



ENTRE A NORMA E A PRÁTICA: A BNCC E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR NAS SÉRIES INICIAIS

**Fabiola da Silva¹, Kamila Rodrigues Andrade², Leda Maria Andrade Paschoalino³, Luciana Marcondes Cesar⁴ Maria Isabel da Silva Fascini⁵,
Maurício José Paulino⁶**

¹Secretaria Municipal de Educação, São Carlos, Brasil (fabioladasilva88@gmail.com), ²Secretaria Municipal de Educação, São Carlos, Brasil, ³Secretaria Municipal de Educação, São Carlos, Brasil, ⁴Secretaria Municipal de Educação, São Carlos, Brasil, ⁵Secretaria Municipal de Educação, São Carlos, Brasil, ⁶Secretaria Municipal de Educação, São Carlos, Brasil,

Resumo: O presente artigo analisa criticamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para a construção do currículo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Discute-se a tensão entre padronização e autonomia pedagógica, destacando os impactos da centralização curricular, das avaliações externas e das políticas de regulação sobre o trabalho docente e a formação humana integral.

Palavras-chave: BNCC. Currículo. Séries iniciais. Autonomia docente. Educação básica.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem asseguradas a todos os alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. No contexto das séries iniciais do Ensino Fundamental, essa política assume um papel regulador central ao estabelecer uma estrutura pautada na "Pedagogia das Competências", que visa mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a resolução de demandas complexas da vida cotidiana.

Entretanto, a implementação da BNCC não ocorre sem resistências, sendo compreendida por diversos setores acadêmicos como uma política que articula processos de gestão, avaliação e regulação do currículo sob uma retórica reformista



e, por vezes, "neoeconomicista". Nas séries iniciais, etapa fundamental para a alfabetização, emergem tensões significativas entre a busca por uma padronização nacional e a necessária preservação da autonomia pedagógica e da diversidade regional. Assim, o debate contemporâneo sobre o currículo escolar transcende a simples garantia de "direitos de aprendizagem", envolvendo a defesa de um projeto de educação mais amplo, democrático e atento às realidades locais das instituições educativas.

Assim, este trabalho tem como objetivo analisar a influência da mídia e da tecnologia digital no brincar das crianças na Educação Infantil, buscando compreender seus impactos no desenvolvimento infantil e nas práticas pedagógicas. Pretende-se, ainda, refletir sobre o papel do professor frente a esse contexto, destacando a importância de uma mediação consciente que valorize o brincar, as interações e as experiências significativas, sem desconsiderar a realidade tecnológica em que as crianças estão inseridas.

A metodologia adotada será de caráter bibliográfico, fundamentada em autores que discutem infância, brincar, mídia, tecnologia e educação, além de documentos oficiais que orientam a Educação Infantil. A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender os desafios contemporâneos da infância e de contribuir para práticas pedagógicas que valorizem o brincar, sem desconsiderar o contexto tecnológico em que as crianças estão inseridas.

1. Natureza e propósitos da Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi instituída oficialmente em dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, após um processo de elaboração que envolveu audiências públicas regionais e a análise de centenas de documentos com contribuições da sociedade civil. Homologada pelo Ministério da Educação, a Base passou a ser a norma nacional obrigatória para orientar a formulação dos currículos de todas as instituições de ensino, públicas e privadas, no país.

Conforme o documento oficial, sua principal função é definir o conjunto de aprendizagens essenciais, isto é, o conjunto orgânico e progressivo de conhecimentos e habilidades que todos os estudantes brasileiros têm o direito de aprender em cada etapa da Educação Básica. Embora o discurso oficial apresente a Base como um guia



para a construção de currículos locais, críticos apontam que ela opera como um mecanismo de regulação social e pedagógica.

Nesse sentido, autores como Dourado e Siqueira (2019) argumentam que a BNCC não é apenas um guia, mas uma ferramenta de controle:

Trata-se de compreendê-la como uma política que articula processos de gestão, avaliação e regulação do currículo, com clara ênfase na retórica da mudança e da reforma do conhecimento.

Emerge no entanto o debate sobre a limitação do termo "direitos de aprendizagem". Argumenta-se que o foco estrito na aprendizagem pode secundarizar o conceito mais amplo de "direito à educação", que envolve não apenas o conteúdo, mas a valorização profissional, infraestrutura adequada e uma gestão.

A BNCC está organizada em áreas do conhecimento e define dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica, abrangendo dimensões cognitivas, socioemocionais e éticas. No entanto, essa estrutura fundamenta-se na chamada "Pedagogia das Competências", que é frequentemente associada a uma lógica utilitarista e pragmática do conhecimento.

Sobre essa fundamentação, destaca-se que:

A 'Pedagogia das Competências', como pressuposto pedagógico da BNCC, é claramente definida como resultado de acordos entre os 'organismos multilaterais' e suas pautas de reformas educacionais ancoradas nas políticas neoliberais.

Portanto, embora a estrutura busque promover o pensamento crítico e a cidadania, ela também impõe uma padronização que pode silenciar a autonomia pedagógica das escolas e a diversidade regional, transformando a "base comum" em um "currículo mínimo" parametrizado por avaliações em larga escala.

2. CURRÍCULO E SUA RELAÇÃO COM A BNCC NAS SÉRIES INICIAIS

A BNCC estabelece um referencial comum para o currículo nacional, mas sua tradução para a prática cotidiana das escolas depende da mediação do currículo local. Este deve ser construído pelos sistemas de ensino e equipes escolares a partir de suas especificidades socioculturais. No entanto, a implementação dessa base não é um processo neutro; ela ocorre em um campo de forças onde a busca por unidade nacional muitas vezes entra em conflito com a pluralidade e a autonomia pedagógica necessária para atender realidades desiguais.



Embora o documento oficial defina as aprendizagens essenciais, é no ambiente escolar que a base se converte em currículo operacionalizado. Esse movimento exige uma negociação constante entre a universalidade das diretrizes e a singularidade dos contextos locais. Existe o risco, entretanto, de que a "base" acabe por se converter em um "currículo mínimo" ou engessado, especialmente em municípios que carecem de propostas pedagógicas próprias consolidadas.

Sobre a importância de respeitar essas trajetórias plurais e evitar uma padronização que ignore as desigualdades, Oliveira (2018) ressalta:

A pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra. Para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É inferiorizar alguns perante os outros.

Nas séries iniciais, a BNCC orienta o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) com foco na articulação entre linguagens, raciocínio lógico e convivência social. Contudo, essa etapa chave para a formação do sujeito escolar é também o alvo de políticas de regulação e avaliação estandardizadas que podem reduzir o processo educativo a resultados mensuráveis. O foco excessivo no "direito à aprendizagem" instrumental corre o risco de secundarizar o direito mais amplo à educação, que pressupõe uma formação crítica e emancipatória.

Nesse contexto, as críticas acadêmicas alertam para as implicações políticas de tal modelo de gestão curricular, como apontam Dourado e Siqueira (2019):

O pressuposto que orienta esta tese parte do entendimento de que vivenciamos um discurso e/ou retórica neo economicista e reformista em torno da proposição e materialização desta política cuja materialização e concretude poderá implicar em retrocessos na gestão democrática e na autonomia dos sistemas e instituições educativas, nas dinâmicas curriculares, nos processos formativos e na autonomia docente.

Dessa forma, a relação entre a BNCC e o currículo nas séries iniciais exige que os profissionais da educação atuem como mediadores críticos, garantindo que a base comum não apague as subjetividades e os saberes históricos produzidos em cada território educativo.

3. PERSPECTIVAS CRÍTICAS SOBRE A BNCC E O CURRÍCULO



A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem suscitado importantes debates no campo educacional brasileiro, especialmente no que se refere aos seus impactos sobre a autonomia docente e a gestão curricular. O conteúdo apresenta uma perspectiva que a compreende não apenas como documento orientador, mas como política pública que articula mecanismos de gestão, avaliação e regulação do currículo.

Dourado e Siqueira argumentam que a BNCC funciona, em parte, como uma política que centraliza critérios curriculares e regulatórios, impõe discursos de mudança e reforma, muitas vezes associados a lógicas neoliberais, e pode reduzir a autonomia dos sistemas educacionais e dos próprios docentes na construção de currículos contextualizados. Isso ocorre em um contexto em que o currículo é regulado de forma mais rígida por indicadores de aprendizagem e avaliações externas, com ênfase na conformidade às diretrizes nacionais.

Nesse sentido, a centralização curricular promovida pela BNCC tende a deslocar o papel do professor de sujeito ativo do processo educativo para executor de prescrições previamente definidas. Ao estabelecer habilidades detalhadas por ano escolar, o documento pode induzir práticas pedagógicas padronizadas, limitando a possibilidade de construção coletiva do currículo a partir das realidades locais, culturais e sociais dos estudantes. Tal movimento contraria concepções críticas de currículo, que o compreendem como um campo de disputas, produção de sentidos e expressão das múltiplas identidades presentes no espaço escolar, conforme discutido por Silva (2010), ao afirmar que o currículo é sempre atravessado por relações de poder e escolhas políticas.

Dourado e Siqueira (2019) destacam que a BNCC se apresenta como um instrumento de gestão educacional alinhado a uma racionalidade técnica. Essa lógica aproxima o currículo de uma perspectiva gerencialista, em que a eficiência, o desempenho e os indicadores quantitativos assumem centralidade, em detrimento dos processos formativos, das experiências educativas e das relações humanas que caracterizam o cotidiano escolar, especialmente nas séries iniciais. Tal orientação dialoga com o que Apple (2006) denomina de racionalidade neoliberal aplicada à educação, marcada pela responsabilização docente e pela padronização curricular.



Sob essa ótica, as avaliações externas ganham papel estratégico na consolidação da BNCC, funcionando como mecanismos de controle e monitoramento das práticas pedagógicas. Ao vincular o currículo a metas e resultados padronizados, corre-se o risco de reduzir a complexidade do processo educativo, transformando o ensino em treinamento para avaliações. Conforme Apple (2006), esse modelo reforça uma cultura de performatividade, na qual o valor da aprendizagem passa a ser medido prioritariamente por índices e rankings, enfraquecendo o caráter formativo do processo educativo.

Tal cenário pode comprometer propostas pedagógicas que valorizem a ludicidade, a criatividade, a experimentação e o respeito aos tempos de aprendizagem, que são elementos fundamentais na formação das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Arroyo (2013) ressalta que a infância deve ser compreendida como tempo de experiências, vivências e direitos, e não como etapa meramente preparatória para o cumprimento de metas curriculares. Um currículo excessivamente normatizado tende a ignorar essas dimensões essenciais do desenvolvimento humano.

A padronização curricular pode aprofundar desigualdades educacionais, uma vez que desconsidera, em muitos casos, as condições materiais, estruturais e humanas das escolas públicas brasileiras. Embora a BNCC tenha como discurso central a garantia do direito à aprendizagem, sua efetivação depende de políticas complementares de financiamento, formação docente e valorização profissional. Sacristán (2000) destaca que não há currículo efetivo sem condições concretas de realização, pois o currículo se materializa na prática e não apenas nos documentos oficiais.

Sem essas condições, a responsabilização recai majoritariamente sobre o professor, que passa a ser cobrado por resultados sem que lhe sejam assegurados os meios necessários para alcançá-los. Essa lógica reforça processos de culpabilização docente, frequentemente associados às reformas educacionais contemporâneas, conforme problematiza Apple (2006), ao analisar o avanço de políticas de controle sobre o trabalho pedagógico.

Outro aspecto relevante refere-se à noção de qualidade da educação presente na BNCC. Ao associar qualidade a desempenho e cumprimento de habilidades, o documento pode restringir o entendimento de formação humana integral. Para



Sacristán (2000), a qualidade educacional não pode ser reduzida à mensuração de resultados, devendo considerar as experiências formativas, as relações sociais e os sentidos atribuídos ao conhecimento pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nas séries iniciais, o currículo deveria priorizar experiências significativas, construção da identidade, socialização, desenvolvimento emocional e ampliação da leitura de mundo (dimensões que nem sempre são captadas por indicadores avaliativos padronizados). Arroyo (2013) afirma que a escola deve reconhecer os sujeitos reais que nela estão presentes, com suas histórias, culturas e trajetórias, e não apenas responder a parâmetros abstratos definidos externamente.

Dessa forma, a análise proposta por Dourado e Siqueira (2019) evidencia que a BNCC, embora se apresente como um instrumento de orientação curricular, opera também como uma política de regulação, inserida em um contexto mais amplo de reformas educacionais influenciadas por organismos internacionais e por princípios neoliberais. Tais princípios reforçam a lógica da padronização, da competitividade e da responsabilização, impactando diretamente o trabalho docente e a concepção de currículo, conforme problematizado por Silva (2010) ao compreender o currículo como território de disputas simbólicas.

Contudo, reconhecer essas tensões não implica negar a importância da BNCC, mas compreender que sua implementação precisa ocorrer de forma crítica e reflexiva. Cabe às redes de ensino e às escolas ressignificarem o documento, transformando-o em referência, e não em roteiro engessado. Nesse processo, o professor assume papel fundamental como mediador do currículo, interpretando-o à luz do contexto escolar e das necessidades dos alunos, conforme defende Sacristán (2000), ao afirmar que o currículo ganha vida na prática pedagógica.

Assim, o currículo nas séries iniciais deve ser entendido como um espaço vivo, dinâmico e em constante construção, no qual a BNCC pode contribuir como base orientadora, desde que não sufoque a autonomia pedagógica nem reduza a complexidade da formação humana. A articulação entre diretrizes nacionais e práticas locais torna-se, portanto, o grande desafio contemporâneo para a consolidação de um currículo que garanta direitos de aprendizagem sem abrir mão da diversidade, da criticidade e da função social da escola.



Essa perspectiva crítica aponta para tensões entre um currículo padronizado a partir de normas nacionais e as práticas pedagógicas que valorizam diferenças regionais, culturas locais e trajetórias de aprendizagem singulares. A BNCC, como documento obrigatório, exige que os currículos locais atendam aos seus referenciais, mas a forma como isso se dá, especialmente na formação e autonomia docente, tem sido objeto de controvérsia entre pesquisadores e educadores.

Essa tensão entre padronização e diversidade revela um dos principais dilemas das políticas curriculares contemporâneas. Ao mesmo tempo em que a BNCC busca garantir equidade educacional por meio da definição de aprendizagens comuns, ela corre o risco de homogeneizar experiências educativas que, por natureza, são plurais e contextualizadas. Conforme afirma Sacristán (2000), o currículo não pode ser compreendido apenas como um conjunto de prescrições normativas, mas como uma prática social que se concretiza no cotidiano escolar, mediada pelas culturas, valores e relações que atravessam a escola.

Sob essa perspectiva, a tentativa de uniformização curricular desconsidera que o currículo é sempre resultado de escolhas políticas e culturais. Silva (2010) destaca que o currículo não é neutro, pois expressa relações de poder, definindo quais conhecimentos são legitimados e quais são silenciados. Assim, quando uma política nacional estabelece parâmetros únicos de aprendizagem, corre-se o risco de invisibilizar saberes locais, identidades regionais e experiências culturais que compõem o cotidiano das crianças nas séries iniciais.

Essa problemática torna-se ainda mais evidente quando se considera que as trajetórias de aprendizagem não ocorrem de forma linear. Arroyo (2013) enfatiza que os sujeitos da educação carregam histórias, tempos e modos próprios de aprender, sendo imprescindível que o currículo reconheça essas diferenças. Um currículo excessivamente padronizado tende a desconsiderar os ritmos infantis, sobretudo em contextos marcados por desigualdades sociais, nos quais as condições de acesso ao conhecimento não são homogêneas.

Nesse sentido, a BNCC, ao se configurar como documento obrigatório, estabelece um marco regulatório que impacta diretamente a autonomia docente. Para Apple (2006), políticas curriculares centralizadas frequentemente operam como instrumentos de controle, associando currículo, avaliação e responsabilização docente. Essa lógica



reforça práticas voltadas ao cumprimento de metas e resultados, deslocando o foco do processo formativo para o desempenho mensurável.

A formação de professores, nesse contexto, tende a assumir caráter instrumental, orientada para a aplicação técnica das habilidades previstas no documento. Sacristán (2000) alerta que quando o professor deixa de ser sujeito interpretativo do currículo e passa a atuar como executor, ocorre um empobrecimento do trabalho pedagógico. A docência, nesse caso, perde seu caráter reflexivo e crítico, tornando-se subordinada às exigências externas impostas pelas políticas educacionais.

Silva (2010) argumenta que o currículo deve ser entendido como um campo de disputas simbólicas, no qual diferentes projetos de sociedade se confrontam. A BNCC, inserida em um contexto de reformas educacionais influenciadas por princípios neoliberais, tende a fortalecer uma visão tecnicista de educação, baseada na eficiência, na padronização e na mensuração de resultados, o que fragiliza concepções de educação democrática e emancipadora.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, essas tensões assumem contornos ainda mais sensíveis. Arroyo (2013) ressalta que a infância deve ser reconhecida como tempo de direitos, experiências, afetos e produção cultural. Segundo o autor, “a infância é um tempo de direitos, de vivências, de aprendizagens, de produção de culturas” (ARROYO, 2013, p. 42).

Um currículo rigidamente normatizado pode comprometer práticas que valorizem o brincar, a imaginação, a interação e a construção da identidade infantil, elementos centrais para o desenvolvimento integral das crianças.

Dessa forma, a análise crítica evidencia que a BNCC não pode ser compreendida apenas como um instrumento técnico de organização curricular, mas como uma política que produz sentidos, regula práticas e redefine o papel da escola e do professor. Conforme Apple (2006), reconhecer o caráter político do currículo é condição essencial para que educadores possam resistir a processos de padronização que limitam a diversidade e a autonomia pedagógica.

Assim, torna-se fundamental compreender o currículo como construção coletiva, histórica e cultural, elaborada no interior da escola a partir do diálogo entre sujeitos e contextos. A BNCC pode contribuir como referência comum, desde que não se transforme em limite da ação pedagógica. Como afirma Sacristán (2000), é no espaço



da prática que o currículo ganha vida, sendo reinterpretado, ressignificado e recriado pelos professores em consonância com a realidade dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a Base Nacional Comum Curricular configura-se como uma política educacional de grande impacto para a organização do currículo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao estabelecer direitos de aprendizagem comuns, a BNCC apresenta-se, em seu discurso oficial, como instrumento de promoção da equidade educacional, buscando assegurar que todos os estudantes brasileiros tenham acesso a um conjunto mínimo de conhecimentos essenciais.

Entretanto, a reflexão crítica revela que a BNCC não pode ser compreendida apenas como um documento pedagógico, mas como uma política curricular inserida em um contexto mais amplo de reformas educacionais marcadas por processos de regulação, padronização e controle. Conforme discutido, a centralização curricular e a vinculação do ensino a resultados mensuráveis tendem a redefinir o papel da escola e do professor, deslocando o foco da formação humana para o cumprimento de habilidades previamente estabelecidas.

Nas séries iniciais, esse movimento torna-se especialmente sensível, uma vez que essa etapa da escolarização é decisiva para o desenvolvimento integral da criança. A infância demanda práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade, a interação, a construção da identidade, o respeito aos tempos de aprendizagem e a diversidade cultural. Quando o currículo se estrutura excessivamente a partir de prescrições normativas, corre-se o risco de empobrecer as experiências educativas, reduzindo a escola a um espaço de cumprimento de metas.

A pesquisa evidenciou que a efetivação da BNCC depende de condições concretas que ultrapassam o próprio documento, como investimento público, formação docente contínua e valorização profissional. A ausência dessas condições pode intensificar processos de responsabilização individual do professor, ampliando desigualdades e fragilizando o trabalho pedagógico, sobretudo nas escolas públicas que enfrentam maiores desafios estruturais.



Dessa forma, torna-se imprescindível compreender o currículo como uma construção histórica, social e política, produzida no cotidiano escolar e atravessada por disputas de sentidos. A BNCC pode contribuir como referência orientadora, desde que não seja tratada como um roteiro engessado, mas como um documento a ser interpretado criticamente pelas redes de ensino e pelos docentes, em diálogo com os contextos locais e com os sujeitos da aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que o grande desafio contemporâneo não reside na existência de uma base nacional comum, mas na forma como ela é apropriada no interior das escolas. A consolidação de um currículo democrático exige o fortalecimento da autonomia docente, a valorização da diversidade e o reconhecimento da escola como espaço de produção de conhecimento, e não apenas de reprodução de políticas. Somente assim será possível garantir uma educação comprometida com a formação humana integral, com a justiça social e com o direito à aprendizagem em sua dimensão plena.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 20 jan. 2026.
- DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romualdo Portela de. *A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, 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: 20 jan. 2026.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.