

As trajetórias de formulação e de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em um município mineiro: análise dos conteúdos da política

The trajectories of formulation and implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) in a municipality in the state of Minas Gerais: an analysis of policy content

Maria Michelle Fernandes Alves¹
Breyner Ricardo de Oliveira²

Resumo

O artigo analisa os textos oficiais produzidos nas trajetórias de formulação (nível nacional) e de implementação (nível local) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em Contagem, Minas Gerais (MG), para a etapa do Ensino Fundamental, por meio da análise do contexto dos conteúdos da política. Foram analisados documentos nacionais, como as versões da BNCC, e locais relacionados à implementação dessa política em Contagem. A análise trouxe algumas evidências: a trajetória de formulação da BNCC não revela uma linearidade e os cenários políticos, de certa forma, são traduzidos nos textos oficiais, pois há diferenças significativas entre as versões 2016 e 2017 em relação, por exemplo, aos princípios norteadores e o público-alvo destinatário dessa política. Em Contagem, ao se analisar os documentos produzidos a partir da BNCC, na sua trajetória de implementação, percebemos noções diferentes em relação a essa política, também influenciadas pelo cenário político: na gestão Alexis (2017-2020), a BNCC foi entendida tendo uma perspectiva pautada em padronizar e homogeneizar os conteúdos e habilidades. Na gestão Marília (2021-atual), por sua vez, a BNCC foi interpretada não como sendo um único documento orientador para a Rede, já que o professor pode utilizar outros documentos oficiais. A análise revela que os textos oficiais são importantes para se compreender a trajetória e os contextos da política, pois, além de revelar avanços e rupturas, fornecem elementos para se compreender a complexidade que permeia o processo de formulação e implementação das políticas educacionais.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Formulação e implementação de política educacional. Trajetória e contextos de implementação de políticas. Secretaria Municipal de Educação (SME) de Contagem, Minas Gerais.

Abstract

The article analyzes the official texts produced in the formulation (national level) and implementation (local level) trajectories of the National Common Curricular Base (BNCC) in Contagem/Minas Gerais (MG), for the Elementary Education stage, through analysis the context of the policy contents. National documents, such as the BNCC versions, and local documents related to the implementation of this policy in Contagem were analyzed.

¹ Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Mariana – MG – Brasil. Membro da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE). *E-mail:* michelle190877@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Mariana – MG – Brasil. Membro da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE). *E-mail:* oliveira.breyner@gmail.com

The analysis brought some evidence: the BNCC's formulation trajectory does not reveal linearity and the political scenarios, in a way, are translated in the official texts, as there are significant differences between the 2016 and 2017 versions in relation, for example, to the guiding principles and the target audience for this policy. In Contagem, when analyzing the documents produced by the BNCC, in its implementation trajectory, we noticed different notions in relation to this policy, also influenced by the political scenario: in the Alexis administration (2017-2020), the Base was understood to have a perspective based on standardizing and homogenizing content and skills. In the Marília administration (2021-current), in turn, the BNCC was interpreted not as being a single guiding document for the Network, since the teacher can use other official documents. The analysis reveals that official texts are important for understanding the trajectory and contexts of the policy, as, in addition to revealing advances and ruptures, they provide elements for understanding the complexity that permeates the process of formulating and implementing educational policies.

Keywords: National Common Curricular Base (BNCC). Formulation and implementation of educational policy. Trajectory and contexts of policy implementation. Municipal Department of Education (SME) of Contagem/Minas Gerais.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar as trajetórias de formulação —nível nacional — e de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em Contagem, Minas Gerais (MG) — nível local—, para a etapa do Ensino Fundamental (EF), a partir da análise dos textos oficiais. Para tal, analisaremos o *contexto dos conteúdos da política*, conceito desenvolvido por Oliveira, Alves e Fichter Filho (2022) a partir das contribuições de Lejano (2012); Rodrigues (2008; 2016); Bowe, Ball e Gold (1992); Ball (1994) e Ball, Maguire e Braun (2016).

Segundo o Ministério da Educação (MEC), a BNCC é um documento normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica (EB), assegurando os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento (Brasil, 2018a). As versões oficiais da BNCC, em sua trajetória de formulação, estão disponibilizadas no *site* do MEC³. Essa trajetória perpassou dois ciclos de governo distintos: Dilma Rousseff (PT) e Michel Temer (PMDB).

A primeira versão foi lançada em 16 de setembro de 2015. Em 3 de maio de 2016, foi disponibilizada a segunda versão. Em 2017, após o processo de

³ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: dez. 2023.

impeachment da presidente Dilma, foi homologada, por meio da Portaria nº 1570 de 20 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017a), a versão final para as etapas da Educação Infantil (EI) e do EF que complementa e revisa a segunda versão. Nesse mesmo mês, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, instituiu e trouxe orientações em relação à implementação da BNCC (Brasil, 2017b). Nessa Resolução, ficou estabelecido que o prazo máximo para a implementação da BNCC nos estados e municípios seria o início do ano letivo de 2020.

Em 14 de dezembro de 2018, foi homologada a versão vigente da BNCC com a inclusão da etapa do Ensino Médio (EM), que foi instituída por meio da Resolução CNP/CP nº 4 de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018b). A portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, estabelece que a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) deverá começar em 2022 e finalizar em 2024 (Brasil, 2021).

No processo de implementação da BNCC, estados e municípios devem desenvolver uma série de ações que envolvem a estruturação do regime de colaboração e de governança, o estudo dos referenciais curriculares, a (re)elaboração curricular, a formação continuada dos professores para os novos currículos, a revisão dos Projetos Pedagógicos (PPs) e materiais didáticos, dentre outras (Brasil, 2020).

Em Contagem, *lócus* do estudo, a trajetória de implementação da BNCC perpassa três ciclos de governo, de partidos e coalizões distintas. As discussões iniciais sobre esse processo se deram ao final do governo Carlin de Moura (2013-2016). No governo Alexis de Freitas (2017-2020), as discussões e ações da Secretaria Municipal de Educação (SME) foram mais intensas, sendo a implementação da BNCC uma prioridade. Na gestão atual Marília Campos (2021-2024), pelo fato do município ter reformulado o currículo no governo anterior, alinhado à BNCC, as discussões sobre essa política estão sendo menos intensas.

Tais aspectos revelam que a trajetória de uma política não opera sob um fluxo ordenado e contínuo de fases. Oliveira (2019) afirma que ao se analisar uma política, incluindo as educacionais, é preciso considerar seus avanços e retrocessos, suas continuidades e descontinuidades. Também é importante

levar em consideração como as concepções de diferentes governos influenciam na construção dos textos oficiais, bem como os interesses e as agendas dos diversos atores envolvidos nessa construção.

Sobre os dados coletados, foram feitas consultas a documentos nacionais, como as versões oficiais da BNCC, portarias e diretrizes. Em nível local, foram consultados documentos relacionados à implementação da BNCC para o EF. Em conformidade com Lejano (2012) e Oliveira, Alves e Fichter Filho (2022), partimos do princípio de que os textos refletem contextos importantes para se compreender a política e suas dinâmicas. Para mais, oferecem tanto subsídios para a análise da conjugação de interesses de diferentes grupos envolvidos nos momentos de definição da agenda e da formulação da política, quanto para a análise das diferentes estratégias adotadas nos processos de implementação por meio da sistematização de objetivos e diretrizes presentes nestes documentos. Como os textos trazem, em boa medida, os objetivos e as “regras do jogo” das políticas, entendemos que servem como importante instrumento para se compreender como os atores (incluindo os implementadores) traduzem e interpretam os programas públicos.

Além da introdução e das considerações finais, o artigo está organizado em três seções. Na primeira, apresenta-se o conceito de trajetória e a relevância desse conceito para a análise de políticas, incluindo as educacionais. Na segunda, é apresentada a metodologia que embasa a construção deste artigo. E na terceira seção são apresentadas as análises feitas a partir do *contexto dos conteúdos da política*.

2. A NOÇÃO DE TRAJETÓRIAS E CONTEXTOS

Segundo Souza (2006), há na literatura modelos que visam analisar as políticas públicas. Um desses modelos é o ciclo clássico, que parte do princípio de que a política percorre fases lineares: definição de agenda; formulação das políticas e programas; implementação e avaliação. Entretanto, há autores que se opõem a essa visão cartesiana do ciclo, ou seja, a essa visão linear e sequencial de etapas, afirmando que as políticas nem sempre operam sob um fluxo ordenado e contínuo de fases, podendo haver uma sobreposição entre elas.

Gussi e Oliveira (2016) enfatizam que a política pública não tem apenas um único sentido, pois pode ser ressignificada de acordo com seus desdobramentos na instituição ou na comunidade destinatária da política. Nessa direção, Oliveira (2019) afirma que as políticas possuem trajetórias – um processo de sucessivos sentidos a elas atribuídos, uma sucessão de avanços e rupturas que dão movimento ao caminho percorrido.

Pode-se considerar que as trajetórias das políticas são definidas dinamicamente na medida em que elas navegam por diferentes governos, organizações e múltiplas arenas. Logo, analisar uma política pública, segundo Oliveira (2019, p. 58), implica compreender o seu itinerário, ou seja, “[...] analisar seus efeitos, seus resultados, seus impactos e as questões associadas ao desenho e sua implementação [...]”.

Na literatura, há autores que dialogam diretamente com o conceito de trajetória. Lejano (2012), por exemplo, propõe análises de políticas públicas pautadas no contexto, na experiência e na complexidade. O autor esclarece que os diferentes modelos hegemônicos procuraram, de maneira geral, reduzir as políticas a sistemas de análise demasiadamente simplificados. Esses modelos, assim como o ciclo clássico citado anteriormente, partem de uma lógica linear — centrados na mensuração do objeto de estudo —, o que impede a compreensão da política na forma como ela realmente ocorre e é vivida, experienciada por uma multiplicidade de atores.

Rodrigues (2008; 2016) apresenta uma proposta de avaliação de políticas que também leva em consideração os contextos, tanto os sociais, econômicos, políticos e culturais, quanto os contextos institucionais, as relações de poder, os interesses e valores que permeiam os processos de formulação e de implementação das políticas. Apesar da discussão feita pela autora estar diretamente inserida no campo da avaliação de políticas, partimos da lógica de que as suas considerações são importantes para analisar os contextos ligados aos processos de formulação e de implementação.

Já no campo educacional, podem ser citadas as contribuições de Stephen Ball e outros autores (Bowe; Ball, Gold, 1992; Ball, 1994; Ball; Maguire; Braun, 2016). Eles propõem análises pautadas nas conexões entre os contextos, a partir de outra leitura do ciclo de políticas. Ao fazerem uma crítica ao ciclo clássico

aplicado ao campo da educação, os autores desenvolveram um conjunto de referenciais que permitem analisar programas e políticas educacionais desde sua formulação até sua avaliação, passando pela etapa da implementação, na qual, segundo esses autores, a política acontece.

Nesse cenário, os estudos de Lejano (2012), Rodrigues (2008; 2016), Ball e outros autores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994; Ball; Maguire; Braun, 2016), permitem analisar os passos importantes de uma política, ou seja, os contextos, os discursos, os argumentos, as dimensões legislativas e regulamentares, suas transformações e evoluções. A partir da discussão teórica proposta por esses autores, Oliveira, Alves e Fichter Filho (2022) propõem um modelo de análise de contextos para compreender as trajetórias de implementação de políticas públicas.

Esse modelo parte de alguns princípios: a) as análises não devem ignorar a articulação entre a formulação e a implementação, sob o risco de negligenciar dimensões importantes do universo da política. É relevante que os analistas descrevam, de maneira contextualizada, os percursos complexos das políticas públicas, tornando-se necessário compreender os movimentos produzidos pelas políticas, as formas como são interpretadas e contextualizadas, as interações entre os atores e instituições, dentre outras dimensões que podem ser desveladas ao longo de sua trajetória; b) os textos que descrevem e regulam as políticas não são colocados em prática linear e objetivamente, pois seus contextos são diversos e produzem alterações nas políticas. Logo, os textos não são documentos estáticos e os contextos, consequentemente, são decisivos para se compreender essas dinâmicas; c) os movimentos das políticas devem ser considerados desde sua formulação, perpassando a implementação e a avaliação. Ainda, é importante considerá-las não como um fluxo ordenado e contínuo de fases, mas como momentos que se entrelaçam e são mediados por contextos específicos, também inter cruzados.

Os autores elaboraram cinco contextos de análise, interconectados e entrelaçados, que permeiam e influenciam a trajetória das políticas públicas: a) contexto das conjunturas; b) contexto dos conteúdos da política; c) contextos

institucionais; d) contexto das experiências; e) contexto dos territórios.⁴ Este artigo está circunscrito ao *contexto dos conteúdos da política*.

O *contexto dos conteúdos da política* está ligado à análise dos textos oficiais que instituem a política. Esses documentos podem ser textos legais oficiais, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos, vídeos e outras fontes que forneçam elementos que permitam ao analista compreender a política a partir de uma perspectiva normativa e regulatória (Bowe; Ball; Gold, 1992).

De acordo com o que propõe Rodrigues (2008; 2016), essa análise consiste na localização dos objetivos e das bases conceituais presentes nos textos oficiais. Segundo a autora, importa ao pesquisador, a partir do texto, desenvolver uma análise de conteúdo das “ideias, noções e valores” que a orientam e a embasam. Feito isso, o analista deverá, também, sistematizar os processos e as regras que regem a política de modo a visualizar diretrizes e normas que orientam a sua implementação.

Bowe, Ball e Gold (1992), por sua vez, afirmam que os textos políticos representam a política e que, por isso, precisam ser lidos de uma maneira crítica, pois não são necessariamente coerentes e claros, podendo ser contraditórios. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Nesse cenário, a análise dos textos oficiais possibilita o desvelamento de dimensões que dialogam com outros contextos a serem analisados.

3. METODOLOGIA E LÓCUS DA PESQUISA

3.1. Procedimentos metodológicos

Foram utilizadas as pesquisas bibliográfica e documental. Em nível nacional, analisamos as versões oficiais da BNCC, ou seja, as versões de 2015, 2016,

⁴ Segundo Oliveira, Alves e Fichter Filho (2022), o *contexto das conjunturas* diz respeito às agendas, suas definições e os processos associados à formulação da política a partir dos cenários políticos, econômicos e sociais, dos marcos legais que a amparam e do levantamento de outras políticas relacionadas à política analisada. Os *contextos institucionais* estão relacionados ao movimento da política pelas vias institucionais e hierárquicas. O *contexto das experiências* se configura como sendo o conhecimento prático dos atores inseridos na situação política, dentre os quais, seus saberes, crenças, ideologias e concepções, assumindo um caráter transversal. Já o contexto dos *territórios* está diretamente ligado às especificidades locais, nas quais a política aterrissa e se concretiza.

2017 e 2018. Também foram consultadas as Portarias nº 1570 de 20 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017a), nº 331 de 5 de abril de 2018, nº 1348 de 14 de dezembro de 2018 e nº 521 de 13 de julho de 2021 (Brasil, 2021), além das Resoluções CNP/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b) e CNP/CP nº 4 de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018b).

Localmente, foram analisados os documentos oficiais produzidos e alinhados com as diretrizes da BNCC para o EF. Esses documentos são intitulados “Referenciais Curriculares” (Contagem, 2018) e foram construídos na gestão Alexis de Freitas (PSDB). No entanto, por ser um estudo de trajetória, houve a necessidade de se analisar os documentos orientadores do município antes e depois dos Referenciais Curriculares, com o intuito de se perceber semelhanças, diferenças, continuidades, descontinuidades, rupturas, dentre outros aspectos. Dessa forma, foram analisados os documentos orientadores vigentes na gestão Carlin de Moura (PCdoB), denominados “Matrizes de Referência Curricular” (Contagem, 2010), e o documento produzido na gestão Marília Campos (PT) intitulado “Trilha do Saber” (Contagem, 2021).

Para embasar teoricamente a análise, artigos e dissertações que tratam do processo de construção da BNCC foram utilizados, dentre eles Cássio (2018), Rosa (2019), Dourado e Siqueira (2019), Barbosa, Martins e Mello (2019) e Bento (2020). Também foram consultados os trabalhos de Segatto (2015), Abrucio e Segatto (2021) e Lotta *et al.* (2021) que abordam questões relacionadas ao federalismo, à descentralização e às políticas educacionais.

A partir dos textos oficiais, nacionais e locais — e ancorados teoricamente no conceito de trajetória e contextos — as trajetórias de formulação (nível nacional) e de implementação da BNCC em Contagem (nível local) foram analisadas tendo como referência o *contexto dos conteúdos da política*. Analisaram-se os objetivos, motivações, princípios norteadores relevantes (bases conceituais) e público-alvo.

3.2. Contagem e a Rede Municipal de Ensino

Contagem é o terceiro município mais populoso, o terceiro com maior Produto Interno Bruto (PIB) e o segundo na geração de empregos no estado de Minas Gerais. É de grande porte, com população estimada de 621.865 pessoas em

2022. A renda *per capita* (2020) é de R\$44.185,87 e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) (2010) é de 0,756.

Conforme dados disponibilizados e atualizados em 24/7/2023 pelo Observatório Movimento pela Base (MpB, 2023)⁵, o município, juntamente com mais 32 municípios mineiros, conta com um sistema de ensino próprio — os 820 restantes não têm sistema próprio e são vinculados ao Sistema Estadual de Educação. Isso significa que Contagem tem autonomia (capacidade discricionária) para definir estratégias relacionadas à política educacional, mesmo sendo regulado pelas diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

A Rede Municipal está dividida em oito regionais. Até o final de 2022, contava com 4.171 professores de EB, 374 pedagogos e 314 diretores. Os diretores são eleitos pela comunidade escolar. Em relação às matrículas, são 11.899 alunos na EI; 43.388 no EF e 2.750 na Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 58.037 discentes distribuídos em 2.617 turmas, em 147 escolas. Em 2021, a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para os anos iniciais do EF foi 5,8 — a meta era 6,7. Para os anos finais, a nota foi 5,1 — a meta era 5,7.

4. ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DA POLÍTICA

4.1. A trajetória de formulação da BNCC: análise das versões da Base (Brasil, 2015, 2016, 2017, 2018)

As versões da BNCC foram formuladas em cenários políticos distintos: as versões de 2015 e 2016, primeira e segunda versões respectivamente, foram construídas no governo Dilma Rousseff (2011-2016). A terceira versão em 2017, que se tornou a versão final da EI e do EF, e a quarta versão em 2018, sendo a versão vigente, com o acréscimo do EM, foram publicadas no governo Temer (2016-2018), após o processo de *impeachment*. Segundo Bueno (2022) e Alves e Oliveira (2022), a trajetória da BNCC é marcada por intensos debates,

⁵ O Movimento pela Base é uma rede que se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.

resistências, tensões e disputas ideológicas, teóricas e políticas, mobilizando distintos atores estatais e não estatais.

Com relação aos objetivos, motivações, princípios norteadores e público-alvo, podemos visualizar no Quadro 1 estes elementos que caracterizam cada versão:

Quadro 1: Contexto dos conteúdos da política (nível nacional): objetivos, motivações, princípios norteadores e público-alvo

CATEGORIAS	BNCC (2015) [Dilma Rousseff (PT) (2011-2016)]	BNCC (2016) [Dilma Rousseff (PT) (2011-2016)]	BNCC (2017) [Michel Temer (PMDB) (2016-2018)]	BNCC (2018) [Michel Temer (PMDB) (2016-2018)]
Objetivos	Sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica.	Orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares. Definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que orientarão a elaboração dos currículos nacionais.	Definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Superar a fragmentação das políticas educacionais.	Definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Superar a fragmentação das políticas educacionais.
Motivações	Em atendimento ao Plano Nacional de Educação e em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	Exigência colocada para o sistema educacional brasileiro. Avanço na construção da qualidade da educação.	A BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Princípios norteadores	- Escola: garantir o direito à educação; - Base comum que é constituída pelos conhecimentos fundamentais	- Aprendizagem e desenvolvimento são processos contínuos; - Definição de direitos à aprendizagem e ao	- BNCC: foco principal na igualdade e na unidade nacional; - Elaboração de currículos referenciados em competências;	- As aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que

	aos quais os estudantes devem ter acesso; - Acrescentar a parte comum, a diversificada, construída em diálogo com a Base Comum e com a realidade de cada escola.	desenvolvimento.	- BNCC adota dez competências gerais; - Compromisso com a educação integral.	consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento; - Compromisso com a educação integral.
Público-alvo	EI EF EM	EI EF EM	EI EF	EI EF EM

Fonte: Elaboração própria (2023).

De uma maneira geral, os objetivos presentes nas versões oficiais da BNCC giram em torno de sinalizar e definir o percurso de aprendizagens que os alunos devem desenvolver ao longo da escolarização na EB. A versão de 2016 acrescenta que a BNCC é a referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se como um importante instrumento de gestão pedagógica das redes. Nas versões de 2017 e 2018, é sinalizado que a BNCC visa superar as desigualdades educacionais, além de fortalecer o regime de colaboração entre os entes federados. Esse regime, previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), propõe que os sistemas de ensino organizem suas redes de forma colaborativa. É um elo importante para a pactuação das políticas em todos os níveis e sistemas de ensino.

Com relação ao regime de colaboração, nas versões de 2017 e 2018, é ressaltado que a União terá a responsabilidade de revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC; o acompanhamento pelo MEC da implementação da BNCC em colaboração com os órgãos nacionais da área: Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a atuação do MEC, para além do apoio técnico e financeiro, no

[...] fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de

oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins (Brasil, 2018a, p. 15).

Cabe destacar que o próprio documento oficial, indiretamente, já alertava sobre uma possível dificuldade de implementação da BNCC quando ressalta que a implementação dessa política depende do adequado funcionamento do regime de colaboração. Segatto (2015) e Abrucio e Segatto (2021) fazem referência às dificuldades no estabelecimento de um efetivo e adequado sistema de colaboração entre a União, os estados e os municípios, sobretudo, se levarmos em consideração o fato de que a política educacional é uma das mais descentralizadas da federação brasileira, passando por múltiplas camadas e níveis ao longo da cadeia de implementação até serem disponibilizadas para os cidadãos, nos territórios.

Além desse aspecto, há também a complexidade em relação à coordenação federativa, pois, segundo Abrucio e Segatto (2021), o país ainda não tem um sistema nacional de educação completamente institucionalizado. Lotta *et al.* (2021) afirmam que, sem esse sistema, não é possível garantir que o MEC atue como coordenador nacional das políticas educacionais.

Associadas a esses elementos, podemos considerar também as dificuldades dos municípios em implementar políticas devido às fragilidades em relação às suas capacidades estatais, seja técnico-administrativas, seja político-relacionais⁶. Souza e Grin (2021) afirmam que a desigualdade econômica e administrativa entre os municípios ocasiona dificuldades de implementação de políticas públicas educacionais.

Quanto às motivações para se ter uma BNCC, verificamos que ela surgiu, inicialmente, para cumprir o que está previsto na legislação brasileira como uma exigência do sistema educacional, como está expresso nas versões de 2015 e

⁶ Gomide, Machado e Albuquerque (2021) afirmam que as capacidades estatais se referem às habilidades, recursos e competências administrativas, políticas, técnicas e relacionais que os governos subnacionais possuem para produzirem políticas públicas. Segundo Pires e Gomide (2016), as capacidades podem ser desdobradas em duas dimensões: técnico-administrativa e político-relacional. A primeira está relacionada ao funcionamento de burocracias qualificadas e profissionalizadas, dotadas dos recursos organizacionais, financeiros e tecnológicos necessários para conduzir as ações de governo de forma coordenada. A segunda, por sua vez, engloba a capacidade da burocracia de interlocução, mobilização e negociação com múltiplos atores de forma articulada nos processos de políticas.

2016. Nas versões de 2017 e 2018, é enfatizada que a BNCC é um documento que tem como propósito a formação humana e integral, além da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. É interessante notar que a noção de educação integral aparece como um dos princípios norteadores dessas versões. Além disso, a partir da versão de 2017, a noção de competência ganha centralidade como princípio pedagógico relevante na elaboração curricular, sendo esse princípio reforçado na versão de 2018.

Assim, notamos ao analisar os princípios norteadores que a noção de competência aparece como uma discussão central a partir da versão de 2017, conceituada como a capacidade do aluno, ao se deparar com um problema, ser capaz de ativar e utilizar os conhecimentos por ele construídos. É citado nas versões de 2017 e 2018 que a utilização da noção de competência é respaldada pela LDB (Brasil, 1996), bem como pela presença desse conceito em grande parte das reformas curriculares em diferentes países. Também é citada a presença desse enfoque nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE) (Brasil, 2018a).

Sobre as competências como princípios norteadores da BNCC, há na literatura duas grandes visões: uma positiva e outra negativa. Sobre a primeira, Lopes (2015), Gonçalves e Guerra (2018) e Conceição, São Pedro e Eça (2022) afirmam que as competências representam dimensões humanas e jurídicas sobre os direitos de aprendizagem dos alunos, respaldando-se em princípios éticos, estéticos e políticos. Além disso, fundamentar a educação por meio de competências visa reestruturar os sistemas educacionais superando o ensino centrado no conteúdo. Logo, espera-se que o aluno, durante o processo de ensino e aprendizagem, seja capaz de compreender “aquilo que pretende ‘saber’ e, conseqüentemente, saber fazer para resolver situações problemas que possa encontrar ao longo da vida” (Conceição; São Pedro; Eça, 2022, p. 8).

Com relação aos aspectos negativos, Dourado e Siqueira (2019) afirmam que as competências são claramente definidas na BNCC como resultado de

acordos entre as organizações internacionais cujas pautas estão ancoradas nas políticas neoliberais. A “Pedagogia das Competências”, expressão usada pelos autores, “reafirma o modelo de gestão empresarial de responsabilização individual dos sujeitos frente aos processos de aprendizagem e apropriação do conhecimento” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 297). Logo, o conhecimento requerido, por meio das habilidades e competências, previsto na BNCC seria aquele marcado pela lógica pragmática, tecnicista, utilitarista e reducionista.

Costa, Farias e Souza (2019) destacam que, das inúmeras críticas que são feitas à BNCC, uma delas está relacionada ao fato de limitar a qualidade da educação apenas à aquisição de determinadas competências e habilidades homogêneas para todo o Brasil, que podem ser medidas nos testes avaliativos padronizados, como se a qualidade da educação se resumisse somente a aprendizagem e domínios de tais competências e habilidades.

Na visão de Bento (2020), a ênfase nas competências está diretamente relacionada aos contextos políticos, econômicos e sociais, que refletem, de um modo mais efetivo, uma agenda neoliberal em que as políticas, incluindo as políticas educacionais, passaram a enfatizar o “saber fazer”, respondendo às exigências de órgãos internacionais que passaram a condicionar empréstimos atrelados aos resultados obtidos nas políticas.

Nessa mesma linha de raciocínio, Caetano (2023) afirma que a BNCC, ao fazer a opção pelas competências e habilidades, além de apresentar um currículo padronizado e descritivo, subordina a educação aos interesses das relações de produção capitalista, de maneira a colocar a educação a serviço do mercado como um produto.

Por fim, quanto ao público-alvo, isto é, as etapas da EB contempladas na BNCC, notamos uma diferença significativa: a versão de 2017 apresenta diretrizes para as etapas da EI e do EF, não abordando a etapa do EM. Há de se considerar que, ao mesmo tempo em que foi lançada a versão de 2016, o Brasil atravessou um momento que, segundo Rosa (2019) e Barbosa, Martins e Mello (2019), mudou a concepção e a direção das políticas públicas educacionais, incluindo a BNCC: a consolidação do processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Nesse cenário, conforme afirmam Dourado e Siqueira (2019), a discussão e o complexo processo de formulação da BNCC

resultaram na segmentação da EB, expressa pela aprovação de duas bases curriculares: uma para a EI e EF e outra direcionada para a etapa do EM.

4.2. A trajetória de implementação da BNCC em Contagem: análise dos documentos oficiais para o Ensino Fundamental e suas implicações com a implementação

Em Contagem, os documentos formulados e relacionados à implementação da BNCC, no processo de (re)elaboração curricular, na etapa do EF, são denominados Referenciais Curriculares. Eles foram formulados e implementados durante o governo Alexis de Freitas (2017-2020). Antes deles, na gestão Carlin (2013-2016), havia outros documentos orientadores curriculares no município, intitulados Matrizes de Referência Curricular. Após os Referenciais, na gestão Marília (2021-atual), foi construído um outro documento que recebeu o nome Trilha do Saber. O Quadro 2 organiza a análise dos documentos em quatro categorias (objetivos, motivações, princípios norteadores e público-alvo), objeto de discussão nesta seção.

Quadro 2: Contexto dos conteúdos da política (nível local): objetivos, motivações, princípios norteadores e público-alvo

CATEGORIAS	Matrizes de Referência Curricular [Carlin de Moura (PCdoB) (2013-2016)]	Referenciais Curriculares [Alexis de Freitas (PSDB) (2017-2020)]	Trilha do Saber⁷ [Marília Campos (PT) (2021-atual)]
Objetivos	Subsidiar a elaboração da proposta curricular de cada unidade escolar. Identificar os níveis de desempenho dos estudantes.	Estruturar as bases de um referencial curricular para a Rede Municipal. Apresentar as habilidades que deverão ser desenvolvidas ao longo de cada ano do EF, por componente	Minimizar os efeitos da suspensão das atividades presenciais. Oferecer uma ferramenta que promova alinhamento na realização do ensino remoto nos diversos segmentos da Educação Básica.

⁷ Apesar da *Trilha do Saber* ter sido construída em um contexto pandêmico, apresentando orientações quanto ao planejamento das atividades remotas para as etapas e modalidades da Educação Básica (Contagem, 2021), o documento foi analisado neste artigo pelo fato de abordar a concepção da política educacional e a proposta curricular pretendida no governo vigente (gestão Marília Campos).

		curricular (disciplina), organizadas em uma sequência numérica.	Assegurar os princípios da formação integral dos sujeitos educandos (proposta curricular).
Motivações	Definição de conceitos fundamentais das disciplinas trabalhadas; Reflexão a respeito da importância de organizar um trabalho pedagógico que permita aos estudantes estabelecer relações entre as áreas do conhecimento.	Produção de um currículo que esteja alinhado com a BNCC, que é referência obrigatória para orientar a revisão e a elaboração dos currículos de todas as escolas do país (públicas e privadas).	Direcionamento pedagógico para a realização das atividades remotas. Fortalecimento da educação pública de qualidade. Incentivo a realização de um trabalho coletivo.
Princípios norteadores	Rekursividade que é a propriedade daquilo que se pode repetir um número indefinido de vezes.	No documento, não são citados os princípios norteadores. É mencionado que ele foi construído tendo como referência as Matrizes Curriculares e a BNCC.	- Educação Integral compreendida como a formação do ser humano autônomo e emancipado; - Sequências didáticas: estratégias que buscam auxiliar os estudantes a resolverem uma ou mais dificuldades reais sobre um determinado tema.
Público-alvo	EF	EF	EI EF EJA

Fonte: Elaboração própria (2023).

Sobre os objetivos, observamos que nas Matrizes de Referência Curricular e na Trilha do Saber são utilizados verbos que indicam que esses documentos serviram e servem como referência para as discussões da política curricular municipal —“subsidiar”, “oferecer”—, na perspectiva de uma contribuição, auxílio e ajuda. Nos Referenciais Curriculares é utilizado o verbo “estruturar”, que está associado à ideia de organização, ordem, arranjo, ordenamento e configuração. Esse aspecto é reforçado quando, nas motivações dos Referenciais, é esclarecido que esses documentos foram criados para que haja um alinhamento com a BNCC que é uma referência obrigatória para a elaboração dos currículos para as escolas de todo o país.

Particularmente, os Referenciais foram construídos a partir de alguns alicerces. Um deles foi o documento “Diretrizes Norteadoras da Política Educacional de Contagem”. Esse documento apresenta princípios e diretrizes para a política educacional municipal no período de 2017-2020. Além disso, eles foram construídos tendo como referência as Matrizes Curriculares e a BNCC.

Os Referenciais Curriculares foram elaborados durante os encontros de formação em serviço realizados pela SME, ao longo de 2017 e 2018, com pedagogos de todos os ciclos e professores PEB 2 (professores que lecionam para as turmas do 6º ao 9º ano), bem como pelas equipes das escolas, pedagogos e professores PEB 1 (professores que lecionam para as turmas do 1º ao 5º ano), em cada unidade escolar. A participação média foi de 90% dos pedagogos e de 70% dos professores (Contagem, 2018).

A partir desses documentos, foram construídos, durante as formações, documentos complementares que tinham por objetivo orientar o fazer pedagógico dos professores do EF. São eles: Divisão Curricular Trimestral, Planejamentos por Trimestres e Propostas de Atividades. Sobre a Divisão Curricular Trimestral, é um documento que organizou o Referencial Curricular por trimestres. Essa divisão norteou o trabalho dos professores em relação ao planejamento, à avaliação, ao monitoramento das aprendizagens e às mediações pedagógicas para a Rede. Em relação aos Planejamentos por Trimestres, foram propostas de trabalho para cada período do trimestre letivo com a finalidade de sistematizar o trabalho pedagógico. Nesse documento, foi enfatizado que, a partir de 2018, todos os planejamentos dos professores do EF deveriam ser baseados nos Referenciais Curriculares, já que as Matrizes foram incorporadas aos Referenciais. Por fim, as Propostas de Atividades apresentaram um conjunto de atividades, com diferentes temáticas e indicadas por ano ou ciclo, como sugestões para auxiliar os professores do EF.

Por meio da análise dos Referenciais, foi verificado como esses documentos trouxeram implicações no processo de implementação ao apresentar um conjunto de diretrizes, alinhadas com a BNCC, na tentativa de padronizar e homogeneizar conteúdos, objetivos e habilidades como proposta curricular (Costa; Farias; Souza, 2019). Tal aspecto pode ser reforçado pelo fato

dos Referenciais não descreverem princípios norteadores, ficando, então, subentendido esse alinhamento com as diretrizes da BNCC.

Esses documentos revelaram que as escolas de Contagem têm objetivos de aprendizagem e uma nova organização dos conteúdos do 1º ao 9º ano do EF, das competências e habilidades de cada componente curricular (disciplina), bem como uma nova proposta de progressão e sequenciamento dos conteúdos (Contagem, 2018). É enfatizado que o texto do Referencial não pode ser alterado nas escolas, por ser um texto oficial, referenciado na BNCC.

Também podemos deduzir um outro aspecto: o Referencial foi construído tendo como um dos seus alicerces o documento “Diretrizes Norteadoras da Política Educacional de Contagem para o período de 2017-2020”. A primeira diretriz que consta nesse documento é melhorar os resultados educacionais do município. Podemos considerar, então, que ao mesmo tempo que se define um novo Referencial para a Rede, alinhado à BNCC, também se buscou introduzir elementos e orientações ligados à gestão escolar e pedagógica para melhorar os resultados educacionais municipais.

Lejano (2012) e Oliveira, Alves e Fichter Filho (2022) afirmam que as políticas encontram conexões com os contextos por elas contingenciadas. Além disso, os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e ao local específico da sua produção. Nesse cenário, ao se analisar os Referenciais, construídos na gestão Alexis, contrapondo com a Trilha do Saber, formulado na gestão atual, em relação às orientações para a Rede Municipal, notamos diferenças significativas.

É explicitado nos Referenciais que ele deve ser a principal referência para a construção do planejamento do professor, bem como na organização do seu planejamento trimestral. Na Trilha do Saber, por sua vez, a proposta curricular tem um caráter mais flexível — reafirmando a necessidade de um currículo significativo —, uma vez que é enfatizada a importância de se considerar a realidade dos alunos e dos territórios onde vivem, para que o professor possa organizar o seu trabalho com temas e conteúdos que façam sentido. Os documentos oficiais citados na Trilha do Saber que podem ser utilizados no processo de planejamento das atividades pedagógicas para o EF, a partir de

2021, são a BNCC, o Currículo Referência de Minas Gerais (Currículo Mineiro) e os Referenciais Curriculares.

Podemos supor que essas diferentes concepções podem, de certa forma, incidir no modo como os professores, entendidos como aqueles que atuam diretamente junto ao público beneficiário das políticas, ou seja, os alunos, apropriam-se das diretrizes da Secretaria e as implementam ou não em nível das escolas.

Sobre o público-alvo, a Trilha do Saber apresenta orientações para a EI, EF e EJA, já que esse documento foi criado, originalmente, para atender as necessidades da Rede perante a suspensão das atividades presenciais, em virtude do contexto pandêmico. Diferentemente dos dois outros documentos (Matrizes e Referenciais Curriculares) que foram construídos especificamente voltados para o EF regular.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foram discutidas e analisadas as trajetórias de formulação e de implementação da BNCC em Contagem, MG, para a etapa do EF, a partir da análise dos textos oficiais. Para essa análise, utilizamos como referência o *contexto dos conteúdos da política* (Oliveira; Alves; Fichter Filho, 2022) por meio da análise dos objetivos, motivações, princípios norteadores relevantes e público-alvo.

A análise trouxe algumas evidências. Em relação à trajetória de formulação da BNCC (nível nacional), destacamos a segmentação da EB, já que a versão de 2017 apresentou orientações para a EI e o EF. Na versão de 2018, é acrescentado o EM. Os dados também apontaram um maior direcionamento das versões de 2017 e 2018 para os princípios competências e habilidades. Além disso, na construção da BNCC, conforme apontado por Rosa (2019) e Barbosa, Martins e Mello (2019), o país viveu um fato político que mudou a ideologia e a direção das políticas públicas educacionais que foi a consolidação do processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016.

As diretrizes da BNCC, ao serem utilizadas como referência obrigatória no processo de implementação das normativas locais, são interpretadas e traduzidas levando-se em consideração contextos diversos, sendo, portanto,

ressignificadas. Por isso, conforme Oliveira, Alves e Fichter Filho (2022), ao fazer a leitura das diretrizes de uma política, é importante analisar as ideias, noções e valores que as orientam e as embasam tanto em nível nacional, quanto em nível local.

Particularmente em Contagem, ao se analisar os documentos produzidos a partir da BNCC, na sua trajetória de implementação, percebemos noções diferentes em relação a essa política. Na gestão Alexis, os dados revelaram que a BNCC foi entendida e referenciada nos documentos locais, formulados e implementados, tendo uma perspectiva pautada em padronizar e homogeneizar os conteúdos e habilidades. Segundo Costa, Farias e Souza (2019), esse é um possível viés que pode ser dado à BNCC quando se nota a tendência de padronização e homogeneização dos conteúdos.

Na gestão Marília, por sua vez, os dados apontaram que a BNCC foi interpretada não como sendo um único documento orientador para a Rede, já que o professor pode utilizar outros documentos oficiais. O planejamento do professor deve ser pautado nos alunos e nas suas singularidades.

Tais aspectos reforçam que a análise dos documentos oficiais ilustra os contextos em que foram formulados e implementados. Segundo Lejano (2012), as políticas não apenas aterrissam, mas encontram conexões com os contextos pelos quais navegam. Ainda para o autor, quando as políticas entram em contato com as instituições e com os sujeitos que nelas coexistem, a elas são atribuídas conexões com as realidades e culturas existentes nesses espaços. Assim, a análise dos textos oficiais, nacionais e locais são importantes para se compreender a trajetória da política e revelar dimensões relacionadas à complexidade que envolve o processo de formulação e implementação das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni. Capacidades estatais locais na educação brasileira: avanços, limites e desafios. *In*: GRIN, Eduardo José, DEMARCO, Diogo Joel; ABRUCIO, Fernando Luiz (org.). **Capacidades estatais municipais: o universo desconhecido no federalismo brasileiro**. Porto Alegre: Editora da UFRGS: CEGOV, 2021. p. 401-427.
- ALVES, Maria Michelle Fernandes; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de professor**, Ponta Grossa/PR, v. 25, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/issue/view/860>. Acesso em: 13 out. 2023.
- BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema del Rio; MELLO, André da Silva. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 147-172, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32667>. Acesso em: dez. 2023.
- BENTO, Jacyelle Karinne. **O discurso da Base Nacional Comum Curricular: “Educação é a Base”**. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. Londres: Routledge, 1992.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília DF: MEC/CONSED, 2017b.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 5 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a Base**. Brasília, DF: MEC/Consed, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica

[...]. Brasília, DF: MEC/Consed, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 8 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n. 244, p.146, 21 dez. 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 47, 13 jul. 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3612/portaria-mec-n-521>. Acesso em: dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular**: orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2020/02/guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf. Acesso em 25 nov. 2020.

BUENO, Monique Neckel. **A BNCC e a prática pedagógica no cotidiano escolar**: a implementação da política curricular em Caxias do Sul. 2022. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/11555/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Monique%20Neckel%20Bueno.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: dez. 2023.

CAETANO, Maria Raquel. As disputas na construção da Base Nacional Comum Curricular: anotações em torno do conteúdo da política educacional. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20446>. Acesso em: dez. 2023.

CÁSSIO, Fernando L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/887>. Acesso em: dez. 2023.

CONCEIÇÃO, José Luiz Monteiro; SÃO PEDRO, Joilson Batista de; EÇA, José Lucas Matias de. Base Nacional Comum Curricular - BNCC: uma análise das competências gerais. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5056>. Acesso em: dez. 2023.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. **Matrizes de referência curricular de Contagem**. Contagem, 2010. Disponível em: <https://escolavascop.wixsite.com/fonseca/matrizes>. Acesso em: 11 dez. 2023.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais curriculares**. Contagem, 2018. Disponível em:

<http://programadeformacao.contagem.mg.gov.br/referenciais-curriculares/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

CONTAGEM. Subsecretaria de ensino. **Trilha do saber**: documento orientador para o planejamento de atividades remotas. Contagem: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://www.contagem.mg.gov.br/estudacontagem/wp-content/uploads/2021/07/trilha-do-saber.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2023.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FARIAS, 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, ano 6, n.10, p. 91-120, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32665>. Acesso em: dez. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 291 - 306, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v35n2/2447-4193-rbpae-35-02-291.pdf>. Acesso em: dez. 2023.

GOMIDE, Alexandre de Ávila; MACHADO, Raphael Amorim; ALBUQUERQUE, Pedro Melo. Capacidade estatal e desempenho na percepção dos burocratas brasileiros: desenvolvimento e validação de um modelo de equações estruturais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 19, p. 689-704, 2021. Número especial. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/84341>. Acesso em: 23 abr. 2023.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; GUERRA, Dhyovana. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular e Parâmetros Curriculares Nacionais: continuidade e conservação. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.3, p. 27-39, set./dez. 2018.

GUSSI, Alcides Fernandes; OLIVEIRA, Breyner Ricardo. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, v.4, n.1, p.83-101, 2016. Disponível em: https://inctpped.ie.ufrj.br/desenvolvimentoemdebate/pdf/dd_v_4_1_Gussi_Oliveira.pdf. Acesso em: dez. 2023.

LEJANO, Raul P. **Parâmetros para análise de políticas**: a fusão de texto e contexto. Campinas, SP: Arte Escrita, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: dez. 2023.

LOTTA, Gabriela Spanghero *et al.* Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 2, p. 395-413, mar./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/kg3BXvSKdznWmVQcFBQqNGg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. **Observatório**. 2023. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>. Acesso em: dez. 2023.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12972>. Acesso em: 11 dez. 2023.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; ALVES, Maria Michelle Fernandes; FICHTER FILHO, Gustavo Adolf. Contextos e trajetórias para a análise de políticas públicas: aportes teóricos para o campo da educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, nov. 2022. Número especial 3. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riasee.v17iesp.3.16722>. Acesso em: 30 jul. 2023.

PIRES, Roberto Rocha Coelho; GOMIDE, Alexandre de Ávila. Governança e capacidades estatais: uma análise comparativa de programas federais. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 24, n. 58, p. 121-143, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-987316245806>. Acesso em: 23 abr. 2023.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 103-115, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dd/article/view/31893/18057>. Acesso em: 25 abr. 2021.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **AVAL Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. I, n. I, jan./jun., 2008. Disponível em: <http://www.avalrevista.ufc.br/index.php/revistaaval/article/view/3/3>. Acesso em: 25 abr. 2021.

ROSA, Luciane Oliveira da. **Continuidades e discontinuidades das versões da BNCC para a Educação Infantil**. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

SEGATTO, Catarina Ianni. **O papel dos governos estaduais nas políticas municipais de educação**: uma análise dos modelos de cooperação intergovernamental. 2015. 196 f. Tese (Doutorado) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/c316683f-4119-438b-bb54-08eede4a0521>. Acesso em: dez. 2023.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez. 2023.

SOUZA, Celina; GRIN, Eduardo José. Desafios da federação brasileira: descentralização e gestão municipal. In: GRIN, Eduardo José; DEMARCO, Diogo Joel; ABRUCIO, Fernando Luiz (org.). **Capacidades estatais municipais**:

o universo desconhecido no federalismo brasileiro. Porto Alegre: Editora da UFRGS: CEGOV, 2021. p. 87-123.