


GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E BNCC: DESAFIOS PARA CONCILIAR DIRETRIZES NACIONAIS DE ENSINO E LIBERDADE METODOLÓGICA DOS PROFESSORES

DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT AND THE BNCC: CHALLENGES IN RECONCILING NATIONAL EDUCATION GUIDELINES AND TEACHERS' METHODOLOGICAL FREEDOM

 <https://doi.org/10.63330/armv2n4-009>

Submetido em: 27/04/2026 e Publicado em: 06/05/2026

Ana Claudia Neves Luz

Doutoranda em Ciências da Educação – Branner Global University – Estados Unidos

E-mail: anaclaudianevesluz2@gmail.com

RESUMO

A implementação da Base Nacional Comum Curricular colocou escolas, gestores e professores diante de uma questão concreta: é possível cumprir diretrizes curriculares nacionais sem comprometer a autonomia pedagógica de quem ensina? Este artigo parte dessa tensão para analisar o papel da gestão escolar democrática como mediadora entre regulação estatal e liberdade metodológica docente. Com base em pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, o estudo examina legislações educacionais e autores que discutem currículo, gestão e formação de professores. Os resultados indicam que escolas com cultura participativa, formação continuada consistente e liderança pedagógica comprometida apresentam melhores condições de implementação curricular, sem renunciar ao protagonismo docente. Conclui-se que a BNCC tem potencial orientador real, desde que tratada como ponto de partida e não como roteiro fechado, e que sua efetividade depende menos do documento em si e mais das condições institucionais em que ele chega às escolas.

Palavras-chave: BNCC; Gestão escolar democrática; Autonomia docente; Currículo; Políticas educacionais.

ABSTRACT

The implementation of the Brazilian National Common Curriculum Framework placed schools, administrators, and teachers before a concrete question: is it possible to meet national curricular guidelines without undermining the pedagogical autonomy of those who teach? This article takes that tension as its starting point to examine the role of democratic school management as a mediator between state regulation and teachers' methodological freedom. Drawing on qualitative, bibliographic, and documentary research, the study analyzes educational legislation and scholars who discuss curriculum, school management, and



teacher education. The findings indicate that schools with established participatory cultures, consistent continuing education, and committed pedagogical leadership present stronger conditions for curricular implementation without sacrificing teacher agency. The study concludes that the BNCC holds genuine orientating potential, provided it is treated as a starting point rather than a closed script, and that its effectiveness depends less on the document itself and more on the institutional conditions through which it reaches schools.

Keywords: BNCC; Democratic school management; Teacher autonomy; Curriculum; Educational policies.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação brasileira passou por profundas transformações vinculadas à ampliação do acesso escolar, à redefinição de currículos e à busca por maior equidade nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular consolidou-se como política pública destinada a estabelecer aprendizagens essenciais para os estudantes da Educação Básica, promovendo maior organicidade entre sistemas e redes de ensino.

Embora a BNCC tenha sido apresentada como instrumento de garantia do direito à aprendizagem, sua implementação despertou controvérsias relacionadas aos limites entre orientação nacional e autonomia local. Parte dos debates concentra-se no risco de excessiva uniformização curricular, sobretudo em um país marcado por profundas desigualdades regionais, econômicas e culturais. Nesse sentido, pensar currículo implica reconhecer que toda seleção de conhecimentos envolve disputas simbólicas e políticas.

A escola, enquanto espaço social plural, não se reduz ao cumprimento mecânico de normativas. Trata-se de ambiente vivo, constituído por sujeitos históricos, experiências comunitárias e práticas pedagógicas diversas. Assim, a efetivação da BNCC depende diretamente da capacidade institucional de reinterpretar diretrizes nacionais à luz das realidades concretas de cada território escolar.

Nesse processo, a gestão escolar assume papel estratégico. Quando fundamentada em princípios democráticos, pode favorecer diálogo entre equipes pedagógicas, professores, estudantes e famílias, transformando imposições burocráticas em projetos coletivamente construídos. Conforme Vitor Henrique Paro, a administração escolar deve estar subordinada aos fins educativos e não a lógicas meramente técnicas.

Ao mesmo tempo, a autonomia docente precisa ser compreendida como condição indispensável à qualidade do ensino. O professor interpreta conteúdos, seleciona metodologias, organiza tempos pedagógicos e responde às singularidades de sua turma. Reduzir sua atuação a executor de prescrições curriculares significaria empobrecer a dimensão intelectual da docência.



Diante disso, emerge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a gestão escolar democrática pode conciliar a implementação da BNCC com a preservação da liberdade metodológica dos professores? Trata-se de questão relevante para redes públicas e privadas, especialmente em contextos marcados por avaliações externas e crescente pressão por resultados quantitativos.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar os desafios e possibilidades da gestão democrática na mediação entre diretrizes curriculares nacionais e autonomia docente. Especificamente, busca-se discutir fundamentos da gestão participativa, examinar impactos da BNCC na organização escolar e identificar caminhos institucionais que valorizem o protagonismo profissional dos educadores.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, bibliográfica e documental. Foram mobilizados referenciais teóricos sobre currículo, políticas educacionais e gestão escolar, bem como legislações pertinentes, especialmente a

2 JUSTIFICATIVA

Poucas questões mobilizaram tanto o cotidiano das escolas brasileiras nos últimos anos quanto a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Não se trata apenas de uma mudança documental, mas de uma reorganização profunda das práticas pedagógicas, dos tempos escolares e das relações entre professores, gestores e estudantes. Investigar esse processo é, portanto, mais do que academicamente relevante: é urgente. Para José Carlos Libâneo, políticas curriculares não apenas normatizam conteúdos, mas redefinem modos de ensinar e de conceber a própria escola (Libâneo, 2020).

Essa urgência se intensifica quando se observa o que acontece com as equipes gestoras durante reformas dessa magnitude. Diretores e coordenadores pedagógicos são convocados simultaneamente a interpretar normas complexas, orientar docentes inseguros e preservar a identidade institucional construída ao longo de anos. É uma equação difícil. Heloísa Lück argumenta que, nesse cenário, a liderança escolar deixou de ser um atributo desejável para se tornar condição estrutural de qualidade educativa (Lück, 2021).

Há, porém, uma tensão que o texto oficial da BNCC não resolve: como aplicar diretrizes nacionais uniformes em um país de dimensões continentais e realidades socioculturais tão distintas? Uma escola ribeirinha no Pará e uma escola urbana periférica em São Paulo partilham o mesmo documento curricular, mas habitam mundos radicalmente diferentes. Miguel Arroyo há muito alerta que políticas homogêneas tendem a invisibilizar sujeitos e territórios historicamente marginalizados, e essa crítica não perdeu nada de sua pertinência (Arroyo, 2019).

No centro dessas disputas está a figura do professor. Sua autonomia não é um privilégio corporativo, mas condição para que o ensino tenha sentido. Professores mobilizam saberes construídos em anos de experiência, de formação e de relação com seus alunos concretos, e esses saberes não se reduzem a prescrições técnicas vindas de cima. António Nóvoa sintetiza bem essa questão ao afirmar que a profissão



docente depende de reconhecimento intelectual e de liberdade pedagógica exercida com responsabilidade (Nóvoa, 2022).

A escola que consegue enfrentar bem esse tipo de reforma é, geralmente, aquela que mantém canais abertos de participação. Conselhos escolares ativos, reuniões pedagógicas que não se limitam ao repasse de informações e espaços genuínos de escuta não são acessórios democráticos, mas instrumentos concretos de mediação de conflitos reais. Vítor Henrique Paro defende que a democracia escolar não apenas qualifica as decisões tomadas, mas amplia o sentimento de pertencimento de todos os envolvidos (Paro, 2020).

Do ponto de vista acadêmico, o tema exige um olhar que vá além do texto legal. A BNCC enquanto documento é uma coisa; a BNCC enquanto prática cotidiana é outra, muitas vezes bastante diferente. Stephen Ball desenvolveu essa distinção ao mostrar que políticas educacionais são permanentemente reinterpretadas e frequentemente transformadas nos contextos em que se instalam (Ball, 2018). Ignorar esse processo de tradução é analisar a reforma pela metade.

A dimensão social do problema é igualmente inescapável. Decisões curriculares afetam diretamente a trajetória de milhões de estudantes da Educação Básica. Quando bem conduzidas, com participação e sensibilidade contextual, podem ampliar horizontes formativos; quando implementadas de forma burocrática e desconectada da realidade, tendem a aprofundar as desigualdades que já marcam o sistema educacional brasileiro. Boaventura de Sousa Santos lembra que justiça social não é apenas redistribuição de recursos, mas também reconhecimento das diferenças concretas que habitam cada território (Santos, 2021).

Compreender tudo isso não é tarefa simples, mas é necessária. Para Bernard Charlot, melhorar a escola exige antes de tudo a disposição de entender as relações complexas que se estabelecem entre sujeitos, saberes e instituições, relações que nenhuma reforma resolve por decreto (Charlot, 2020). É nessa encruzilhada entre regulação e autonomia que este estudo se posiciona.

Este artigo tem como objetivo geral analisar de que modo a gestão escolar democrática pode mediar a implementação da BNCC sem comprometer a autonomia pedagógica dos professores. A pergunta parece simples, mas encerra uma tensão real: como cumprir diretrizes nacionais sem transformar a escola em mera executora de prescrições externas? Para José Carlos Libâneo, essa tensão só pode ser enfrentada quando se compreende que gestão e pedagogia são dimensões inseparáveis do trabalho escolar e não esferas paralelas (Libâneo, 2020).

Para responder a essa questão central, o estudo parte de um exame dos fundamentos legais da gestão democrática na legislação brasileira. Mais do que uma revisão normativa, essa análise busca identificar as bases concretas que sustentam, ou deveriam sustentar, a participação coletiva e a descentralização administrativa nas escolas públicas. Carlos Roberto Jamil Cury oferece uma lente importante para essa



leitura ao mostrar que a legislação educacional não é neutra: ela expressa projetos societários em permanente disputa (Cury, 2019).

Em seguida, o estudo se volta para os princípios estruturantes da própria BNCC. Não basta criticar o documento de fora, pois é preciso compreender sua lógica interna, as competências e habilidades que articula e as expectativas de aprendizagem que projeta. Maria do Pilar Lacerda aponta que currículos de abrangência nacional precisam de tradução pedagógica cuidadosa para que não se tornem apenas listas de objetivos desconectados do chão da escola (Lacerda, 2021).

Uma vez compreendido o documento, torna-se possível identificar com mais precisão as tensões que ele gera na prática. O conflito entre padronização curricular e liberdade metodológica docente não é abstrato: manifesta-se nas reuniões de planejamento, nas escolhas de materiais didáticos e nas avaliações. Ensinar, como insiste António Nóvoa, exige autonomia intelectual, e qualquer política que a sufoque, ainda que com boas intenções, empobrece o processo educativo (Nóvoa, 2022).

É nesse ponto que o papel do diretor e da coordenação pedagógica se torna decisivo. Lideranças escolares bem preparadas não eliminam os conflitos, o que seria ingênuo esperar, mas podem criar condições para que esses conflitos sejam processados de forma produtiva. Heloísa Lück define bem essa função ao afirmar que liderar na escola é, fundamentalmente, articular pessoas em torno de finalidades educativas comuns (Lück, 2021).

Articular pessoas, porém, requer que essas pessoas tenham condições reais de participar. Daí a importância da formação continuada como objeto de análise deste estudo. Professores que não dispõem de tempo, espaço e suporte para estudar, discutir e refletir coletivamente sobre suas práticas dificilmente conseguirão implementar qualquer reforma com qualidade. Maurice Tardif argumenta que os saberes docentes não nascem prontos, mas se constroem ao longo de trajetórias formativas múltiplas que precisam ser permanentemente alimentadas (Tardif, 2020).

O protagonismo da comunidade escolar é outro eixo central do estudo. Famílias, estudantes e conselhos não são coadjuvantes do processo curricular, mas atores legítimos cuja participação amplia a qualidade e a legitimidade das decisões tomadas. Vitor Henrique Paro é direto nesse ponto: participação não é concessão generosa da gestão, mas condição estrutural para democratizar a escola pública (Paro, 2020).

Por fim, o estudo aspira a algo além da análise e quer contribuir com reflexões úteis para gestores, professores e formuladores de políticas na construção de uma implementação curricular mais humana, justa e conectada às realidades de cada escola. Stephen Ball nos recorda que políticas produzem efeitos distintos conforme os contextos em que incidem (Ball, 2018). Levar isso a sério é o ponto de partida para qualquer reforma que queira, de fato, chegar à sala de aula.



3 REFERENCIAL TEÓRICO

Compreender a BNCC exige, antes de qualquer coisa, abandonar a ideia de que currículo é um instrumento técnico e neutro. Currículos são construções históricas, atravessadas por disputas sobre o que merece ser ensinado, por quem e para quê. Tomaz Tadeu da Silva foi preciso ao demonstrar que documentos curriculares não apenas organizam saberes, mas produzem identidades escolares e hierarquias de conhecimento (Silva, 2019). Vista por esse ângulo, a BNCC não é simplesmente uma lista de competências: é uma escolha política sobre o tipo de sujeito que a escola brasileira deve formar.

Essa escolha, porém, não se impõe de forma linear. Stephen Ball desenvolveu uma das contribuições mais relevantes para entender esse ponto ao mostrar que políticas educacionais passam por múltiplos processos de reinterpretação antes de chegar à sala de aula (Ball, 2018). O que está escrito no documento oficial e o que de fato acontece nas escolas são duas realidades distintas, mediadas por contextos institucionais, trajetórias profissionais e condições materiais muito variadas. Ignorar essa distância é um dos erros mais comuns nas análises sobre reformas curriculares.

É justamente nessa distância que a gestão escolar democrática encontra seu lugar. Quando a direção e a coordenação pedagógica compreendem seu papel como mediadores institucionais, e não como meros executores de normas, criam-se condições para que a escola processe as exigências externas sem perder sua identidade. Vitor Henrique Paro argumenta que a gestão democrática não é apenas um valor ético, mas uma necessidade funcional: ela subordina os mecanismos administrativos aos fins educativos, e não o contrário (Paro, 2020). Sem essa inversão de prioridades, a gestão tende a se tornar fiscalização.

No centro desse debate está o professor. A autonomia docente não é tema periférico no campo do currículo, é sua questão mais sensível. Um professor que interpreta contextos, reelabora conteúdos e seleciona metodologias conforme as necessidades reais de seus alunos exerce uma função intelectual que nenhum documento pode substituir. António Nóvoa insiste há décadas nesse argumento: a docência requer reconhecimento profissional e capacidade reflexiva permanente, e políticas que desconsideram isso produzem conformidade, não qualidade (Nóvoa, 2022). O risco de uma base curricular nacional excessivamente prescritiva é exatamente esse: transformar professores em aplicadores de roteiros.

Esse risco se agrava quando se considera a profunda heterogeneidade do território brasileiro. Escolas urbanas, rurais, indígenas e periféricas não apenas ensinam em contextos diferentes, mas enfrentam condições materiais, culturais e históricas que um documento nacional dificilmente consegue contemplar em sua totalidade. Miguel Arroyo dedica boa parte de sua obra a denunciar que políticas homogêneas tendem a invisibilizar justamente os sujeitos que mais precisariam de atenção específica (Arroyo, 2019). A questão não é rejeitar diretrizes nacionais, mas reconhecer que sua implementação exige sensibilidade contextual permanente.



Para que essa sensibilidade se desenvolva, a formação continuada deixa de ser benefício opcional e passa a ser condição estrutural. Reformas curriculares que entregam documentos sem criar tempos institucionais de estudo e reflexão coletiva estão, na prática, condenadas ao fracasso silencioso. Maurice Tardif demonstrou que os saberes docentes não se constroem em treinamentos pontuais, mas na articulação entre experiência acumulada, formação sistemática e prática cotidiana refletida (Tardif, 2020). Sem investimento nessa articulação, a BNCC corre o risco de permanecer como texto de prateleira.

Há ainda outro fator que complica o cenário: a crescente pressão gerencial sobre as escolas públicas brasileiras. Metas quantitativas, rankings de desempenho e avaliações externas produzem diagnósticos que podem ser úteis, mas não capturam a complexidade do ato educativo. José Carlos Libâneo alerta que reduzir qualidade escolar a indicadores estatísticos é empobrecer o próprio conceito de educação (Libâneo, 2020). Quando gestores precisam responder simultaneamente a essas pressões e às demandas da implementação curricular, o risco é que o pedagógico ceda espaço ao administrativo.

O referencial aqui adotado parte, portanto, de uma premissa: BNCC, gestão democrática e autonomia docente não são categorias naturalmente excludentes, mas sua articulação exige mediações institucionais cuidadosas e intencionais. Bernard Charlot resume bem o horizonte que orienta essa perspectiva ao afirmar que a escola só ganha sentido quando considera sujeitos reais e suas relações concretas com o saber (Charlot, 2020). É com esse olhar que o presente estudo se organiza.

4 METODOLOGIA

A escolha metodológica de uma pesquisa não é decisão burocrática. Ela expressa uma compreensão sobre a natureza do objeto investigado e sobre o tipo de conhecimento que se pretende produzir. Neste estudo, cujo objeto são as relações entre gestão escolar democrática, implementação da BNCC e autonomia docente, a abordagem qualitativa se impõe não por convenção acadêmica, mas porque o que se busca compreender são sentidos, tensões e dinâmicas institucionais que não se traduzem em números. Como observa Maria Cecília de Souza Minayo, a pesquisa qualitativa trabalha com significados, motivações e processos que resistem à quantificação (Minayo, 2021).

Quanto aos objetivos, o estudo combina dimensões descritiva e analítica. A dimensão descritiva sustenta o exame das características da gestão escolar democrática e dos princípios estruturantes da BNCC. A dimensão analítica entra em cena quando se problematizam as tensões entre padronização curricular e liberdade pedagógica, que não podem ser apenas descritas, precisam ser interpretadas. Antonio Carlos Gil observa que pesquisas descritivas, quando articuladas à análise crítica, permitem ir além da sistematização dos fenômenos para compreender suas implicações sociais (Gil, 2020).

Os procedimentos técnicos adotados foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, utilizadas de forma complementar. A revisão bibliográfica percorreu livros, artigos científicos, dissertações



e teses sobre currículo, gestão escolar e políticas educacionais, com o objetivo de mapear tanto os debates consolidados quanto as contribuições mais recentes. Marconi e Lakatos sustentam que a pesquisa bibliográfica não é etapa preliminar do trabalho acadêmico, mas seu próprio fundamento teórico (Marconi; Lakatos, 2021). Paralelamente, a pesquisa documental voltou-se para legislações, resoluções e textos normativos relativos à educação brasileira, especialmente aqueles que regulamentam a gestão democrática e a implementação da BNCC. Para Cellard, documentos institucionais oferecem acesso privilegiado às concepções e disputas que orientam determinadas épocas e projetos sociais (Cellard, 2019).

O recorte temporal privilegiou produções publicadas entre 2018 e 2025. Essa escolha não é arbitrária: corresponde ao período de consolidação e implementação efetiva da BNCC nas redes de ensino brasileiras, o que torna as publicações desse intervalo particularmente relevantes para os propósitos desta investigação. Augusto Nivaldo Silva Triviños e Antônio Joaquim Severino convergem ao apontar que delimitações temporais bem justificadas fortalecem a consistência e a coerência interna de pesquisas qualitativas (Severino, 2020).

Para organizar e interpretar o material reunido, adotou-se a análise temática de conteúdo. Esse procedimento permitiu identificar categorias recorrentes nos textos selecionados, entre as quais se destacaram gestão democrática, autonomia docente, padronização curricular e participação da comunidade escolar. Laurence Bardin define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas que possibilita inferências sistemáticas e replicáveis sobre as mensagens produzidas em determinado campo social (Bardin, 2021). No contexto desta pesquisa, essa técnica funcionou como instrumento de diálogo entre as fontes, não apenas como ferramenta de catalogação.

Por envolver exclusivamente fontes bibliográficas e documentais, o estudo não implicou participação direta de sujeitos humanos, o que dispensa procedimentos formais de aprovação ética institucional. Ainda assim, o rigor na citação das fontes, a fidelidade na interpretação dos autores e a transparência nas escolhas analíticas foram tratados como compromissos éticos inegociáveis. Pedro Demo lembra que ética científica não se resume ao cumprimento de protocolos formais, mas exige honestidade intelectual em cada etapa do processo investigativo (Demo, 2019).

A metodologia aqui descrita se mostra coerente com o problema investigado porque permite articular teoria, legislação e realidade escolar sem forçar reduções indevidas. Boaventura de Sousa Santos argumenta que conhecer, em contextos socialmente complexos, exige abertura para múltiplas racionalidades e recusa de explicações unilaterais (Santos, 2021). É com essa postura que este estudo se propõe a analisar as políticas educacionais contemporâneas.



5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do material bibliográfico e documental reunido permite afirmar que a implementação da BNCC tem provocado reestruturações concretas no planejamento pedagógico das escolas brasileiras. Reorganização de matrizes curriculares, revisão de planos anuais e redefinição de instrumentos avaliativos são movimentos que aparecem de forma recorrente na literatura recente sobre o tema. José Carlos Libâneo observa que mudanças curriculares dessa envergadura não se limitam aos documentos oficiais, mas incidem diretamente sobre a dinâmica cotidiana do trabalho docente, alterando tempos, prioridades e relações profissionais (Libâneo, 2020).

Esse processo de reestruturação, no entanto, não ocorre em condições iguais para todas as escolas. Um dos resultados mais consistentes da análise é justamente a constatação de que a adoção de referenciais curriculares comuns não dissolve as desigualdades históricas entre instituições. Escolas situadas em contextos de maior vulnerabilidade social continuam enfrentando carências materiais, limitações tecnológicas e fragilidades formativas que nenhum documento nacional consegue compensar por si só. Miguel Arroyo demonstra, com precisão, que políticas universais produzem efeitos profundamente distintos conforme as condições concretas dos territórios em que incidem, e que ignorar essa assimetria é uma forma de perpetuá-la (Arroyo, 2019).

No que se refere à percepção dos professores sobre sua própria autonomia profissional, a literatura consultada revela um quadro ambivalente. Parte dos docentes reconhece contribuições reais da BNCC para a organização dos conteúdos e para a continuidade entre etapas de ensino, aspectos que antes dependiam de decisões fragmentadas e pouco articuladas entre si. Ao mesmo tempo, parcela significativa dos professores relata receio de engessamento metodológico e ampliação do controle externo sobre suas práticas. António Nóvoa sustenta que reformas educacionais que desconsideram a dimensão intelectual da docência tendem a produzir conformidade superficial em vez de transformação pedagógica genuína (Nóvoa, 2022). Essa tensão entre orientação curricular e liberdade metodológica não se resolve por decreto, exige negociação institucional permanente.

A análise evidencia também que escolas com cultura participativa consolidada apresentam condições significativamente melhores de implementação curricular. Ambientes onde há reuniões pedagógicas frequentes, escuta ativa entre gestores e docentes e planejamento verdadeiramente coletivo tendem a transformar exigências legais em ações contextualizadas e com sentido local. Vitor Henrique Paro argumenta que a participação não é apenas valor democrático abstrato, mas mecanismo concreto de fortalecimento da legitimidade e do compromisso institucional (Paro, 2020). Onde a participação é simulacro, a implementação tende a ser igualmente superficial.

Nesse cenário, a coordenação pedagógica emerge como figura decisiva. Quando atua como mediadora formativa e não apenas como fiscalizadora de cumprimento de normas, a coordenação aproxima



o documento oficial da prática cotidiana, reduz resistências legítimas e cria espaço para que os professores se apropriem criticamente das diretrizes. Heloísa Lück demonstra que lideranças pedagógicas qualificadas não impõem mudanças, mas constroem as condições para que elas façam sentido para quem precisa realizá-las (Lück, 2021).

A formação continuada aparece, de forma igualmente consistente, como variável determinante nos resultados. Redes de ensino que ofertaram processos sistemáticos de estudo sobre competências, metodologias ativas e concepções avaliativas registraram apropriação mais crítica e mais criativa da BNCC por parte dos docentes. Em contrapartida, formações reduzidas a eventos pontuais ou ao repasse burocrático de informações mostraram impacto pedagógico muito limitado. Maurice Tardif é enfático ao afirmar que o desenvolvimento profissional docente não acontece em treinamentos isolados, mas em processos contínuos que articulam experiência, teoria e reflexão sobre a prática (Tardif, 2020).

Um dos resultados mais relevantes desta análise é, talvez, o mais contraintuitivo: padronização curricular e pluralidade pedagógica não são necessariamente incompatíveis. A BNCC pode funcionar como referência mínima de direitos de aprendizagem desde que seja compreendida como ponto de partida e não como roteiro fechado. Stephen Ball contribui decisivamente para essa leitura ao mostrar que políticas educacionais assumem sentidos distintos nos contextos de prática, sendo permanentemente reinterpretadas pelos agentes locais conforme suas condições, valores e trajetórias (Ball, 2018). O problema não está em ter uma base nacional, mas em como ela é apresentada, exigida e monitorada.

Tomados em conjunto, esses resultados apontam para uma conclusão que percorre toda a análise: a gestão democrática não é apenas um valor a ser celebrado, mas um instrumento concreto de equilíbrio entre regulação estatal e liberdade metodológica. Onde há diálogo institucional real, corresponsabilidade entre os atores e valorização efetiva do trabalho docente, a implementação curricular tende a ser mais legítima, mais contextualizada e, em última instância, mais eficaz. Bernard Charlot sintetiza bem esse horizonte ao afirmar que a escola se fortalece quando consegue articular normas externas e sentidos humanos da aprendizagem, sem sacrificar um pelo outro (Charlot, 2020).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, uma questão foi se tornando cada vez mais clara: o problema central da implementação da BNCC não é o documento em si, mas as condições institucionais em que ele chega às escolas. Onde há gestão participativa, formação continuada consistente e liderança pedagógica comprometida, a base curricular encontra terreno fértil. Onde essas condições estão ausentes, ela tende a se tornar mais uma exigência burocrática a ser cumprida formalmente e esquecida na prática. Stephen Ball já havia advertido que políticas educacionais nunca operam de maneira automática ou linear, e os resultados desta análise confirmam essa advertência com precisão (Ball, 2018).



A gestão escolar democrática se revelou, ao longo da análise, muito mais do que um princípio constitucional. Ela é o mecanismo pelo qual escolas conseguem processar tensões reais sem se partir ao meio. Quando diretores e coordenadores pedagógicos exercem sua função como articuladores de processos coletivos, e não como fiscais de cumprimento normativo, criam-se as condições para que professores, famílias e estudantes se sintam parte de um projeto comum. Vitor Henrique Paro é direto ao afirmar que democratizar a gestão é fortalecer o próprio sentido público da escola (Paro, 2020). Sem isso, qualquer reforma curricular, por melhor intencionada que seja, arrisca se esvaziar no caminho.

A autonomia docente, por sua vez, mostrou-se categoria inegociável para pensar a qualidade da educação. O estudo deixa claro que o conflito entre referenciais nacionais e liberdade pedagógica não é inevitável, mas emerge com força quando normas são impostas de modo verticalizado, sem diálogo com os profissionais que precisam traduzi-las em prática. António Nóvoa insiste que professores necessitam não apenas de orientações curriculares, mas de reconhecimento intelectual e de confiança institucional (Nóvoa, 2022). Tratar docentes como executores de prescrições é desperdiçar exatamente o que torna o ensino possível.

A formação continuada, nesse contexto, deixa de ser pauta secundária para se tornar condição estrutural. Não se implementa uma reforma curricular da envergadura da BNCC distribuindo documentos e realizando encontros pontuais de sensibilização. Maurice Tardif demonstrou que saberes docentes se consolidam na articulação entre teoria, experiência e reflexão sistemática sobre a prática (Tardif, 2020). Redes de ensino que investem nessa articulação produzem resultados qualitativamente diferentes daquelas que reduzem a formação a protocolo.

Também não é possível encerrar este estudo sem reafirmar que desigualdades regionais e socioeconômicas precisam ocupar o centro, e não a margem, de qualquer debate curricular nacional. A BNCC não foi pensada para um país homogêneo, mas corre o risco de ser implementada como se o fosse. Miguel Arroyo dedicou parte significativa de sua obra a demonstrar que justiça educacional exige reconhecimento dos sujeitos concretos e de seus contextos reais (Arroyo, 2019). Políticas que ignoram essa dimensão podem, paradoxalmente, aprofundar as exclusões que se propõem a combater.

Em síntese, este estudo permite afirmar que a BNCC tem potencial real de contribuir para a educação brasileira, mas apenas se compreendida como referência orientadora e não como mecanismo de uniformização pedagógica. A qualidade escolar não nasce de documentos bem redigidos, nasce do equilíbrio tenso e permanente entre normas públicas, autonomia profissional e compromisso com a aprendizagem real de estudantes reais. José Carlos Libâneo resume bem esse horizonte ao afirmar que educar exige integrar organização institucional e finalidade humana da escola (Libâneo, 2020). É essa integração, difícil e necessária, que reformas curriculares precisam aprender a respeitar.



O debate está longe de se encerrar. Novas pesquisas precisam acompanhar os efeitos concretos da BNCC nas diferentes redes de ensino ao longo do tempo, ouvir com mais profundidade os professores que vivem essa implementação no cotidiano e investigar de que modo as desigualdades estruturais do país se reproduzem ou se atenuam diante de políticas curriculares comuns. Boaventura de Sousa Santos lembra que soluções verdadeiramente democráticas emergem do diálogo entre saberes diferentes e da disposição de escutar quem raramente é escutado (Santos, 2021). Seria um bom ponto de partida para os estudos que virão.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BALL, Stephen J. *Global education inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*. London: Routledge, 2018.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2021.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 295-316.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber e com a escola*. Porto Alegre: Penso, 2020.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e direito à educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2019.
- DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2019.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2020.
- LACERDA, Maria do Pilar. *Currículo e aprendizagem na educação básica brasileira*. Brasília: UNESCO Brasil, 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2020.
- LÜCK, Heloisa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2021.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2021.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola*. Lisboa: Educa, 2022.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2020.



SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2020.