obra para que ela fosse suficiente, qualificada e de rápida formação. Conforme menciona Constantin Junior (2022) e Saviani (2021), tal proposição de uma educação com ênfase no ensino profissionalizante para atender as necessidades do mercado local, decorre do contexto ditatorial vivenciado à época da elaboração da Lei de Ensino de 1º e 2º, no qual um dos principais dilemas do contexto era a elevação econômica do país (milagre econômico brasileiro) e pela ausência de representantes dos diversos setores nos Conselhos de Educação

Nessa época o país era marcado de um lado, por momentos de extrema censura e repressão e de outro, por um excepcional crescimento econômico, chamado de “milagre econômico”. O que, de acordo com o discurso oficial, solicitava mão de obra qualificada, resultando em uma reforma educacional que atendesse a essa exigência, habilitando aos estudantes competências necessárias para a atuação no mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo implementava as diretrizes para a Educação Moral e Cívica, disciplina obrigatória, reforçando uma pedagogia de doutrinação e moralização forçada, conforme o decreto 68.065 de 1971 estabelece:

Art. 2º E instituída em todos os sistemas de ensino, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, visando a formação do caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade.

Art. 3º A Educação Moral e Cívica apoiando-se nas tradições nacionais como finalidade: [...] c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e de deveres dos brasileiros e o reconhecimento da organização socio-político econômica do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; h) o culto da obediência à Lei da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (Brasil, 1971).

A ditadura durou de 1964 a 1985, com revezamento de cinco generais na Presidência da República. O campo educacional ficou marcado pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parte dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede de ensino e uma pedagogia “técnica” (Ghiraldelli Júnior, 2006). Segundo Germano (2000),

O elevado grau de analfabetismo e o baixo percentual de escolarização da população economicamente ativa permitem inferir que, nas condições do capitalismo brasileiro, a política educacional pós-64 contribuiu para a exclusão social das denominadas classes populares ou classes subalternas, “aquelas que vivem uma condição de exploração e de dominação no capitalismo, sob múltiplas formas (Wanderley, 1980: 63). Ou seja, a política educacional, de fato, privilegiou o topo da pirâmide (Germano, 2000, p. 22).

Com o avanço do processo de redemocratização no final da década de 1980, o Brasil promoveu uma reavaliação de suas políticas educacionais, culminando na Constituição de 1988, que garantiu o direito à educação pública, secular e de qualidade para todos. Nesse momento, abriu-se espaço para debates acerca de democratização, autonomia e diversidade de projetos pedagógicos, marcando o fim do período autoritário e uma aproximação de um sistema curricular mais plural e participativo.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 mudou os rumos da educação brasileira, uma vez que coloca a Educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a tríple função de garantir a realização plena do ser humano, inseri-lo no contexto do Estado Democrático e qualificá-lo para o mundo do trabalho (Brasil, 1988).

Nos anos 1990, com o processo de redemocratização e descentralização, diferentes regiões passaram a estabelecer seus próprios currículos, reforçando a autonomia local, embora mantendo a existência de uma base comum. Nos últimos anos, o debate sobre o currículo ganhou novos contornos com a crescente ênfase na valorização da diversidade cultural brasileira, na inclusão social e na formação cidadã. Contudo, esse cenário também se

caracterizou por tensões entre a padronização e a autonomia pedagógica, especialmente diante das mudanças impostas por políticas centralizadoras.

1.2 Políticas Públicas Educacionais: A ótica da BNCC para a formação dos estudantes brasileiros

A compreensão das complexidades do sistema educacional brasileiro demanda uma análise aprofundada de conceitos-chave que orientam as práticas pedagógicas, a gestão escolar e as políticas públicas. Esta fundamentação teórica apresenta uma revisão desses conceitos, discute o papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações na cena educacional, além de referência às teorias que abordam resistência e autonomia na ação docente. Para compreender as dinâmicas do sistema educacional contemporâneo, especialmente no contexto brasileiro, é fundamental explorar conceitos-chave que estruturam suas práticas, políticas e trajetórias.

Como as escolas públicas representam a principal fonte de formação educacional no Brasil e em diversos outros países, muitos educadores têm contribuído para o fortalecimento do ensino público, propondo novas ideias e ações de acordo com as diferentes necessidades do contexto. Entretanto, nem todos os docentes ou instituições estão totalmente preparados para sua formação adequada ou dispostos a aprimorar suas competências. Assim, muitas nações adotam políticas específicas de formação de professores visando garantir uma educação de qualidade.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996) regula o funcionamento das instituições de ensino, estabelecendo os princípios que orientam o sistema educacional do país, de acordo com a Constituição Federal. A LDB 9394/96 apresenta diversos dispositivos voltados à formação docente. Ao definir novas diretrizes para essa formação, é possível aprimorar significativamente tanto a quantidade quanto a qualidade dos programas de formação oferecidos. Segundo a legislação:

Art. 62. A formação de professores para atuar na educação básica será realizada em nível superior, mediante cursos de licenciatura plena, sendo permitida, como requisito mínimo, a formação oferecida em nível médio na modalidade normal, para o ensino na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. (Redação atualizada pela lei nº 13.415/2017)

Art. 63. Os institutos superiores de educação deverão ofertar:

I - cursos de formação de profissionais para a educação básica, incluindo o curso normal superior, voltado para a formação de docentes na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica destinados a graduados que queiram atuar na educação básica;

III - programas de educação continuada para profissionais que atuam na área de educação em diferentes níveis. (Brasil, 1996)

Assim, há uma expectativa elevada por parte da sociedade brasileira em relação à qualidade do sistema escolar. Muitas pessoas creem que a excelência do ensino está, sobretudo, ligada à qualificação dos professores. Por isso, há uma convicção de que, para garantir um sistema educativo eficiente, os profissionais devem receber uma formação adequada, adquirindo conhecimentos, habilidades e experiências que os capacitem a promover uma aprendizagem de significado para seus alunos.

De modo semelhante, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um conjunto de orientações pedagógicas criado pelo Ministério da Educação, tendo sua homologação oficial em 2017. Essa base foi elaborada com a colaboração de especialistas do próprio Ministério, professores e técnicos das secretarias de educação, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com o objetivo de orientar todos os níveis de ensino no Brasil. A BNCC (2017) visa promover uma maior uniformidade na educação, funcionando como um referencial para estados e municípios. Ela determina o conteúdo que deve ser abordado em cada etapa da formação e oferece diretrizes para o ensino, além de estabelecer um currículo comum ao nível federal, estadual e municipal.

No que tange à formação de professores, a BNCC (2027) indica que, para o Ensino Fundamental e Médio, essa responsabilidade é da União.

A principal tarefa dessa esfera de governo será a revisão da formação inicial e continuada dos docentes, de modo a alinhá-las às orientações da BNCC. Essa iniciativa é fundamental, pois a União é quem regula o ensino superior, o estágio de formação desses profissionais. A relevância de investir na formação docente é reforçada por evidências de que a qualidade dos professores e demais profissionais da escola influencia diretamente no sucesso dos alunos, tornando essa ação essencial para a implementação eficaz da BNCC (Brasil, 2017-2018, p. 21).

Nesse sentido, destacam-se trechos do terceiro documento oficial da BNCC publicado pelo MEC em abril de 2017:

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e contribuirá para o alinhamento de outras políticas e ações, tanto no âmbito federal quanto estadual e municipal, relacionadas à formação de professores, avaliação, elaboração de materiais didáticos e critérios para a infraestrutura adequada ao desenvolvimento da educação (Brasil, 2017, p. 08).

Com essa perspectiva, percebe-se uma tentativa de harmonização entre a BNCC (2017) e as diferentes políticas educacionais que atuam nas escolas de educação básica brasileira. As políticas educacionais representam o conjunto de decisões, ações e diretrizes adotadas pelos

gestores públicos e organizações sociais com o intuito de orientar o funcionamento do sistema de ensino. Segundo Betts (2002), essas políticas formam um quadro normativo que influencia diretrizes curriculares, formação de professores, avaliação, gestão e financiamento. Elas refletem interesses políticos, econômicos e culturais, podendo promover avanços, mas também gerar tensionamentos, especialmente quando há conflitos entre centralização e autonomia. No Brasil, por exemplo, as recentes políticas têm se concentrado no discurso de universalização do acesso, na melhoria da qualidade e na padronização de conteúdos, muitas vezes influenciadas por agendas nacionais e internacionais. O que vai ditando a constituição dos currículos das escolas brasileiras.

Alguns autores como Dermeval Saviani (1997, 2007), apesar de terem uma teoria crítica, enfatizam a constituição de um currículo clássico, onde a educação deve ser para todos, e tendo em vista a transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Para ele, o currículo é a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Logo, currículo é uma escola em funcionamento e para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado, mas também viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação inseridos em um sistema educacional.

Desta forma, este sistema é tratado como reprodutor da ordem social hegemônica que, por meio da “violência simbólica”, distribui de forma regulada o capital cultural. O currículo, sob uma perspectiva sociológica, é entendido como um conjunto de experiências, conhecimentos e valores planejados para promover o desenvolvimento do estudante (Gadotti, 2003). Não se trata apenas de uma lista de conteúdos, mas de uma construção social que reflete as ideologias, valores e interesses da sociedade. Sua elaboração envolve escolhas político-pedagógicas, podendo variar de acordo com o contexto e a visão do que se considera fundamental para a formação de indivíduos. Atualmente, a tendência é de uma orientação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades, articulando o saber disciplinar com as demandas de uma sociedade em transformação.

2. Descrição da Implementação da BNCC e suas Etapas

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, representou uma tentativa de unificação do currículo na educação básica brasileira, promovendo uma orientação centralizada que busca padronizar os direitos de aprendizagem em todo o território nacional. Sua elaboração, realizada pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, passou por fases de consulta pública, adaptação curricular e

incorporação pelas redes estaduais e municipais. Este processo tem ocasionado diferentes configurações e respostas nas diversas regiões do país, refletindo a complexidade de uma política de implementação territorialmente heterogênea.

Porém, a resistência docente às diretrizes da BNCC emerge como um reflexo das contradições inerentes a esse modelo. Essa resistência não se limita a uma rejeição cega ao documento, mas pode ser interpretada como uma recontextualização crítica da política curricular. Como Bernstein (2000) aponta, a recontextualização é um processo pelo qual as práticas pedagógicas são reinterpretadas de acordo com as condições específicas de cada contexto, levando em conta as experiências, culturas e saberes locais. Nesse sentido, as ações de resistência dos professores representam uma forma de preservar a autonomia enquanto mediadora ativa na construção do currículo, buscando ajustá-lo às realidades socioeconômicas e culturais de suas comunidades de forma crítica e criativa.

Ao mesmo tempo, essa resistência está fortemente relacionada ao caráter mercadológico e empresarial que permeia a BNCC, centrada na formação por competências e habilidades, muitas vezes dissociadas de um projeto de formação integral e emancipadora. Os docentes, como sujeitos históricos e sociais, e que possuem uma formação inicial e/ou continuada que os permitem ter um olhar mais crítico percebem que essa orientação tende a reduzir a educação a uma lógica de produtividade, controlada por critérios de eficiência e avaliação baseada em resultados padronizados, configurando uma visão de escola alinhada aos interesses do capital e às demandas do mercado. Essa percepção gera tensões que se manifestam na forma de debates e ações de resistência, expressando o desejo de uma maior autonomia para incorporar saberes, culturas e práticas pedagógicas locais.

Para Freitas (2018) tal processo de resistência é demarcado pela luta coletiva para garantir condições adequadas para o magistério; o combate contra a desprofissionalização do magistério e introdução de políticas para melhorar a qualidade da educação *com* os professores e estudantes, e não *contra* eles; a busca pela democratização das relações internas entre professores, estudantes e a própria gestão das escolas; e a oposição aos processos de padronização da educação que eliminam experiências inovadoras e impõem padrões culturais arbitrários que marginalizam, excluem e, além disso, destroem especificidades de culturas locais.

Conforme as formulações de Bernstein, a autonomia docente não deve ser entendida como uma liberdade arbitrária, mas como uma capacidade de recontextualizar criticamente as orientações externas, adotando uma postura de autonomia contextualizada. Essa dinâmica

implica que os professores atuem como agentes de transformação, dialogando com as políticas, mas também ressignificando e adaptando seus conteúdos e métodos às especificidades dos seus contextos de atuação. Assim, a resistência é uma estratégia de preservação e revitalização da cultura pedagógica local, reforçando a ideia de uma autonomia que seja sempre mediada pelo conhecimento de suas condições históricas e socioculturais.

Portanto, as ações de resistência não anulam a necessidade de políticas orientadoras, mas denunciam a implementação de um projeto curricular que, ao priorizar uma lógica de mercado, reprime e homogeneiza as diferentes formas de organizar e fazer a escola. Essas ações revelam que o processo de recontextualização crítica, no entendimento de Bernstein, é fundamental para que a escola possa exercer sua dimensão transformadora e emancipadora, resistindo às tentações de uma educação padrão e mercantilizada. Assim, a autonomia docente, compreendida nesse sentido, fortalece a possibilidade de uma educação contextualizada, dialógica e capaz de responder às especificidades da sociedade brasileira, promovendo uma reconexão entre a formação do professor, o currículo e as demandas sociais.

3. Impactos na Gestão Escolar e no Currículo Formal

Os desdobramentos da implementação da BNCC (2017) têm provocado reflexões críticas sobre sua influência na gestão escolar e na ordem do currículo formal. De um lado, a BNCC (2017) busca promover maior homogeneização do currículo na tentativa de proporcionar uma maior equidade, ao propor que todos os estudantes tenham acesso a um conjunto mínimo de conhecimentos e habilidades essenciais. Por outro, essa centralização pode limitar a autonomia das escolas e professores na elaboração de práticas pedagógicas ajustadas às especificidades locais e culturais.

A gestão escolar compreende as ações de planejamento, organização, direção e avaliação que visam garantir a operacionalização da proposta pedagógica. Libâneo (2001) destaca que uma gestão democrática e participativa é fundamental para promover maior autonomia às escolas, ampliar o diálogo entre professores, estudantes e comunidade, e promover a inclusão social. Contudo, a centralização de diretrizes nacionais e políticas de controle muitas vezes tensionam esse ideal, impondo rotinas mais burocráticas e restringindo a autonomia gerencial e pedagógica. Assim, a gestão atua como mediadora entre as políticas e a prática diária na escola.

Na gestão escolar, a adoção da BNCC (2017) demanda uma reorganização das atividades administrativas, do planejamento pedagógico e da formação de equipes docentes.

Essa transformação exige maior ênfase na formação continuada e na elaboração de materiais que dialoguem com o documento. No entanto, a sua implementação pode gerar tensões entre a gestão democrática e a necessidade de alinhamento com as diretrizes nacionais, podendo contribuir para uma gestão mais burocrática e menos participativa.

No que se refere ao currículo formal, a BNCC (2017) reforça uma estrutura de aprendizagens organizada por competências e habilidades, substituindo modelos baseados apenas em disciplinas. Essa abordagem busca promover uma aprendizagem mais integrada, contextualizada e voltada para o desenvolvimento de competências de vida. Todavia, ela também levanta questionamentos acerca da possibilidade de fragmentação das práticas pedagógicas, da sobrecarga de conteúdo e da perda de espaços para as diversidades culturais e regionais.

O que impacta no trabalho do professor que é uma atividade complexa, que envolve ações de planejamento, implementação, avaliação e relacionamento com a comunidade escolar. Segundo Tardif (2014), os professores são sujeitos de múltiplas possibilidades de resistência e inovação, e sua autonomia está relacionada à capacidade de adaptar e criar práticas pedagógicas que atendam às especificidades de seus alunos. Apesar de os sujeitos docentes enfrentarem pressões por conformidade às políticas institucionais e curriculares, sua ação pode ser de resistência e de valorização de suas próprias experiências profissionais e culturais.

Considerações finais

A análise acerca das discussões sobre os princípios e concepções curriculares demonstra o necessário movimento pela integração das diversas áreas do conhecimento nas instituições educacionais, isto implica na luta contra o distanciamento entre teoria e prática que ainda permanecem nos contextos educativos. Para romper com tal perspectiva faz-se necessário a articulação entre os gestores escolares, professores, pais e alunos, o que contribui para uma visão mais ampla da realidade escolar e poderá garantir que a educação seja um espaço constituído pela diversidade de ideias. Neste contexto não tem como desvincular a importância do currículo para o planejamento docente, uma vez que é ele que organiza os conhecimentos e define os conteúdos entre o que se aprende e o que se ensina, por isso deve favorecer o processo de ensino e aprendizagem de forma clara, crítica, autônoma e democrática em prol do ensino qualitativo. As propostas curriculares contemporâneas abarcam ideologias diversas que se constituíram ao longo do tempo, e essas ideologias são demarcadas por distintas teorias pedagógicas que substancialmente influenciam a organização do trabalho pedagógico e gestão.

O currículo se constitui ao mesmo tempo em espaço de produção e difusão de saberes, conhecimentos e visões de mundo, na medida em que se configura como espaço de relações e interações (sociais, políticas, culturais, étnicas, raciais, de gênero e profissionais), onde esses saberes, conhecimentos e visões de mundo se estruturam, definem-se e se organizam. Nessa perspectiva, o currículo é também, por sua natureza e sentido histórico, essencialmente formativo. Pelos conhecimentos que por meio do currículo se produzem e reproduzem e pelas relações que nele e a partir dele se constroem e reconstrói, o currículo educa e se define não apenas pelos conteúdos que transmite, mas também por práticas e relações, dentro e fora da escola e sala de aula.

Ao longo deste artigo, buscou-se analisar a trajetória das políticas curriculares no Brasil, com ênfase em seus impactos na formação docente e na gestão escolar. A análise revelou um panorama complexo, marcado por tensões entre a centralização e a autonomia, a padronização e a diversidade, e as demandas do mercado e a formação integral.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco nesse cenário, com o objetivo de unificar o currículo e garantir uma base comum de conhecimentos e habilidades para todos os estudantes. No entanto, a BNCC também suscita críticas, especialmente em relação à sua orientação neoliberal, que prioriza a padronização, a fragmentação do conhecimento e uma lógica de mercado na política curricular.

Diante desse contexto, é fundamental que as escolas e os professores atuem como mediadores críticos, reinterpretando as orientações externas e adaptando-as às especificidades de seus contextos de atuação. A resistência docente, nesse sentido, não deve ser vista como uma rejeição cega à BNCC, mas como uma forma de preservar a autonomia e garantir uma educação contextualizada, dialógica e capaz de responder às demandas da sociedade brasileira.

É preciso reconhecer que a educação é um campo de disputas, onde diferentes interesses políticos, econômicos e sociais estão em jogo. A BNCC (2017), como política curricular, não é neutra, mas reflete uma determinada visão de mundo e de sociedade. Por isso, é importante que os educadores estejam atentos aos seus pressupostos e implicações, buscando construir práticas pedagógicas que promovam a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de transformar a realidade.

Em suma, a trajetória das políticas curriculares no Brasil é um processo contínuo e dinâmico, que exige um olhar atento e crítico por parte de todos os envolvidos na educação. A BNCC representa um desafio e uma oportunidade para repensar o currículo e a formação docente, porém ela deveria garantir o currículo como processo dialógico que abarque a



emancipação humana em sua totalidade, ressaltando a criticidade como garantia para usufruir dos direitos e conhecer os seus deveres, condições estas que favorecem a superação das desigualdades sociais, culturais, econômicas. Assim, cada disciplina, ciência, matéria e conteúdo que compõem as bases curriculares de cada etapa educativa possuem um currículo por assim dizer, entretanto estas disciplinas precisam dialogar umas com as outras a fim de extinguir ou minimizar a fragmentação curricular visualizada na educação vigente.

Referências

ALMEIDA, S. C. D. Convergências entre currículo e tecnologias. Curitiba: **Intersaberes**, 2019.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity**: Theory, research, critique (revised edition). Londres: Rowman & Littlefield, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 outubro de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: nov. 2024.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

CONSTANTIN JÚNIOR, C. J. **Ensino Médio no Brasil: análise documental das reformas no período entre 1931 e 2017**. 2022. 318f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP) /Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP, 2022.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 39-63.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.



GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, C. G. A matriz positivista na educação brasileira: Uma análise das portas de entrada no período Republicano. **Diálogos Acadêmicos**: Revista Eletrônica da faculdade Semar/Unicastelo, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2014.
