MOVIMENTO PELA BASE

Papo da Base 2025

Relatório Técnico

Apoio: CONSEC, FONCEDE, UNDIME

Papo da Base 2025

Relatório Técnico

MOVIMENTO PELA BASE

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresentamos o Relatório Técnico do Papo da Base 2025, documento que consolida reflexões, evidências e recomendações construídas a partir da escuta de gestores, especialistas, redes de ensino e organizações comprometidas com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil.

Em um cenário que exige maior coerência, continuidade e capacidade de coordenação das políticas educacionais, este relatório oferece uma leitura qualificada sobre os avanços já alcançados, os desafios ainda persistentes e os pontos de atenção que devem orientar os próximos ciclos da agenda curricular no país.

Para além de registrar percepções, esta publicação busca contribuir para o debate público e para a tomada de decisão, reafirmando a importância de fortalecer a articulação entre currículo, formação docente, materiais pedagógicos, avaliação e cooperação federativa. Trata-se de um esforço voltado à construção de caminhos mais consistentes para assegurar o direito à aprendizagem com qualidade e equidade para todos os estudantes.

Ao disponibilizar este material, o Movimento pela Base renova seu compromisso com uma agenda educacional orientada por evidências, diálogo e responsabilidade pública, na convicção de que o fortalecimento da implementação da BNCC é parte essencial da promoção de uma educação mais justa, consistente e capaz de responder aos desafios do presente e do futuro.

Movimento pela Base

Sumário

1 INTRODUÇÃO 04

2 SUMÁRIO EXECUTIVO 08

2.1 O Papo da Base 09

2.2 Recomendações estratégicas por eixo sistêmico 14

2.3 Implicações para a revisão da BNCC 18

3 CONTRIBUIÇÕES DO PAPO DA BASE 19

3.1 Objetivos do encontro 20

3.2 Proposta metodológica 21

3.3 Contribuições institucionais 24

4 ESCUTA DOS TÉCNICOS 35

4.1 Educação infantil 37

4.2 Ensino fundamental – anos iniciais 63

4.3 Ensino fundamental – anos finais 84

4.4 Ensino médio 106

4.5 Mapa de calor: percepções dos participantes 136

5 ATIVIDADES DE ENCERRAMENTO 139

6 SÍNTESE DAS AVALIAÇÕES DO ENCONTRO 146

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 154

7.1 Elementos convergentes entre as etapas de ensino 155

7.2 Tensionamentos, lacunas e pontos de atenção 156

8 POTENCIAIS DESDOBRAMENTOS 158

8.1 Formação docente como eixo estruturante 159

8.2 Coerência sistêmica: currículo, avaliação, formação e materiais 159

8.3 Cooperação federativa e governança da política educacional 160

8.4 Territorialização e identidade curricular 160

8.5 Equidade, proteção e direito à aprendizagem 161

8.6 Revisão responsável e documentos vivos 161

8.7 Tecnologia, inovação e futuro do trabalho 162

8.8 Monitoramento, evidências e uso de dados 162

FICHA TÉCNICA 163

1 INTRODUÇÃO

O Papo da Base foi concebido e promovido pelo Movimento pela Base como um espaço de mobilização e escuta qualificada, voltado a atualizar o debate público sobre a BNCC a partir de evidências e experiências das redes, bem como discutir caminhos para a consolidação de uma agenda de qualidade com equidade na educação brasileira.

Diante de um cenário de dispersão discursiva e implementação desigual da Base, o evento teve como propósito reiterar a centralidade da BNCC como um referencial nacional estruturante, capaz de orientar políticas de ensino e aprendizagem, sustentar práticas pedagógicas coerentes e garantir um marco comum de expectativas formativas para todos os estudantes, respeitando as diversidades territoriais e curriculares das redes.

Ao organizar este encontro, o Movimento pela Base reafirmou seu papel como articulador de atores e mediador de visões, promovendo uma escuta plural e produtiva entre redes de ensino, escolas, formadores, gestores e organizações da sociedade civil.

Este relatório sistematiza e dá visibilidade aos principais conteúdos produzidos ao longo do evento — incluindo debates, reflexões, evidências e recomendações — valorizando tanto os consensos quanto as divergências construtivas que emergiram das discussões. O documento busca oferecer subsídios práticos para a formulação, a implementação e a avaliação de políticas educacionais, contribuindo para o aprimoramento contínuo da agenda nacional em torno da BNCC.

O Papo da Base — e também este relatório — parte da compreensão, defendida pelo Movimento pela Base de que o currículo é central, mas não atua isoladamente. A BNCC e os currículos locais foram abordados como parte de um sistema integrado, articulado a quatro dimensões interdependentes: (i) o próprio referencial curricular, (ii) a formação de professores e gestores, (iii) os materiais e recursos pedagógicos e (iv) a avaliação e o monitoramento. O evento reforçou a necessidade de pensar a coerência sistêmica entre essas dimensões como condição para a efetividade das políticas curriculares, sobretudo em um momento em que

o país enfrenta múltiplos desafios e produz novas orientações e arranjos curriculares. Essa coerência sistêmica é especialmente importante em um contexto de múltiplas agendas simultâneas. Entre elas estão a revisão das estratégias formativas do ensino médio, a atualização de parâmetros da educação infantil, a consolidação da educação integral em tempo integral e o avanço da construção do Sistema Nacional de Educação (SNE).

Nesse contexto, o Papo da Base funcionou como uma plataforma de convergência, fortalecendo o papel do Movimento pela Base como referência técnica e política na produção de evidências, interpretações e caminhos concretos para a implementação qualificada da BNCC. O encontro potencializou a inteligência coletiva das organizações, secretarias e entidades presentes, articulando experiências locais e nacionais, com foco em traduzir princípios curriculares em práticas efetivas de aprendizagem. Assim, cada mesa, oficina ou grupo de trabalho foi concebido como um espaço de experimentação coletiva, no qual os temas foram discutidos de forma colaborativa, a partir de experiências concretas.

Os participantes foram organizados em grupos temáticos, por etapa da educação básica, com o objetivo de discutir recomendações para o processo de revisão da BNCC. Os grupos reuniram representantes das secretarias de quase todos os estados da federação, além de representantes de organizações e movimentos da sociedade civil que vêm apoiando gestores, pesquisadores e educadores na implementação da BNCC.

As discussões permitiram identificar não apenas o que funciona — como práticas pedagógicas, estratégias de formação e modelos de cooperação técnica —, mas também os principais gargalos da implementação, frequentemente associados a descontinuidades federativas, lacunas formativas e insuficiência de mecanismos de monitoramento.

Ao articular a escuta das redes à análise técnica da política pública e propor recomendações de aprimoramento, este relatório cumpre dupla função: registra o aprendizado coletivo do encontro e organiza uma agenda de prioridades e tensionamentos que podem orientar os próximos ciclos de análise, incidência e apoio técnico.

Quali

2

SUMÁRIO EXECUTIVO

2.1 Papo da Base

Concebido como iniciativa estratégica do Movimento pela Base para mobilização e escuta das comunidades educativas, o Papo da Base reuniu, em novembro de 2025, gestores, pesquisadores, entidades representativas e organizações da sociedade civil para discutir avanços e desafios da implementação curricular alinhada à BNCC. Mais do que um evento, a iniciativa foi organizada como um espaço de articulação entre redes, especialistas e organizações do campo educacional, orientado à consolidação da BNCC como política estruturante do sistema educacional brasileiro.

O encontro foi concebido para cumprir uma dupla função: de um lado, sistematizar evidências e leituras acumuladas pelo Movimento pela Base sobre o estágio de implementação da BNCC no país; de outro, criar um espaço de escuta ativa e qualificada das redes. A proposta partiu do reconhecimento de que a política curricular se concretiza nos territórios e de que sua efetividade depende da incorporação das experiências, desafios e inovações que emergem do cotidiano das escolas e das secretarias de educação.

Assim, o Papo da Base foi organizado como um espaço de análise coletiva, troca de experiências e sistematização de evidências. Ao reunir atores de diferentes níveis federativos, funções institucionais e contextos territoriais, o encontro promoveu a construção de um diagnóstico compartilhado. A metodologia, orientada à produção colaborativa, buscou articular evidências de pesquisa, leitura técnica da política pública e conhecimentos produzidos no cotidiano das redes.

Diagnóstico

O Papo da Base gerou um conjunto qualificado de análises e evidências sobre a implementação curricular alinhada à BNCC, a partir da articulação entre diferentes fontes de informação e perspectivas. As discussões do encontro combinaram o acúmulo de pesquisas e estudos produzidos pelo

Movimento pela Base, a apresentação de instrumentos de monitoramento — como o QualiBNCC — e a escuta estruturada de representantes das redes estaduais e municipais. Esse processo permitiu construir uma leitura mais aprofundada e compartilhada sobre os avanços, desafios e diferentes estágios de implementação da política curricular no país. O debate também possibilitou superar análises genéricas sobre "adesão" à BNCC e avançar na compreensão de como a política se materializa — ou deixa de se materializar — no cotidiano das escolas e das secretarias de educação.

As discussões realizadas ao longo do encontro evidenciaram que a BNCC atingiu um grau elevado de institucionalização. Praticamente todas as redes possuem currículos alinhados ao documento nacional e a Base é amplamente reconhecida como referência legítima para a organização do ensino. Em muitas secretarias, ela já orienta políticas de formação continuada, a escolha de materiais pedagógicos e estratégias de recomposição das aprendizagens. Em termos normativos e formais, pode-se afirmar que a BNCC se consolidou como eixo estruturante do sistema educacional.

Entretanto, a avaliação do coletivo também mostrou que a institucionalização da BNCC não equivale automaticamente à sua efetiva implementação pedagógica. Há uma distância relevante entre o reconhecimento conceitual da Base e sua tradução consistente em práticas de sala de aula e nas estruturas de avaliação locais e nacional. Essa lacuna se expressa de maneira desigual no território nacional e entre as diferentes etapas da educação básica, revelando que a política curricular opera em múltiplas velocidades e condições.

De maneira geral, os avanços indicam que a BNCC produziu um efeito estruturante real no sistema educacional brasileiro. A política contribuiu para organizar o vocabulário técnico da agenda curricular, estabelecer parâmetros comuns de diálogo entre os entes federativos e fortalecer a noção de que o direito à aprendizagem deve ser garantido de forma equivalente em todo o território nacional.

Para o coletivo, o foco não está mais em discutir se a BNCC deve existir, mas como fazê-la operar de modo coerente, equitativo e pedagogicamente transformador. Persistem, porém, lacunas relacionadas à qualidade de sua implementação, que dependem de avanços na formação de professores, na produção de materiais didáticos e, sobretudo, na organização dos instrumentos avaliativos, os quais muitas vezes acabam definindo currículos paralelos que reduzem o escopo e os objetivos previstos pela BNCC.

Avanços consolidados

Principais evidências do processo de implementação da BNCC

Reconhecimento, por gestores, conselhos e redes de ensino, da BNCC como referência nacional legítima para currículos, materiais, formação e avaliação, consolidando-se como marco estruturante da política educacional.

A produção e revisão de currículos territoriais em praticamente todos os estados e municípios, acompanhadas de esforços crescentes de incorporação das especificidades culturais, sociais e regionais, ainda que esse movimento demande contínua calibragem entre o referencial nacional e a autonomia local.

O fortalecimento da perspectiva de organização curricular por competências e habilidades, substituindo progressivamente a lógica fragmentada de listas de conteúdos.

A utilização da BNCC como base para políticas de recomposição das aprendizagens, especialmente no contexto pós-pandemia, orientando a definição de habilidades essenciais e a priorização curricular.

Avanços na articulação entre currículo, materiais e formação em diversas redes, com experiências exitosas de produção colaborativa de recursos pedagógicos e de formações ancoradas no planejamento docente.

A emergência de instrumentos de monitoramento mais sofisticados, como o QualiBNCC, que deslocam o foco do simples “alinhamento formal” para a análise da qualidade da implementação.

A incorporação crescente de temas contemporâneos, como educação digital, cultura midiática, educação ambiental, equidade e diversidade, ao debate curricular, tendo a BNCC como ponto de partida comum.

Desafios estruturais persistentes

Fatores que ainda restringem a consolidação da BNCC

Desigualdades profundas na capacidade técnica das redes, especialmente entre municípios de pequeno porte, que enfrentam dificuldades para revisar currículos, estruturar formações, analisar dados e acompanhar pedagogicamente as escolas.

Fragilidade na coerência sistêmica entre currículo, formação, materiais e avaliação. Em muitas redes, essas dimensões seguem operando de forma fragmentada, o que reduz a efetividade da Base como eixo organizador da política educacional.

Desalinhamento entre currículo e avaliações externas, ainda fortemente marcadas por uma lógica conteudista, o que compromete o papel indutor da BNCC e gera tensões no planejamento pedagógico das escolas.

Ritmo lento de transformação das práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à incorporação das competências gerais e ao trabalho efetivo por habilidades.

Insuficiência de políticas estruturadas de formação docente, tanto inicial quanto continuada, capazes de sustentar as mudanças previstas pela BNCC.

Persistência de dificuldades na definição clara das aprendizagens essenciais e da progressão das habilidades, o que gera sobrecarga curricular, fragmentação do planejamento e insegurança docente.

Impactos prolongados da pandemia sobre a aprendizagem, a permanência e a equidade, que exigem que a recomposição seja tratada como política permanente e não como resposta emergencial.

Crescente pressão por atualização da BNCC diante de transformações tecnológicas, ambientais, sociais e do mundo do trabalho, sem que haja ainda parâmetros consolidados sobre como integrar essas agendas de forma coerente e responsável.

2.2 Recomendações estratégicas por eixo sistêmico

O Papo da Base reafirmou que o principal desafio da política curricular brasileira não é a ausência de diretrizes, mas a fragilidade da coerência entre elas. Por isso, uma das contribuições centrais do encontro foi organizar as recomendações não apenas por etapas da educação básica, mas por eixos sistêmicos que estruturam a implementação da BNCC: currículo, formação, materiais pedagógicos e avaliação. Tratados de forma integrada, os eixos se apresentaram como uma espécie de mapa organizador da efetividade da política curricular.

As discussões também evidenciaram que a BNCC só cumpre sua função estruturante quando essas dimensões operam de modo articulado. Do contrário, a política tende a se fragmentar em ações isoladas, com baixo impacto pedagógico e pouca sustentabilidade institucional.

Currículo

No eixo curricular, emergiu como prioridade tornar mais objetivos, operacionais e pedagogicamente utilizáveis tanto o referencial nacional da BNCC quanto os currículos territoriais dele derivados. O Papo da Base evidenciou que muitos desafios atuais decorrem da dificuldade de traduzir o documento em referências concretas para o planejamento docente.

Entre as recomendações estratégicas destacam-se:

- Avançar na definição mais objetiva das aprendizagens essenciais, apoiando processos de priorização curricular que reduzam a sobrecarga pedagógica e favoreçam o aprofundamento das aprendizagens.
- Aprimorar a progressão das habilidades, garantindo maior coerência vertical entre anos e etapas e maior inteligibilidade para professores e gestores.
- Reforçar o caráter orientador da BNCC, evitando que ela seja percebida como lista extensa de obrigações formais.

- Integrar, de forma mais estruturada, temas contemporâneos como educação ambiental, tecnologias digitais, cultura midiática, equidade e diversidade, sem comprometer a coerência do documento.

Formação

A formação docente foi identificada como o principal vetor de transformação do currículo alinhado à BNCC em prática pedagógica concreta. O encontro mostrou que, sem políticas consistentes de formação inicial e continuada, a Base permanece restrita ao plano normativo.

As recomendações centrais incluem:

- Estruturar políticas nacionais e subnacionais de formação continuada diretamente articuladas aos currículos territoriais e à BNCC.
- Fortalecer a formação em serviço, vinculada ao planejamento pedagógico real das escolas.
- Revisar a formação inicial, em diálogo com o Conselho Nacional de Educação (CNE) e as universidades, para garantir maior alinhamento às concepções curriculares da BNCC.
- Valorizar coordenadores pedagógicos e gestores escolares como lideranças formativas, capazes de sustentar processos contínuos de desenvolvimento profissional.

Materiais pedagógicos

O Papo da Base reforçou que materiais pedagógicos não são neutros: eles expressam concepções de currículo, de aprendizagem e de estudantes. Por isso, a política de materiais precisa estar claramente alinhada ao currículo.

Entre as recomendações destacam-se:

- Reorientar políticas nacionais de materiais para garantir alinhamento efetivo à BNCC, superando abordagens conteudistas e fragmentadas.

- Estabelecer critérios de qualidade pedagógica, cultural e ética para seleção de recursos, assegurando diversidade, representatividade e equidade.
- Integrar materiais à formação docente e ao planejamento pedagógico, evitando a simples distribuição descontextualizada de recursos.
- Reconhecer parcerias culturais e territoriais como parte da política de materiais, ampliando repertórios simbólicos e formativos das escolas.

Avaliação

No eixo da avaliação, o encontro foi enfático ao afirmar que o atual desalinhamento entre currículo e avaliações externas compromete a efetividade da BNCC. Avaliações que não refletem competências e habilidades acabam reforçando práticas pedagógicas contraditórias à própria lógica da Base.

As recomendações estratégicas incluem:

- Revisar os sistemas de avaliação para que reflitam de modo mais consistente as aprendizagens definidas pela BNCC.
- Fortalecer o caráter formativo da avaliação, articulando diagnóstico, intervenção pedagógica e monitoramento contínuo.
- Desenvolver instrumentos que apoiem as redes na leitura pedagógica dos dados, e não apenas em sua utilização para prestação de contas.
- Integrar ferramentas como o QualiBNCC à governança da política educacional, fortalecendo a cultura de evidências e a aprendizagem institucional.

Ao mesmo tempo, para o grupo, aferiu-se que nenhuma dessas recomendações é eficaz isoladamente. O Papo da Base evidencia que a qualidade da política curricular depende da articulação permanente entre os quatro eixos analisados no estudo: alinhamento entre currículo e avaliação, uso pedagógico dos resultados das avaliações, monitoramento da implementação curricular e governança da política curricular. Nessa perspectiva, a efetividade da BNCC está condicionada à integração desses componentes

em uma lógica sistêmica, capaz de promover coerência entre as definições curriculares, os processos avaliativos, a gestão da implementação e a tomada de decisão baseada em evidências, contribuindo para a consolidação de políticas curriculares nas redes de ensino.

Contexto de implementação

No atual contexto, reforça-se a liderança do Ministério da Educação (MEC) na coordenação da política curricular, assegurando sua coerência sistêmica por meio da articulação entre BNCC, formação docente, avaliação, materiais pedagógicos, recomposição das aprendizagens e a construção do Sistema Nacional de Educação. O coletivo presente no Papo da Base sinaliza a necessidade de que as políticas federais dialoguem de forma explícita com o currículo como eixo estruturante.

Para estados e municípios, o diagnóstico aponta que a implementação curricular à luz da BNCC exige o fortalecimento da capacidade técnica das equipes, a estruturação de políticas próprias de formação continuada, a integração entre currículo, avaliação, materiais e acompanhamento pedagógico, e o uso mais qualificado de dados para orientar decisões pedagógicas e administrativas.

Para os conselhos de educação, o encontro reafirma seu papel estratégico na mediação entre norma e prática, na regulação democrática da política curricular e no fortalecimento do regime de colaboração federativa.

Ao Movimento pela Base, como articulador técnico-político do próprio encontro, reforça-se a necessidade de produzir evidências qualificadas sobre a implementação da política curricular, mediar diferentes níveis federativos e campos institucionais na análise e discussão desses dados e produzir referências técnicas para o debate sobre revisão, monitoramento e aprimoramento da Base. Isso inclui, ainda, o uso de metodologias de escuta, análise e produção de conhecimento aplicado com os demais agentes envolvidos.

Por fim, o Papo da Base não se encerra em si mesmo. O encontro inaugurou um espaço de produção coletiva de conhecimento, mostrando dissensos e pontos em disputa para a construção de uma agenda permanente de governança da BNCC, voltada à compreensão de sua implementação e às necessidades de revisão e aprimoramento. Defende-se, assim, uma política curricular nacional que seja, ao mesmo tempo, estável em seus princípios e dinâmica em sua capacidade de resposta aos desafios do presente e do futuro da educação no país.

2.3 Implicações para a revisão da BNCC

Como mensagem principal do encontro, entendeu-se que a revisão da Base é necessária, mas deve ser conduzida de forma responsável, incremental e orientada por evidências. Não se trata de substituir a BNCC, mas de qualificá-la a partir do que a própria implementação revelou sobre seus limites, potencialidades e pontos de aprimoramento.

Como premissa, entende-se que essa revisão deve ser realizada de forma participativa, envolvendo redes, conselhos, universidades, organizações da sociedade civil e professores, apoiando-se em diagnósticos consistentes sobre a prática escolar, produzidos por diferentes dispositivos de escuta coletiva. Ao mesmo tempo, a revisão deve enfrentar questões estruturais como a objetividade do documento, a progressão das aprendizagens, o tamanho e a densidade do texto, a definição de aprendizagens essenciais e a integração de temas contemporâneos — como clima, tecnologias, inteligência artificial, equidade, diversidade, educação midiática —, preservando, simultaneamente, a estabilidade normativa e evitando rupturas que comprometam o trabalho já realizado pelas redes.

3 CONTRIBUIÇÕES DO PAPO DA BASE

3.1 Objetivos do encontro

O Papo da Base foi concebido com o propósito de reafirmar a BNCC como referencial nacional estruturante, capaz de orientar políticas educacionais, sustentar práticas pedagógicas coerentes e contribuir para a promoção da qualidade com equidade, respeitando as diversidades territoriais e institucionais das redes.

Entre os objetivos do evento esteve o de compartilhar um diagnóstico atualizado do Movimento pela Base sobre o estágio de implementação da BNCC, fundamentado em estudos, pesquisas e instrumentos de monitoramento desenvolvidos nos últimos anos. Esse diagnóstico buscou oferecer uma leitura sintética dos principais avanços alcançados, das tendências observadas e dos entraves que ainda limitam a efetivação da Base como política pública capaz de organizar o sistema educacional de forma coerente.

Outro objetivo central foi promover escuta ativa e troca qualificada com técnicos, gestores e representantes das redes estaduais e municipais, valorizando o conhecimento produzido nos territórios. Ao criar um espaço de diálogo entre diferentes realidades e capacidades institucionais, o encontro buscou identificar boas práticas, desafios recorrentes e gargalos estruturais relacionados ao currículo, à formação docente, aos materiais pedagógicos e às avaliações, ampliando a compreensão sobre como a BNCC vem sendo apropriada na prática.

De forma articulada, o Papo da Base teve ainda a proposta de qualificar e revisar recomendações relacionadas à BNCC, tomando a experiência concreta das redes como referência. A análise coletiva das recomendações, realizada nos grupos de trabalho por etapa da educação básica, foi concebida como um processo de construção compartilhada de percepção de cenário, permitindo explicitar consensos, divergências e proposições de aprimoramento. Esse movimento visou reunir insumos para orientar futuras ações do Movimento pela Base, subsidiar debates sobre a revisão da BNCC e fortalecer agendas de apoio técnico às redes.

Por fim, o encontro buscou identificar e fortalecer possibilidades de colaboração entre os processos em andamento nos territórios e as frentes de atuação do Movimento pela Base, envolvendo entidades nacionais e gestores públicos. Ao reunir atores estratégicos do campo educacional, o Papo da Base contribuiu para o fortalecimento de uma comunidade de prática comprometida com o aprimoramento contínuo da política curricular e com a consolidação de uma educação pública de qualidade e com equidade.

3.2 Proposta metodológica

A proposta metodológica do evento foi concebida a partir de abordagens participativas e colaborativas, inspiradas em princípios das metodologias ativas e voltadas à análise aplicada da implementação da BNCC. O desenho pedagógico do encontro articulou momentos expositivos e dinâmicas participativas, partindo do princípio de que a qualificação das políticas curriculares depende da combinação entre evidências produzidas por pesquisas, leitura técnica da política pública e experiência concreta das redes de ensino. A proposta reconhece que nenhuma dessas dimensões, isoladamente, é suficiente para orientar processos consistentes de aprimoramento curricular.

Um elemento estruturante da metodologia foi a composição plural e estratégica dos participantes, entendida como parte constitutiva do processo formativo e analítico. O encontro reuniu representantes do MEC, do CNE e de entidades nacionais do campo educacional, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação das Capitais (Consec), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede), equipes do Movimento pela Base e de organizações da sociedade civil, além de técnicos e gestores das redes públicas estaduais e municipais. Essa diversidade assegurou a presença de diferentes perspectivas institucionais e níveis federativos, bem como de profissionais com atuação em currículo, formação continuada, coordenação pedagógica e apoio às escolas. A ampla diversidade geográfica, com representantes

de distintas regiões do país, estados, capitais e redes de diferentes portes, contribuiu para ancorar as análises em realidades territoriais heterogêneas, qualificando a leitura coletiva sobre a implementação da BNCC.

O encontro foi realizado ao longo de dois dias, com uma sequência de atividades pensadas para criar progressivamente um ambiente de alinhamento conceitual e participação ativa. As mesas e painéis iniciais tiveram a função de apresentar referenciais comuns, socializar diagnósticos e mobilizar os participantes em torno dos principais desafios e oportunidades da política curricular. Esses momentos expositivos foram concebidos como disparadores pedagógicos, articulados a atividades práticas que demandavam envolvimento ativo, reflexão crítica e interação entre os participantes.

O eixo central da metodologia foi o trabalho em grupos organizados por etapa da educação básica — educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio —, o que permitiu aprofundar as discussões a partir das especificidades pedagógicas, normativas e operacionais de cada segmento. Ancorados nas quatro alavancas centrais da implementação da BNCC — currículo, formação de professores, materiais pedagógicos e avaliação —, os grupos analisaram recomendações, validaram ou propuseram ajustes textuais e compartilharam experiências concretas das redes.

O Mapa Coletivo sobre a Implantação da BNCC constituiu o eixo metodológico central do encontro, concebido como um dispositivo de reflexão coletiva, produção de sentido e qualificação do debate técnico sobre a política curricular. A dinâmica foi desenhada para criar tempos distintos e articulados de análise, para que os participantes pudessem refletir, manifestar posições e revisar argumentos à luz das experiências concretas das redes. Ao organizar o trabalho em grupos por etapa da educação básica, a metodologia reconheceu que a implementação da BNCC se materializa de forma diferenciada nos territórios e nos segmentos educacionais, exigindo leituras situadas, mas comparáveis. O foco do exercício não foi apenas aferir concordâncias ou discordâncias, mas ativar processos de pensamento crítico, capazes de explicitar pressupostos,

tensionar formulações e identificar lacunas, avanços e possibilidades de aprimoramento das recomendações analisadas.

A estrutura em ciclos sucessivos de trabalho foi fundamental para promover a circulação de argumentos e a escuta qualificada. No primeiro momento, os subgrupos se dedicaram à análise aprofundada das recomendações, articulando fundamentos técnicos, evidências disponíveis e vivências institucionais, o que favoreceu a explicitação de consensos iniciais e de pontos de tensão. O segundo momento, de rodízio entre os grupos, funcionou como um exercício deliberado de deslocamento de perspectiva, convidando os participantes a dialogar com produções alheias, complementar análises, problematizar pressupostos e propor revisões textuais mais qualificadas. Esse movimento evitou leituras autocentradas e fortaleceu a construção coletiva do conhecimento, ao estimular a revisão das recomendações à luz de múltiplos olhares e contextos.

O momento final de debate-síntese consolidou o processo, permitindo que o grupo organizasse os aprendizados, explicitasse convergências e reconhecesse dissensos relevantes. Para além da busca por uniformidade, esse tempo foi orientado à qualificação do dissenso, ao registro das diferentes posições e à identificação de elementos estratégicos para orientar decisões futuras. O Mapa Coletivo operou, assim, como um espaço estruturado de produção de evidências qualitativas, transformando percepções dispersas em insumos analíticos que subsidiam tanto a revisão das recomendações quanto a construção de uma leitura compartilhada sobre o estágio da implementação da BNCC no país.

Dinâmicas participativas complementares, como o mapa de calor, ampliaram as possibilidades de expressão e leitura coletiva das percepções dos participantes. Essas estratégias permitiram traduzir avaliações complexas em representações acessíveis. A facilitação e a sistematização acompanharam todo o processo, assegurando equilíbrio de participação, foco nos objetivos e registro qualificado das contribuições.

Por fim, a metodologia previu momentos estruturados de síntese e devolutiva coletiva, culminando na plenária final, na qual cada grupo compartilhou desafios prioritários e experiências exitosas por eixo temático. Esse fechamento reforçou o caráter aplicado, formativo e prospectivo do encontro, evidenciando uma metodologia orientada não apenas à reflexão, mas à produção de insumos concretos para o aprimoramento da BNCC, o fortalecimento da coerência sistêmica das políticas curriculares e o apoio contínuo às redes de ensino.

3.3 Contribuições institucionais

A mesa de abertura do Papo da Base marcou o início dos trabalhos com uma leitura ampla, qualificada e plural sobre o estágio atual da implementação curricular no Brasil. Reunindo representantes do MEC, dos conselhos nacionais, das entidades de dirigentes e das redes estaduais e municipais, a plenária inaugural evidenciou a centralidade da BNCC como política estruturante do sistema educacional brasileiro e reafirmou a necessidade de seu aprimoramento contínuo, ancorado em evidências, diálogo federativo e escuta dos territórios.

Na abertura e mediação da mesa, Antonio Bara Bresolin, diretor do Movimento pela Base, destacou o caráter colaborativo e propositivo do encontro, concebido como espaço de escuta qualificada, troca de experiências e produção coletiva de recomendações. Ao contextualizar a dinâmica do evento, ressaltou que compreender como a BNCC vem sendo apropriada nas redes — em sua diversidade territorial, institucional e pedagógica — é condição fundamental para fortalecer a política curricular e orientar seus próximos ciclos de implementação e revisão.

As falas dos convidados trouxeram diferentes perspectivas complementares sobre os avanços, limites e desafios da BNCC. César Callegari, presidente do CNE, recuperou o percurso histórico da construção da Base, enfatizando sua legitimidade como referência normativa para currículos, formação docente, materiais e avaliações. Ao mesmo tempo, alertou para a necessidade de uma revisão responsável, capaz de dialogar com as trans-

formações sociais, tecnológicas, ambientais e econômicas, sem comprometer a estabilidade normativa — especialmente no ensino médio, etapa que atravessa um processo recente de reorganização.

Do ponto de vista dos conselhos, Felipe Michel Braga (Foncede) e Luís Cipriano (UNCME) reforçaram o papel dessas instâncias como espaços de regulação, articulação e controle social, e ressaltaram que a efetividade da BNCC depende do reconhecimento das profundas desigualdades regionais e das condições concretas dos territórios. Ambos destacaram a formação docente, a coerência entre currículo e avaliação e a comunicação institucional como eixos estratégicos para o próximo ciclo da política.

Representando as redes municipais, Anderson Passos dos Santos (Undime) enfatizou a BNCC como conquista coletiva e projeto de país, alertando para as tensões entre padronização avaliativa e diversidade territorial, bem como para os desafios de implementação em contextos marcados por desigualdades de infraestrutura e financiamento. Já Tereza Farias, representando o MEC, situou a BNCC no horizonte do direito à aprendizagem com qualidade, articulando-a a agendas nacionais como o Pacto de Recomposição das Aprendizagens, o novo Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação.

As experiências das redes também tiveram destaque nas falas de Alessandra Oliveira de Almeida, da Secretaria de Educação de Goiás, e Gisele Pereira Campos Faria, do Consec, que compartilharam percursos concretos de implementação, recomposição das aprendizagens e uso articulado de currículo, formação, materiais e avaliação. Ambas reforçaram a centralidade do currículo como referência legítima para o trabalho docente e como instrumento vivo de garantia do direito à aprendizagem.

No fechamento, Antonio Bresolin costurou os principais pontos da mesa, identificando o tempo como categoria transversal às falas — o tempo das aprendizagens, das transformações sociais, das políticas públicas e da revisão democrática da BNCC. A mesa de abertura, assim, cumpriu seu papel de lançar bases conceituais, políticas e técnicas para os trabalhos

colaborativos que se seguiram, orientando o debate coletivo sobre como fortalecer e aprimorar a BNCC nos diferentes territórios do país.

O painel Panorama da Implementação e QualiBNCC, por sua vez, aprofundou o olhar sobre o estágio atual da BNCC no país, articulando evidências acumuladas pelo Movimento pela Base com a apresentação do QualiBNCC, uma ferramenta inovadora desenvolvida pela organização para o monitoramento da qualidade da implementação. Antonio Bresolin situou a discussão a partir de uma pergunta orientadora: em que medida a BNCC vem, de fato, contribuindo para elevar a qualidade e reduzir desigualdades, e quais obstáculos ainda impedem que seu potencial se materialize plenamente nas escolas? Ele destacou que o Brasil combina grande diversidade territorial e institucional, o que exige diagnósticos finos e sensíveis às realidades das redes. A partir de cinco anos de estudos e mais de três dezenas de pesquisas, apontou que a Base segue viva e estruturante nos debates educacionais, inclusive em temas contemporâneos como educação ambiental, tecnologia e cultura digital. Também ressaltou que, em muitas redes, o currículo territorializado já se tornou referência cotidiana para o planejamento pedagógico. Ao mesmo tempo, enfatizou que parte importante da BNCC ainda permanece mais no campo do reconhecimento conceitual do que na prática escolar. Persistem lacunas de apropriação docente, desafios de participação na elaboração curricular e entraves estruturais do próprio documento, como extensão, complexidade e densidade de progressão das habilidades. Chamou a atenção, ainda, para um ponto sensível de coerência sistêmica: o desalinhamento entre a BNCC e as avaliações nacionais, o que pode comprometer o papel indutor da política e reforçar lógicas conteudistas desconectadas do enfoque por competências

Avanços na implementação da BNCC

Governança, regime de colaboração e participação social

- Fortalecimento do regime de colaboração entre União, estados, municípios e conselhos (CNE, Undime, Consed, UNCME, Foncede, Consec e MEC).
- Ampliação de espaços estruturados de escuta, diálogo técnico e troca entre redes sobre a implementação da BNCC.
- Participação ativa de conselhos municipais na governança curricular.
- Mobilização nacional para a construção de currículos com ampla consulta pública, ampliando identidade e autonomia curricular dos territórios.
- Manutenção de um ambiente sem retrocessos significativos para a BNCC, apesar da pandemia de Covid-19 e das instabilidades políticas.

Marco normativo e consolidação da BNCC como referência nacional

- BNCC consolidada como "espinha dorsal" das políticas educacionais, currículos estaduais e municipais, materiais didático, avaliações de larga escala, formação inicial e continuada de professores, políticas de recomposição e priorização de aprendizagens.
- Expansão do arcabouço normativo complementar (educação infantil, educação integral, licenciaturas, ensino médio, educação profissional e BNCC Computação).
- Integração da BNCC a parâmetros e debates emergentes, como tecnologias digitais, uso de telas, educação midiática e IA.
- Alinhamento com marcos estruturantes recentes: Sistema Nacional de Educação (SNE), Política Nacional do Ensino Médio (2024) e novo Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pelo governo federal em abril de 2026 (Lei nº 15.388/2026).
- Avanços na harmonização entre currículo, financiamento e políticas nacionais - condicionalidades do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

(Fundeb) e do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens., Pacto de Recomposição.

Currículos territoriais e planejamento pedagógico

- Estados e municípios elaboraram ou revisaram currículos alinhados à BNCC.
- Currículos mais territorializados, que incorporam diversidade cultural, social e regional e fortalecem a identidade pedagógica das redes, ainda que a busca por um equilíbrio adequado entre o referencial nacional e as especificidades locais permaneça como desafio contínuo.
- Currículos estruturados por competências e habilidades, substituindo a lógica fragmentada das listas de conteúdos.
- Fortalecimento da perspectiva de projeto de nação: um norte comum sem eliminar especificidades regionais.
- Currículos articulados, como o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) e o Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO Ampliado), com crescente integração entre componentes curriculares e áreas.

Materiais didáticos e recursos pedagógicos

- Adoção de materiais alinhados às habilidades e competências da BNCC.
- Produção colaborativa de aulas e recursos entre equipes técnicas e professores da rede.
- Continuidade pedagógica sustentada pela BNCC durante a pandemia, com materiais digitais e impressos integrados ao currículo.
- Avanço na coerência sistêmica entre currículo, materiais e formação.

Formação de professores e desenvolvimento profissional

- Formação continuada mais ancorada no currículo e nas habilidades essenciais.
- Professores demandam que as formações dialoguem diretamente com o planejamento e com o que precisam trabalhar em sala.

- Ampliação de ações formativas via Conviva (Undime), com destaque para educação antirracista e Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008.
- Apropriação crescente da BNCC pelos docentes: muitos já a reconhecem como instrumento de orientação diária.

Avaliações e monitoramento

- Algumas redes criaram modelos sistêmicos articulando currículo e avaliação, como sistemas de avaliação dos estados mais blocos de avaliação, matrizes de habilidades essenciais e instrumentos de recomposição de aprendizagens.
- Surgimento de novos instrumentos de monitoramento: painel territorial de resultados e o QualiBNCC, que apresenta uma visão integrada das quatro dimensões (currículo, formação, materiais e avaliação).
- Reconhecimento de que a BNCC apoia diagnósticos mais precisos e intervenções pedagógicas.
- Avanços no alinhamento progressivo entre as avaliações [Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e sistemas estaduais] e a BNCC, embora a coerência entre eles se mantenha como um desafio a ser superado.

Equidade, diversidade e educação integral

- Fortalecimento das agendas de equidade, diversidade, educação integral e convivência.
- Articulação com agendas climáticas e territoriais, como a COP30.
- Expansão da visão de desenvolvimento integral e competências gerais, incorporada de modo crescente às práticas das redes.

Recomposição de aprendizagens e continuidade educacional

- BNCC como referência central para recomposição de aprendizagens pós-pandemia.

- Definição de habilidades essenciais e priorização da aprendizagem como foco, substituindo a visão centrada apenas no acesso.
- Adoção de estratégias para garantir continuidade educacional entre escolas e redes, reduzindo impactos de mobilidade e desigualdades territoriais.

Conjunturas favoráveis e janelas de oportunidade

- Consolidação de um acúmulo técnico nas redes após anos de implementação.
- Novo Ensino Médio, SNE e novo PNE criam ambiente propício para aprimorar a Base.
- Consciência crescente sobre a necessidade de revisão responsável da BNCC, a partir de evidências e participação social.
- Ampliação da integração entre dados educacionais e políticas curriculares pela Infraestrutura Nacional de Dados Educacionais (Inde).

Desafios na implementação da BNCC

Governança, cooperação e capacidade federativa

- Desigualdade na capacidade técnica das redes, especialmente municípios pequenos, para analisar, revisar e acompanhar seus currículos.
- Fragilidades administrativas, descontinuidades político-institucionais e interrupções causadas pela pandemia.
- Dificuldades de comunicação normativa e interpretação das políticas por parte de gestores municipais.
- Risco de retrocessos se o debate da revisão da BNCC for conduzido como ruptura e não como continuidade qualificada de um documento instituído e legitimado nacionalmente. É necessário garantir diálogo federativo sobre implementação, monitoramento e atualização da BNCC.

Formação docente e trabalho pedagógico

- Ritmo lento de transformação na prática escolar, especialmente na incorporação das competências gerais e do trabalho por habilidades.
- Risco de baixa participação de professores na elaboração dos currículos, dificultando a apropriação e a implementação.
- Formação inicial e continuada insuficiente para apoiar mudanças estruturais previstas na BNCC
- Fortalecer a formação docente, especialmente para aqueles que estão em turmas multisseriadas ou com baixa capacidade técnica.
- Necessidade de aprofundar a compreensão sobre os processos de aprendizagem dos estudantes, especialmente em componentes que dependem de manipulação concreta, experimentação e construção conceitual, como alfabetização, matemática e ciências.

Currículo: coerência, priorização e atualização

- Ausência de monitoramento governamental consistente sobre implementação curricular.
- Necessidade de atualizar a BNCC diante de transformações tecnológicas, climáticas, sociais, econômicas e culturais.
- Tensão entre referencial nacional e autonomia dos territórios: calibrar "tamanho" da Base e espaço dos currículos locais.
- Desafios em garantir coerência entre currículo, formação, materiais e avaliação — as "quatro alavancas".
- Necessidade de aprofundar priorização curricular e de definir de forma mais objetiva as aprendizagens essenciais.
- Heterogeneidade extrema entre contextos amazônicos, rurais, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e grandes centros urbanos, exigindo abordagens contextualizadas.
- Persistência de lacunas na incorporação de temas transversais (educação ambiental, relações étnico-raciais, diversidade, educação midiática, segurança climática).

Avaliação e monitoramento das aprendizagens

- Desalinhamento entre currículos e avaliações nacionais (Saeb e Enem), frequentemente baseadas em lógica conteudista.
- Necessidade de revisar avaliações para refletir competências e aprendizagens definidas pela BNCC.
- Persistência de desigualdades de aprendizagem e turmas funcionando "na prática" como multisseriadas.
- Manutenção de estratégias de recomposição como política permanente, não apenas como resposta emergencial pós-pandemia.
- Falta de instrumentos consolidados de monitoramento da qualidade da implementação nas redes.

Infraestrutura, tecnologia e condições de oferta

- Desigualdade de infraestrutura tecnológica entre escolas, dificultando a implementação de Computação, IA e educação midiática.
- Desafios de conectividade e de acesso a equipamentos em territórios rurais e remotos.
- Risco de descompasso entre os avanços tecnológicos e as necessidades pedagógicas das etapas iniciais, especialmente na primeira infância.

Desigualdades educacionais, vulnerabilidades territoriais e transformações sociais/ambientais

- Impactos prolongados da pandemia sobre aprendizagem, permanência e retomada das rotinas pedagógicas, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.
- Persistência e aprofundamento de ciclos históricos de desigualdade, que se tornam mais visíveis em territórios vulneráveis.
- Desafios de equidade diante da tensão entre particularidades territoriais e avaliações nacionais padronizadas, especialmente para redes indígenas, quilombolas, ribeirinhas, rurais e periféricas.
- Efeitos da crise climática e da violência comunitária sobre calendários escolares, funcionamento de escolas e continuidade de ensino, com forte impacto regionalizado.
- Necessidade de considerar fatores como mudanças climáticas, emergências ambientais e dimensões de segurança na revisão da BNCC e nas políticas educacionais.
- Dificuldades estruturais para garantir permanência e terminalidade no ensino médio, ampliadas pelas desigualdades pré-existentes.
- Pressões e indefinições no ensino médio, envolvendo componentes obrigatórios, itinerários formativos, articulação com educação profissional e identidade curricular da etapa.

- Transformações aceleradas nas profissões e nas competências requeridas no século XXI, exigindo atualização curricular permanente e respostas formativas adequadas nos territórios.

Recomposição e aprendizagens essenciais

- Defasagens significativas em alfabetização linguística e matemática, especialmente entre crianças que passaram pela educação infantil e pelo ciclo de alfabetização durante a pandemia.
- Turmas com níveis de aprendizagem cada vez mais heterogêneos, o que exige estratégias de intervenção diferenciadas, práticas de monitoramento contínuo e formação específica para o trabalho com múltiplos ritmos.
- Dificuldade de sustentar políticas de recomposição em larga escala, seja pela insuficiência de apoio técnico, pela rotatividade de equipes ou pela ausência de continuidade institucional.
- Necessidade de referências claras e factíveis sobre progressão das aprendizagens, orientando o que é essencial em cada etapa e evitando interpretações divergentes entre escolas e territórios.
- Percepção docente de excesso de habilidades previstas nos currículos, gerando sobrecarga pedagógica, fragmentação dos planejamentos e reforçando a importância de considerar priorizações de processos de revisão curricular.

4

ESCUTA DOS TÉCNICOS

Reunidos em grupos de acordo com a etapa escolar, os técnicos e gestores de secretarias estaduais e municipais de educação presentes foram convidados a debater, rever e qualificar as recomendações concebidas originalmente pelo Movimento pela Base.

Os participantes foram organizados em quatro salas temáticas, correspondentes às etapas da educação básica — educação Infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Cada grupo contou com especialistas da respectiva etapa, integrantes do Grupo de Trabalho do Movimento pela Base, que também participaram diretamente da elaboração das recomendações submetidas à análise do coletivo. O trabalho foi estruturado em torno de dois eixos temáticos, discutidos de forma simultânea.

Construção em várias etapas

Ao longo de um ano, o Movimento pela Base convocou Grupos de Trabalho por etapa da educação básica, que tiveram como agenda refletir sobre o estado da arte das discussões da BNCC a partir de eixos centrais, identificando os principais desafios da etapa e elaborando um conjunto de recomendações ao debate educacional nacional para a revisão e fortalecimento da BNCC no país.

No primeiro dia, os grupos se debruçaram sobre currículo e formação docente; no segundo, sobre materiais didáticos e pedagógicos, além de avaliação. A metodologia adotada combinou análise técnica, diálogo entre pares e registro sistemático de evidências da prática. Os participantes examinaram criticamente as recomendações do Movimento pela Base, apontando convergências, discordâncias e sugestões de revisão, sempre fundamentadas em argumentos técnicos e em experiências concretas das redes de ensino. Também foram identificados e registrados desafios recorrentes, boas práticas e ações colaborativas com potencial de replicação, compondo um mapa coletivo da implementação da BNCC nos territórios.

O trabalho em subgrupos e o rodízio entre as produções permitiram incorporar diferentes olhares sobre os mesmos textos, qualificando as análises por meio de contraposições, complementações e propostas de aprimoramento. As divergências de entendimento foram explicitadas e registradas, sem exigência de consenso, reconhecendo que determinadas questões demandam maior tempo de maturação e aprofundamento técnico-político.

Como resultado, as produções constituem um conjunto de discussões organizadas por grandes núcleos temáticos organizados dentro dos quatro aspectos-chave (currículo, formação, materiais e avaliação) e um conjunto de recomendações validadas e revisadas por representantes nacionais de secretarias municipais, distrital e estaduais.

Sem a pretensão de esgotar o debate, este material constitui um documento-base para o planejamento de ações de apoio técnico, formações regionais e desdobramentos futuros da agenda de implementação da BNCC, preservando o caráter colaborativo e federativo orientado à melhoria da qualidade e da equidade educacional - princípios defendidos pelo Movimento pela Base em suas atividades.

4.1 Educação infantil

Currículo

Centralidade dos campos de experiência

Destacou-se a importância da produção de documentos orientadores derivados da BNCC da educação infantil (BNCC-EI), que explicitem com clareza os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e reafirmem os campos de experiência como eixos estruturantes da organização curricular. Os campos de experiência, inclusive, foram apontados como conteúdo já assimilado por grande parte das redes e escolas. Destacou-se, nesse contexto, a centralidade das crianças de diferentes faixas etárias, incluindo os bebês, como sujeitos de direitos nas práticas e experiências curriculares, reconhecendo sua participação ativa na construção de saberes e sentidos no cotidiano educativo.

Para parte do grupo, as políticas de formação que privilegiam 'leitura, escrita e oralidade' acabam fragmentando os campos de experiência e esvaziando a concepção de integralidade do processo pedagógico - ou, como apontou um dos participantes, 'tira a beleza da Base e perde o olhar integral para a criança como sujeito de direitos.'

Destacou-se a sequência conceitual 'criança – interação e brincadeira – direitos de aprendizagem – campos de experiência – objetivos', alertando para o risco de inverter essa lógica e colocar os objetivos à frente dos direitos e dos campos.

Por fim, também foi fortemente reafirmada a indissociabilidade entre educar e cuidar, sobretudo na creche, reforçando a necessidade de que essa dimensão esteja explicitamente articulada aos campos de experiência.

Experiências destacadas

Além de caderno específico da educação infantil, a rede municipal de Novo Hamburgo (RS) consolidou um documento curricular, que reúne os objetivos de aprendizagem considerando as especificidades locais, em coerência com o currículo gaúcho e com as parametrizações nacionais da Base.

Projeto Político-Pedagógico participativo

Entre os temas abordados, destacou-se a relevância dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) como instrumento central para garantir a coerência da proposta pedagógica da educação infantil com os princípios da BNCC refletidos nos currículos locais. Enfatizou-se a necessidade de elaborar protocolos orientadores que apoiem a construção dos PPPs em diálogo com a comunidade escolar e com a participação efetiva das famílias, assegurando que o processo respeite e valorize as especificidades da etapa da educação infantil. Tais protocolos devem oferecer referências claras e etapas estruturadas, favorecendo práticas democráticas e contextualizadas no âmbito de cada rede e unidade educativa.

Também emergiu com força nas discussões o papel dos PPPs como espaços de pactuação sobre as concepções de alfabetização e letramento na educação infantil. As falas revelaram tensões concretas relacionadas ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e à pressão por antecipar processos de alfabetização, configurando uma 'disputa de temporada' e uma 'disputa curricular' entre a educação infantil e o ensino fundamental. Destacou-se, então, que o PPP participativo deveria assumir explicitamente o papel de orientar e pactuar concepções pedagógicas sobre alfabetização, prevenindo práticas de escolarização precoce e alinhando expectativas entre as etapas. Essa pactuação seria, inclusive, uma estratégia para fortalecer a identidade da educação infantil como espaço de experiências, linguagem e cultura, reconhecendo as crianças em seus múltiplos modos de se apropriar do mundo escrito.

Transição para o ensino fundamental

Ressaltou-se a importância da inclusão explícita da discussão sobre como qualificar a transição entre a educação infantil e e os anos iniciais do ensino fundamental, tendo a perspectiva curricular como eixo orientador. Destacou-se a necessidade de oferecer orientações específicas aos gestores municipais assegurando a continuidade das políticas educacionais e a coerência das práticas pedagógicas entre as etapas.

Abordou-se o tema das pressões sistêmicas sobre a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, evidenciando que programas de alfabetização e formação docente — Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) — têm chegado às redes com concepções próprias de alfabetização, frequentemente formuladas sem articulação consistente com as propostas e diretrizes da educação infantil. Essa dinâmica acaba por induzir a educação infantil a se aproximar das lógicas pedagógicas do 1º e 2º ano do ensino fundamental, gerando tensões e riscos de descaracterização da etapa.

Foram apontadas lacunas na articulação entre as formações voltadas à educação infantil e ao ensino fundamental, com relatos de contextos em que for-

madores do ciclo de alfabetização prescrevem à educação infantil o que ela 'deve fazer', sem o devido diálogo com suas equipes técnicas e pedagógicas.

Tais situações reforçam a necessidade de documentos e protocolos nacionais que orientem a transição como uma política compartilhada entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, e não como uma demanda unilateral do ensino fundamental dirigida à educação infantil. Propôs-se, ainda, que este documento orientador sistematize princípios, diretrizes e estratégias para o acompanhamento da transição entre essas etapas, incluindo as chamadas microtransições que marcam os diferentes momentos de passagem vivenciados pelas crianças em seus percursos educativos, como, por exemplo, entre bebês e crianças bem pequenas, ou entre crianças de 3 e 5 anos.

Experiências destacadas

Citou-se a experiência da rede municipal de Curitiba, que vem revisando seu currículo e promovendo debates com especialistas da área, com o objetivo de qualificar a transição e evitar a antecipação de processos de alfabetização.

Cadernos de tradução pedagógica

A partir da discussão sobre recomendações relacionadas ao tema, destacou-se que os 'cadernos de tradução pedagógica' teriam grande relevância no cotidiano das redes. Concebidos como instrumentos de apoio especialmente voltados às redes com menor capacidade técnica, esses cadernos poderiam se constituir como importantes ferramentas para traduzir e concretizar o currículo na prática.

A discussão também evidenciou que, historicamente, as formações e os materiais tendem a privilegiar a pré-escola, deixando a creche em segundo plano. Destacou-se, nesse sentido, a necessidade de maior atenção às crianças de 0 a 3 anos, tendo como referência positiva a experiência do ComCreche, em Pernambuco.

Houve críticas a materiais que 'focam excessivamente nas práticas de leitura, escrita e oralidade' e, com isso, acabam desvalorizando a multiplicidade de linguagens presente nos campos de experiência. Nesse contexto, destacou-se que os cadernos cadernos poderiam atuar como instrumentos de tradução curricular voltados à prática pedagógica, sem reforçar uma perspectiva conteudista ou disciplinar, preservando centralidade dos campos de experiência e dos direitos de aprendizagem.

Destacou-se a importância das pautas de observação e da documentação dos processos das crianças, indicando que materiais de tradução pedagógica poderiam incluir modelos de registros narrativos, fotos, histórias de aprendizagem, entre outros recursos, e não apenas 'planos prontos', seguindo exemplo de redes como Belo Horizonte, que conta com um 'caderno de vivências'.

Esses materiais teriam, portanto, o propósito de oferecer planos inspiradores, sequências didáticas e exemplos concretos de práticas pedagógicas, contribuindo para fortalecer o planejamento e a ação docente. Buscariam, assim, traduzir a BNCC, seus direitos de aprendizagem e os campos de experiência em propostas didáticas viáveis e contextualizadas para diferentes realidades.

Materiais articulados

Outro tema abordado foi a atenção às materialidades da educação infantil, que devem estar em diálogo com os direitos de aprendizagem e os campos de experiência. Ressaltou-se que o uso de insumos inadequados pode comprometer a implementação da proposta pedagógica, afastando-a dos princípios que orientam essa etapa da educação.

Manifestou-se preocupação com a ' didatização' das experiências pedagógicas, especialmente diante do uso de livros digitais voltados às crianças sem critérios de qualidade e intencionalidade pedagógica, prática considerada incompatível com os fundamentos da educação infantil. Em meio às discussões, destacou-se, de forma enfática, a afirmação: 'livro, só de leitura literária!',

sintetizando o entendimento coletivo sobre a centralidade das experiências lúdicas, culturais e estéticas na formação das crianças pequenas.

As discussões trouxeram, como exemplo, relatos de creches recém-criadas ainda marcadas por uma forte herança assistencialista, sem condições adequadas de descanso, alimentação e espaços, o que impacta diretamente a coerência entre os materiais, os ambientes e os direitos de aprendizagem e campos de experiência previstos na BNCC.

Paralelamente, reforçou-se a necessidade de implementar uma política específica para a aquisição das materialidades da educação infantil, assegurando que os investimentos estejam de fato alinhados aos indicadores de qualidade do MEC e às diretrizes pedagógicas da BNCC. Essa iniciativa contribui para a construção de ambientes educativos coerentes com os princípios da educação infantil, favorecendo experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento.

Monitoramento das propostas e aprendizagens

Como sugestão, apontou-se a importância de estruturar, em parceria com as redes de ensino, sistemas internos de monitoramento da qualidade e das aprendizagens, tomando como referência o Instrumento de Avaliação da Qualidade da Educação Infantil (Indique). Esses sistemas devem permitir o acompanhamento contínuo dos processos pedagógicos, garantindo coerência entre práticas, objetivos e resultados formativos.

Experiências destacadas

Embora respondendo frente a tensões locais, destacou-se como prática interessante a experiência de avaliação e monitoramento de Belo Horizonte. A rede vem trabalhando com uma pauta de observação alinhada a direitos de aprendizagem, campos de experiência e manifestações das crianças, com foco em avaliar o processo de ensino e aprendizagem, e não a criança individualmente.

Na discussão, consolidou-se a ideia de que a observação deve ser entendida como um processo de documentação das experiências das crianças no cotidiano, por meio de registros significativos — como histórias, fotografias e narrativas — que permitam acompanhar seus percursos de aprendizagem e desenvolvimento. Essa perspectiva se contrapõe a abordagens de observação baseadas em critérios padronizados de acompanhamento e aproxima-se do uso qualificado de instrumentos de avaliação coletiva, como o Indique.

Foi mencionada, ainda, a necessidade de atenção às crianças com deficiência — diagnosticadas ou em processo de investigação — e ao esforço de elaboração de Planos de Desenvolvimento Individual (PDIs) a partir do currículo. Destacou-se também que o monitoramento deve contemplar equidade e inclusão, e não apenas médias gerais.

Redução de assimetrias

Discutiu-se a redução das assimetrias entre as redes e no interior de cada uma delas, reconhecendo que a garantia da equidade depende da consolidação de pactos federativos capazes de sustentar, de forma articulada, as políticas voltadas à implementação curricular da educação infantil.

Apontou-se que as políticas nacionais precisam considerar as especificidades locais, inclusive com críticas a algumas das formações nacionais que, muitas vezes, aparecem desconectadas da realidade dos territórios, e sem observar os contextos de extrema pobreza, desigualdade e ausência de práticas de leitura no ambiente familiar. Nesse sentido, enfatizou-se que reduzir assimetrias exige combinar referências nacionais de qualidade com forte adaptação territorial, garantindo a participação ativa dos municípios na concepção e contextualização das políticas.

Nesse sentido, destacou-se a importância de fortalecer esses pactos federativos como estratégia estruturante, prevendo apoio técnico e financeiro continuado, a criação de painéis públicos de indicadores por rede, e a elaboração de planos de ação do Compromisso Nacional pela Qualidade e Equidade na Educação Infantil (Conaquei) fundamentados nas DCNEI e na BNCC.

Enfatizou-se ainda que a participação ativa das equipes técnicas de educação infantil nas decisões curriculares e na seleção dos materiais pedagógicos constitui fator decisivo para promover equidade territorial e qualificar a implementação das políticas. Experiências municipais demonstram que, quando essas equipes são efetivamente envolvidas, há maior coerência pedagógica, legitimidade das escolhas e fortalecimento da política pública.

Experiências destacadas

Novamente, o ComCreche pernambucano foi citado como ação indutora de equidade territorial, demonstrando o papel estratégico dos estados no apoio formativo e técnico às redes municipais.

Recomendações validadas e revisadas no eixo

1. Produzir documentos orientadores desdobrados da BNCC-EI que reafirmem a centralidade da criança como sujeito de direitos que aprende e se desenvolve integralmente por meio das interações e brincadeiras, explicitando o papel dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e dos campos de experiência como organizadores do currículo.

2. Elaborar protocolos e guias nacionais que orientem a construção de PPPs participativos, detalhando o passo a passo de elaboração, estratégias de escuta com professores e famílias, e formas de incorporação das especificidades da educação infantil, incluindo orientações para a transição entre essa etapa e o ensino fundamental (e microtransições na educação infantil) na perspectiva curricular, garantindo continuidade e coerência de experiências.

3. Construir 'cadernos de tradução pedagógica' (planos inspiradores, sequências investigativas, rotinas lúdicas e propostas de organização dos ambientes) para apoiar redes com menor capacidade técnica.

4. Estruturar e implementar a Política Nacional de Materiais para a Educação Infantil, com curadoria e fomento a recursos lúdicos, estéticos e de brincadeiras, alinhados aos campos de experiência, e organizar junto às redes sistemas de monitoramento da qualidade e da aprendizagem, com base nos indicadores nacionais, como o Indique, e no referencial do MEC.

5. Disponibilizar diretrizes nacionais para o acompanhamento pedagógico, com orientações sobre o uso de ferramentas de observação, registro, documentação e devolutivas das experiências e processos de aprendizagem das crianças, de modo a retroalimentar o planejamento e o PPP das instituições.

6. Fortalecer os pactos federativos para reduzir as assimetrias na implementação curricular da educação infantil, por meio de apoio técnico-financeiro continuado, painéis públicos de indicadores por rede, e planos de ação do Conaquei fundamentados nas DCNEI e na BNCC-EI, de modo a garantir maior equidade e coerência na política nacional da educação infantil.

Formação

Políticas nacionais de formação continuada articuladas à BNCC/DCNEI e aos campos de experiência

Os debates focaram a necessidade de políticas nacionais de formação continuada específicas para educação infantil, articuladas à BNCC e aos currículos locais e financiadas por regime de colaboração, citando exemplos positivos de experiências como o ComCreche, de Pernambuco, e o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI).

Contudo, destacou-se que, atualmente, há foco excessivo em leitura, escrita e oralidade, e falta cobertura de todos os campos de experiência.

Ao mesmo tempo, enfatizou-se a importância de não desconsiderar o papel dos entes e em orientar e estruturar suas próprias políticas municipais e estaduais e da colaboração dos estados com os municípios nesse processo.

Experiências destacadas

O ComCreche é uma iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE-PE) para a formação continuada de profissionais da educação infantil, com foco no trabalho pedagógico com bebês e crianças até 3 anos, abordando temas como desenvolvimento infantil, identidade docente e avaliação.

Parte integrante do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, o Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) foca na formação de professores da primeira infância para promover o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita.

Inclusão da dimensão formativa nos planos e arranjos federativos

Para que gestores escolares e docentes reconheçam e fortaleçam a dimensão formativa presente nos planos de ação do Conaquei, é necessário incentivá-la e explicitá-la de forma mais consistente. Enfatizou-se que uma política de qualidade para a educação infantil só se materializa quando prevê a formação continuada de docentes e gestores como componente estruturante. Sem ela, os planos de ação e orientações correm o risco de se tornarem declaratórios — um 'vazio' na política —, pois não há sustentação prática para sua implementação.

Ressaltou-se a relevância dos grupos de trabalho locais, ainda em constituição, como oportunidade para fortalecer e qualificar o debate local sobre avaliação, orientado pelo eixo comum do compromisso nacional.

Formação para o uso de indicadores

Destacou-se a importância de promover formações que ampliem a capacidade das equipes escolares de planejar, observar e documentar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, tomando os Indicadores da Qualidade e os Parâmetros de Equidade como referências centrais.

Reiterou-se também a necessidade de apoiar os professores na documentação das vivências cotidianas das crianças, valorizando práticas de escuta, brincadeira e interações como conteúdos formativos fundamentais. O foco não está na avaliação da criança em si, mas na reflexão sobre os processos pedagógicos que orientam o trabalho com as turmas.

Experiências destacadas

Além dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Indique), especialmente na identificação dos contextos e oportunidades, foi destacada a experiência da rede municipal de Belo Horizonte com a construção local de uma matriz e de instrumentos para avaliação da educação infantil.

Por fim, enfatizou-se que as pautas de observação nas escolas, ancoradas em indicadores validados coletivamente, nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e nos campos de experiência, devem orientar efetivamente novos planejamentos, intervenções e reformulações das práticas pedagógicas.

Condições de trabalho e acompanhamento pedagógico como parte da formação

Nos debates entendeu-se que, além da formação em serviço, é condição estruturante assegurar o cumprimento da premissa legal que garante tempo institucional de estudo e planejamento para todos os educadores, reconhecido como parte integrante da jornada de trabalho docente — inclusive para aqueles vinculados a estruturas conveniadas.

Da mesma forma, discutiu-se que a presença - ou ausência - de coordenação pedagógica e de políticas de acompanhamento com devolutivas formativas, capazes de retroalimentar os processos de formação e planejamento, impacta diretamente o desenvolvimento formativo nas escolas. Contudo, assegurar a presença de um coordenador pedagógico em cada unidade ainda é um desafio para muitas redes.

Como boa prática, foi citada a experiência de acompanhamento pedagógico institucionalizado como ação programática, adotada em redes como a municipal de Belo Horizonte.

Percursos formativos da formação inicial e continuada

Apontou-se como fundamental avançar na revisão das diretrizes dos cursos de Pedagogia, em parceria com o CNE e as universidades, de modo a fortalecer a articulação entre formação inicial e continuada. Destacou-se, nesse sentido, a importância de construir percursos formativos alinhados à estrutura dos campos de experiência, que evidenciem concepções de criança e infância e promovam projetos de aprendizagem integradores.

Ressaltou-se também a necessidade de enfrentar as desigualdades de acesso e qualidade das formações docentes, com atenção especial aos municípios de menor porte e às regiões com menor capacidade técnica, assegurando oportunidades equitativas de desenvolvimento profissional.

Recomendações validadas e revisadas no eixo

1. Fortalecer políticas nacionais de formação continuada em educação infantil, específicas para creche e pré-escola, articuladas à BNCC, às DCNEI e aos currículos locais, cobrindo todos os campos de experiência e financiadas em regime de colaboração, sem desconsiderar o papel de estados e municípios na estruturação de suas próprias políticas formativas.

2. Incentivar que os Planos de Ação do Conaquei incluam uma dimensão formativa, destinando parte dos recursos a trilhas de formação docente e de gestão alinhadas à BNCC e aos currículos.

3. Essas formações devem fortalecer a capacidade das equipes escolares de planejar, observar e documentar as aprendizagens das crianças, promovendo a melhoria contínua dos processos pedagógicos e o uso qualificado dos Indicadores da Qualidade e dos Parâmetros de Equidade.

4. Garantir tempo institucional de estudo e planejamento nas escolas previstos por leis, reconhecendo a formação como parte da jornada de trabalho docente.

5. Potencializar formação inicial e continuada, revisando diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, em parceria com CNE e universidades.

6. Criar percursos formativos considerando a abordagem curricular por campos de experiência, com foco em observação, documentação pedagógica e práticas de escuta, brincadeira e interações.

7. Formar coordenadores pedagógicos e gestores escolares como líderes formadores, capazes de articular o trabalho coletivo, considerando as especificidades da creche e da pré-escola.

8. Assegurar acompanhamento pedagógico e devolutivas formativas que retroalimentem as ações de formação e planejamento.

9. Reduzir desigualdades de acesso e qualidade da formação, priorizando municípios pequenos e regiões de menor capacidade técnica.

Materiais e recursos pedagógicos

Reformulação do PNLD

Destacou-se a necessidade de reorientar as políticas nacionais de materiais para a educação infantil, em especial o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), de modo a contemplar as especificidades das crianças pequenas e os campos de experiência, evitando a lógica de livro didático e de escolarização precoce. Reforçou-se a importância de priorizar acervos literários, livros de pesquisa, brinquedos e outros recursos que favoreçam ambientes ricos em linguagens, experiências sensoriais e interações, alinhados à BNCC e às DCNEI.

Reiterou-se também a valorização de experiências anteriores, como os acervos literários do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), citados como referências positivas de políticas que ampliam o repertório cultural de professores e crianças. Nessa direção, como em outros eixos, alertou-se para o risco de políticas de materiais restringirem-se à leitura, escrita e oralidade, sem abarcar a integralidade do currículo da educação infantil.

Critérios de qualidade, diversidade e representatividade dos materiais

Os debates evidenciaram a importância de estabelecer critérios de qualidade para materiais pedagógicos que incorporem dimensões estéticas, culturais e étnico-raciais, garantindo diversidade e representatividade das infâncias, territórios e modos de vida das crianças. Destacou-se que a coerência entre materiais, concepções de criança e projeto curricular é condição para que esses recursos, de fato, contribuam para o desenvolvimento integral.

Sublinhou-se, ainda, o papel dos professores e equipes técnicas da educação infantil nos processos de curadoria, por meio de comissões e grupos de análise que examinam criticamente livros, jogos e demais recursos. Tais experiências foram apresentadas como estratégias fundamentais para assegurar que os materiais selecionados estejam alinhados ao PPP e à BNCC, evitando estereótipos e reforços de desigualdades.

Fundos, programas e editais para assegurar condições materiais

Com base nas discussões e experiências dos grupos, observa-se que a garantia de materiais pedagógicos de qualidade depende da articulação entre parâmetros nacionais e financiamento adequado, especialmente para redes com menor capacidade técnica e orçamentária. Nesse sentido, programas e mecanismos como PNLD, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Plano Anual de Aplicação de Recursos (PAAR), Conaquei e recursos vinculados às políticas para a primeira infância foram mencionados como instrumentos centrais para viabilizar a aquisição de livros, brinquedos, materiais artísticos e equipamentos.

Reiterou-se, contudo, que o acesso a esses recursos é desigual no território nacional, o que exige apoio técnico e orientações claras para que municípios menores consigam planejar, executar e prestar contas de forma coerente com seus currículos.

Como proposta, enfatizou-se que políticas federais de fomento a materiais devem considerar intencionalmente a redução de assimetrias entre redes, de modo a garantir padrões mínimos de qualidade na oferta da educação infantil.

Parcerias culturais e ampliação de repertórios na educação infantil

Mesmo considerando os desafios contextuais e orçamentários, discutiu-se a relevância e a importância de parcerias com museus, centros culturais, bibliotecas, grupos artísticos e iniciativas locais de arte e cultura como parte da política de materiais pedagógicos. Oa diálogos ressaltaram que tais espaços e experiências funcionam como 'materiais vivos' para a educação infantil, ampliando o repertório simbólico, estético e linguístico das crianças e educadores de forma conectada com os territórios e com as necessidades e potencialidades das escolas e comunidades.

Experiências destacadas

- *Em Belo Horizonte, o programa Vamos promove circuitos de visitação a equipamentos culturais e a realização de atividades oferecidas como contrapartida de artistas beneficiados por investimentos da prefeitura.*
- *A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba procura estabelecer Termo de cooperações técnicas com universidades e instituições de ensino superior para a produção de materiais consonantes com a diversidade cultural local e alinhados às discussões da educação infantil.*
- *Em Nova Iguaçu (RJ), uma iniciativa busca fortalecer a aproximação entre a cultura local e as creches e pré-escolas.*

Para os grupos, reconhecer essas ações como componente da política de materiais significa afirmar o direito das crianças à fruição cultural desde a primeira infância.

Integração entre materiais, formação, planejamento e monitoramento

Nas discussões, os participantes concordaram que materiais pedagógicos só produzem impactos consistentes quando integrados à formação continuada dos profissionais, ao planejamento pedagógico e a processos de acompanhamento e avaliação. Enfatizou-se que a simples distribuição de recursos, sem momentos de estudo, experimentação e planejamento coleti-

vo sobre seus usos, tende a limitar o potencial dos materiais na qualificação das práticas.

Reiterou-se também a importância de desenvolver mecanismos de monitoramento do uso e do impacto dos materiais, combinando indicadores pactuados em âmbito federativo com procedimentos construídos pelas próprias redes e escolas.

Como práticas de sucesso, mencionou-se que seminários de socialização de experiências, devolutivas formativas e processos de autoavaliação institucional podem contribuir para ajustar continuamente as escolhas de materiais e fortalecer a coerência entre política de materiais, currículo e desenvolvimento integral das crianças.

Recomendações validadas e revisadas

1. Adequar o PNLD e programas correlatos às especificidades das infâncias na educação infantil, criando um eixo específico de curadoria e distribuição de materiais para creches e pré-escolas, alinhado aos campos de experiência e evitando a lógica de livro didático e de escolarização precoce, com prioridade para acervos literários, livros de pesquisa, brinquedos e materiais artísticos, bem como retomando e fortalecendo o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNDE) do Professor e o PNLD Literário.

2. Fortalecer políticas nacionais de materiais e recursos pedagógicos para a educação infantil, com parâmetros de qualidade, diversidade e representatividade cultural, promovendo o conhecimento, por parte de gestores e professores, dos elementos que compõem o PNLD e demais programas de distribuição de materiais, de modo que possam utilizá-los de forma crítica e alinhada aos currículos e projetos pedagógicos.

3. Fomentar parcerias com universidades, museus, artistas e coletivos culturais para produção de recursos lúdicos e estéticos coerentes com os campos de experiência.

4. Fomentar fundos, programas e editais de apoio (como PNLD, PDDE, PAAR, Conaquei e políticas de primeira infância) para que redes e escolas possam desenvolver, selecionar e adquirir materiais pedagógicos e culturais, priorizando municípios de menor capacidade técnica.

5. Integrar materiais, formação e planejamento, garantindo que o uso dos recursos faça parte dos processos formativos e das rotinas pedagógicas.

6. Monitorar o uso e o impacto dos materiais e recursos pedagógicos nas práticas e nas aprendizagens, combinando indicadores pactuados em âmbito federativo com indicadores e procedimentos locais construídos pelas redes e escolas, de modo a acompanhar a equidade no acesso e qualificar continuamente as escolhas de materiais.

7. Fomentar a socialização de boas práticas sobre o uso de materiais pedagógicos, por meio de seminários, mostras, encontros e outros espaços de reflexão entre redes e escolas, de forma a favorecer a troca de experiências, a avaliação formativa das políticas de materiais e o ajuste permanente entre materiais, currículos e projetos pedagógicos.

Avaliação

Sistemas de avaliação e monitoramento focados no desenvolvimento integral e na equidade

Os participantes concordaram com a diretriz e a necessidade de transformar a avaliação em uma política pública viva, capaz de acompanhar continuamente a qualidade da implementação da BNCC e o desenvolvimento integral das crianças e com um sistema nacional de monitoramento que observe direitos e experiências, com atenção explícita à equidade racial e à inclusão.

Instrumentos como a Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens Dedicados à Primeira Infância (EAPI), voltada à avaliação dos ambientes de aprendizagem, foram lembrados como exemplos de como olhar para a qualidade das experiências vividas na educação infantil – incluindo oralidade, leitura e escrita – sem restringir a avaliação a resultados numéricos isolados. Ao mesmo tempo, reconheceu-se que o chamado 'perfil de saída' da criança ainda precisa ser melhor descrito, de forma cuidadosa, para não se converter em mais uma lista de metas prescritivas ou simplificadoras.

Pairou, porém, ao longo das discussões, uma preocupação forte com o uso desses instrumentos pelas redes. Destacou-se que tais instrumentos não devem assumir caráter classificatório, nem ser acionados para ranquear crianças, turmas ou unidades, mas funcionar como suporte à tomada de decisão em gestão, formação e melhoria das condições de oferta. Em síntese, a avaliação, no grupo, foi entendida como um recurso para fazer enxergar desigualdades e qualificar experiências – não como mecanismo de controle sobre as crianças e profissionais.

Experiências destacadas

Em diálogo com o eixo de currículo, a rede municipal de Belo Horizonte desenvolveu um formulário de acompanhamento do desenvolvimento infantil, alinhado aos direitos de aprendizagem, aos campos de experiência, à BNCC e ao Currículo Referência de Minas Gerais. Um destaque importante é o recorte de educação especial. Cerca de 8 mil crianças com deficiência ou em processo de investigação têm acompanhamento por meio de Planos de Desenvolvimento Individual (PDI), sempre com a BNCC como referência e atuando em paralelo com a pauta de observação.

Avaliação externa como aliada da equidade e das condições de oferta

Quando o tema foi avaliação externa, a ênfase recaiu novamente sobre seu uso como aliada da equidade, e não como ferramenta de observação do

desenvolvimento infantil. Propôs-se que os indicadores produzidos se concentrem, em um primeiro momento, nos processos de ensino e aprendizagem e nas condições de oferta – aquilo que as redes podem efetivamente reorganizar e melhorar. Só a partir de um olhar mais amadurecido sobre esses aspectos faria sentido avançar para leituras mais abrangentes sobre aprendizagem integral, sempre preservando o foco no desenvolvimento e na experiência, e não na lógica de prova ou teste.

Ao mesmo tempo, emergiram divergências entre os grupos, registradas de forma explícita em uma das discussões, quanto ao escopo e aos limites da avaliação externa na educação infantil. Esse dissenso foi entendido não como um problema a ser eliminado, mas como sinal de que o tema exige debates mais aprofundados e referenciais mais claros. A síntese possível, naquele momento, foi o entendimento de que qualquer proposta de avaliação externa deve estar alinhada à BNCC e às DCNEI, e deve servir para orientar apoio técnico e financeiro às redes e evitar, a todo custo, a produção de rankings e pressões que desvirtuem a intencionalidade pedagógica da etapa.

Autoavaliação participativa de escolas, com participação de crianças e famílias

A autoavaliação institucional participativa apareceu não apenas como diretriz a ser debatida, mas como um eixo central na maior parte das conversas. Defendeu-se que cada escola de educação infantil precisa olhar para si mesma, suas rotinas, espaços, relações e propostas, a partir dos direitos e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

As falas também chamaram atenção para o lugar das crianças nesses processos. Em vez de tratá-las apenas como objeto da avaliação, os participantes afirmaram que elas podem e devem participar, por meio de suas linguagens, das conversas sobre o que gostam, do que têm medo, do que sentem falta, de como vivenciam o cotidiano da instituição. A noção de que brincar e cuidar são dimensões indissociáveis da educação infantil foi trazida como chave de leitura para esses processos de autoavaliação.

Para o grupo, avaliar a escola é, em grande medida, perguntar se as crianças têm tempo, espaço e condições de brincar, ser cuidadas e participar das decisões que as afetam.

Escuta, documentação pedagógica e múltiplos registros como dispositivos de avaliação

Outro ponto forte das discussões foi a defesa da escuta e da documentação pedagógica como modos privilegiados de avaliação na educação infantil. Mini-histórias, registros narrativos, fotografias, vídeos, portfólios e pareceres foram citados como formas de tornar visíveis os percursos das crianças e das turmas, permitindo que professores e equipes reflitam sobre o que estão propondo, como as crianças respondem e que caminhos se abrem a partir daí. Esse entendimento dialoga com normativas como o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e a Lei nº 12.796/2013, que orientam o registro sem caráter classificatório ou antecipação de práticas típicas do ensino fundamental.

Experiências destacadas

Iniciativas de redes como Belo Horizonte, Curitiba e Fortaleza, essa última com o Sistema de Avaliação e Monitoramento da Aprendizagem na Educação Infantil (Samei), foram citadas como referências. Pautas de observação da criança, documentos de percurso e portfólios anuais, acompanhados de pareceres individuais para famílias e para a própria rede, mostram como os registros podem sustentar uma cultura de acompanhamento sensível e reflexivo, em vez de reforçar rótulos sobre as crianças.

Também se destacou a importância de uma 'tratativa pedagógica' desses registros, isto é, que eles não sejam apenas acumulados, mas discutidos, compartilhados e usados para reorientar práticas.

Articulação avaliação–currículo–formação e redução de desigualdades territoriais

Nas diferentes falas, apareceu com força a ideia de que avaliação, currículo

e formação não podem caminhar em trilhas separadas, validando a recomendação sobre este tema. Contudo, como indicado pelos participantes, cada rede já acumula uma multiplicidade de registros e instrumentos, que, muitas vezes, acabam por não se relacionarem entre si, nem se conectar de maneira objetiva às propostas curriculares e às ações formativas. Por isso, os participantes defenderam a produção de orientações que ajudem a integrar essas dimensões, de modo que a avaliação sustente um movimento constante de ajuste e qualificação das experiências e que não seja percebida apenas como exigência burocrática.

Também se reafirmou que essa construção precisa levar em conta as desigualdades entre territórios. Avaliar, para o grupo, não é comparar municípios e redes para produzir um ranking, mas identificar onde estão as maiores fragilidades e quais apoios técnicos e financeiros são necessários para que todas as crianças tenham acesso a experiências de qualidade. A expressão 'cultura de avaliação formativa e colaborativa' apareceu justamente para dar conta dessa visão. Ela representa uma avaliação que cuida da qualidade das experiências, das aprendizagens e da infância em todos os territórios, reconhecendo e valorizando os arranjos locais, como portfólios, documentos de percurso e sistemas próprios de monitoramento, que já vêm sendo construídos pelas redes.

Recomendações validadas e revisadas no eixo

1. Transformar a avaliação em política pública viva, criando um sistema nacional contínuo de monitoramento da qualidade da implementação da BNCC e da promoção do desenvolvimento integral de todas as crianças, com foco na equidade.

2. Fazer da avaliação externa uma aliada da equidade, utilizando indicadores de processo e de contexto com foco no desenvolvimento integral na educação infantil para aprimorar as condições de oferta, e não para avaliar as crianças.

3. Fortalecer a autoavaliação participativa das escolas, garantindo que educadores, famílias e comunidades reflitam conjuntamente sobre como estão assegurando os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, considerando a indissociabilidade entre o cuidar e o brincar.

4. Valorizar a escuta e a documentação pedagógica. Transformar as observações e os registros em instrumentos de reflexão e de replanejamento das práticas cotidianas e dos processos de aprendizagem das crianças.

5. Unir currículo, formação e avaliação, produzindo orientações e referenciais que articulem a avaliação aos processos de planejamento, acompanhamento e melhoria contínua das experiências de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil.

6. Garantir a redução das desigualdades territoriais, por meio de apoio técnico e financeiro para que todas as redes tenham condições de avaliar e aprimorar suas práticas em favor dos direitos de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças.

7. Construir uma cultura de avaliação formativa e colaborativa dos processos pedagógicos, em que a avaliação seja entendida como um processo coletivo que apoia e promove a reflexão sobre a qualidade das experiências, das aprendizagens e da infância em todos os territórios.

4.2 Ensino fundamental – anos iniciais

Currículo

Atualização e elaboração colaborativa dos referenciais curriculares

A revisão dos referenciais curriculares foi vista como tarefa urgente e que deve partir de evidências concretas e da escuta ativa das escolas. Para que tenha legitimidade, o processo precisa envolver professores, diretores e equipes de redação representativas dos municípios. Os participantes relataram que espaços de exercício da democracia participativa, como as conferências municipais e estaduais de educação, favorecem o acúmulo de reflexões e o aprimoramento desses processos de elaboração. Os registros apontaram que a qualificação das consultas públicas, o fortalecimento de experiências como o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que instituiram regimes de colaboração entre estados e municípios, e a constituição de equipes redatoras qualificadas e representativas são estratégias fundamentais para oferecer suporte técnico às redes que ainda não consolidaram seus documentos.

Experiências destacadas

O ProBNCC foi o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular, instituído pela Portaria nº 331 de 5 de abril de 2018 pelo MEC. O programa apoia estados e municípios na revisão, elaboração e implementação de currículos alinhados à BNCC, com assistência financeira, formação de equipes e bolsas para professores. Em 2019, o ProBNCC foi atualizado (Portaria nº 756 de 3 de abril de 2019), prevendo ciclos de bolsas e ações específicas para o ensino médio em 2019–2020.

Currículo como instrumento de gestão pedagógica articulado à formação, avaliação e materiais

Transformar o currículo em instrumento de gestão requer articular suas

diretrizes às formações, avaliações e materiais pedagógicos. Algumas redes relatam formações constantes alinhadas às necessidades pedagógicas, mas também indicam que o currículo ainda não foi implementado em todas as escolas. A adesão às formações propostas por programas estaduais como o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes) e o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (Cefope) é vista como um possível caminho para superar essa lacuna, permitindo que o currículo oriente o cotidiano escolar e dialogue com as avaliações e recursos didáticos, em vez de ser um documento à parte.

Experiências destacadas

O Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes) foi instituído pela Lei nº 10 631/2017 para fortalecer a aprendizagem na educação infantil e no ensino fundamental. Ele promove o regime de colaboração entre a rede estadual e as redes municipais, com foco na gestão, fortalecimento da aprendizagem e planejamento.

O Centro de Formação dos Profissionais da Educação (Cefope) é uma unidade da Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo que promove iniciativas de formação continuada relacionadas ao PAES.

Acompanhamento federativo com indicadores e uso pedagógico dos resultados

O acompanhamento federativo deve estar alinhado ao currículo e incluir indicadores públicos sobre apropriação e impacto na aprendizagem. As contribuições associaram apropriação curricular à formação docente, sugerindo que avaliações e devolutivas sejam usadas para replanejamento contínuo.

Inclusão da formação integral no currículo

Uma dimensão recorrente foi a necessidade de que os currículos promovessem uma formação integral, articulando aprendizagens cognitivas, socioemocionais, culturais e físicas. Apesar da existência de

experiências exitosas de articulação entre os conteúdos curriculares e o desenvolvimento socioemocional, foram relatadas dificuldades para consolidar essas abordagens no cotidiano escolar. Também se destacou a importância de assegurar a parte diversificada do currículo, contemplando temas como educação ambiental, alimentar e nutricional, de modo a promover o desenvolvimento integral e o bem-estar de crianças, jovens e adultos. Assim, reforçou-se que a implementação da BNCC deve favorecer o desenvolvimento pleno dos estudantes, alinhando princípios formativos às diferentes realidades das redes.

Valorização da parte diversificada e fortalecimento de identidades culturais e territoriais

As redes ressaltaram a importância de que a parte diversificada dos currículos fosse trabalhada de forma transversal e interdisciplinar, incorporando identidades culturais, territoriais e questões de diversidade de gênero. Foram citadas boas práticas em que conteúdos ligados às especificidades dos municípios eram integrados ao currículo, resultando em maior engajamento de professores e estudantes. Ao mesmo tempo, destacou-se o desafio de assegurar que essa parte diversificada seja efetivamente implementada nas escolas, evitando que permanecesse apenas como previsão normativa e garantindo sua presença real no cotidiano pedagógico.

Pactos federativos e cooperação para reduzir desigualdades

Para reduzir as desigualdades de capacidade entre as redes, foram destacados pactos federativos e regimes de colaboração. Há referência à construção de leis estaduais do regime de colaboração, a programas como o Alfabetiza MT e o Paes, que articulam financiamento e apoio técnico entre estados e municípios. As contribuições sugerem que a cooperação deve vir acompanhada de mecanismos de implementação, acompanhamento e monitoramento para assegurar que os currículos e as políticas sejam aplicados com equidade em todo o território.

Experiências destacadas

O Alfabetiza MT é a política de alfabetização do Mato Grosso, desenvolvida em regime de colaboração com os municípios, com o objetivo de garantir a alfabetização na idade certa. O programa combina formação continuada, materiais alinhados ao currículo, acompanhamento pedagógico e avaliações periódicas que orientam o replanejamento das redes. Ao articular apoio técnico e gestão baseada em evidências, a iniciativa tornou-se uma estratégia central do estado para melhorar os resultados nos anos iniciais do ensino fundamental.

Recomendações validadas e revisadas no eixo

1. Atualizar os referenciais curriculares com base em evidências e na escuta ativa das escolas, garantindo processos colaborativos e suporte técnico às redes que ainda não consolidaram seus documentos.

2. Consolidar o currículo como instrumento de gestão pedagógica, articulando-o às formações, avaliações e materiais, para promover coerência no cotidiano escolar.

3. Certificar a inclusão, nos currículos, da visão de desenvolvimento pleno dos estudantes, articulando aprendizagens cognitivas, socioemocionais, culturais e físicas, de modo que a implementação curricular alinhada à BNCC promova a formação integral e o bem-estar das crianças e jovens.

4. Instituir mecanismos de acompanhamento federativo, com indicadores públicos sobre apropriação curricular e impacto na aprendizagem, permitindo replanejamento contínuo.

5. Valorizar a parte diversificada dos currículos, apoiando projetos que expressem identidades culturais, territoriais e de diversidade de gênero — dimensão que as pesquisas mostram ser essencial para engajar professores e estudantes.

6. Promover pactos federativos de cooperação técnica e financeira para reduzir desigualdades de capacidade entre redes, assegurando condições equitativas de implementação, acompanhamento e monitoramento.

Formação

Percursos de formação continuada articulados ao acompanhamento pedagógico

Os registros revelaram a demanda por percursos de formação continuada que estejam integrados ao acompanhamento pedagógico nas escolas. Em várias redes, faltam tempo e equipe para acompanhar professores e, muitas vezes, os profissionais que realizam as formações não são os mesmos que fazem o acompanhamento. Houve menção à necessidade de técnicos de assessoramento pedagógico presentes nas escolas e ao uso do regime de colaboração para apoiar municípios com menos recursos. Essas medidas são vistas como essenciais para garantir que as formações não sejam ações isoladas, mas processos que se desdobram em acompanhamento efetivo.

Articulação entre formação inicial e continuada com o CNE e as universidades

A integração entre formação inicial e continuada foi destacada como condição estratégica para garantir coerência entre a preparação docente e as demandas reais da prática profissional. Os participantes identificaram como desafios a previsão, entre as diretrizes, de espaços formais de

diálogo - como fóruns permanentes -, o alinhamento entre normativas institucionais, e o fortalecimento da coordenação entre os sistemas de ensino, o CNE e as universidades. Ressaltaram ainda a importância de que as instituições formadoras incorporassem a BNCC nas licenciaturas, de modo a assegurar que o percurso formativo inicial estivesse conectado às competências previstas na Base e às necessidades identificadas em serviço. Essa articulação foi compreendida como fundamental para promover continuidade formativa, evitar fragmentações e qualificar processos de indução, atualização e desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Tempos institucionais para estudo coletivo como parte da jornada

A garantia de tempos institucionais destinados ao estudo, à reflexão e ao planejamento coletivos da prática docente foi amplamente destacada pelos participantes. As boas práticas mencionaram a realização de formações mensais com temáticas essenciais trabalhadas de forma interdisciplinar, demonstrando que a periodicidade e a organização dos encontros contribuem para a consolidação de rotinas formativas nas escolas. Entre os desafios, foram apontadas a necessidade de assegurar o cumprimento da regra de um terço de hora-atividade para a formação e a dificuldade de tratar múltiplos assuntos em um tempo considerado insuficiente. As contribuições ressaltaram que formação, reflexão e planejamento deveriam ser reconhecidos como parte da jornada de trabalho docente, evitando sobrecarga e garantindo condições reais para o desenvolvimento profissional contínuo.

Incorporação da perspectiva de desenvolvimento integral nas formações

As formações deveriam fortalecer a capacidade dos educadores de planejar e avaliar práticas que integrassem dimensões cognitivas, socioemocionais, culturais e físicas. Entretanto, emergiu a dificuldade de distinguir educação integral de tempo integral, indicando que as formações precisavam abordar conceitualmente o significado de educação integral. A superação dessa confusão conceitual foi vista como passo necessário para que os professores desenvolvessem práticas mais integradas.

Formação de gestores como líderes pedagógicos

A formação de gestores escolares despontou como prioridade. Foram citados exemplos de redes que incluíam diretores em programas como a formação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Porém, alguns relatos mostraram que nem sempre são promovidos momentos conjuntos de aprendizagem envolvendo professores, coordenadores e diretores, o que pode fragilizar a construção de uma visão pedagógica integrada. Também foi identificado que, em alguns contextos, as demandas burocráticas consomem grande parte do tempo dos diretores e sobrecarregam os coordenadores pedagógicos, reduzindo o espaço dedicado ao acompanhamento das práticas educacionais.

Entre as boas práticas mencionadas, destacou-se a organização de colegiados de diretores como estratégia para fortalecer a tomada de decisão coletiva e ampliar a mobilização dos gestores. Essa experiência foi apontada como um caminho para consolidar a liderança pedagógica nas escolas, favorecer o alinhamento entre equipes e criar espaços permanentes de reflexão e apoio entre pares.

Experiências destacadas

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), lançado pelo MEC em 2023, é a principal política federal para assegurar a alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental. A iniciativa articula apoio técnico e financeiro às redes e orienta que formações, materiais didáticos e avaliações estejam alinhados à BNCC, com foco em leitura, escrita e matemática. Ao promover colaboração entre União, estados e municípios e qualificar práticas de sala de aula, o CNCA busca reduzir desigualdades educacionais e fortalecer as condições para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Equidade racial, inclusão e diversidade como eixos estruturantes

Defendeu-se que as formações docentes devem tratar temos como equidade racial, inclusão e diversidade como eixos estruturantes e não como conteúdos acessórios. Experiências como a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) e ações de educação alimentar e nutricional foram citadas como referências capazes de integrar saberes culturais, territoriais e comunitários às práticas pedagógicas. Destacou-se ainda a necessidade de incorporar questões ambientais, sustentabilidade e clima, compondo uma visão formativa que reconheça a interdependência entre justiça social, segurança alimentar e educação ambiental. As contraposições enfatizaram a urgência de incluir no currículo outros saberes, rompendo com matrizes exclusivamente eurocêntricas e valorizando epistemologias diversas. Atravessando todos esses pontos, emergiu o desafio de aprofundar a compreensão docente sobre o que caracteriza um currículo por competências, condição essencial para orientar práticas coerentes com a BNCC em contextos plurais. Esses elementos indicaram que as formações deveriam responder de maneira sensível às múltiplas identidades, territórios e experiências que compõem a realidade escolar.

Experiências destacadas

A Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) orienta estados e municípios a incluírem, de forma estruturante, a equidade racial na política educacional. O plano oferece diretrizes para a formação de professores, a revisão curricular, a produção de materiais didáticos e ações de gestão que enfrentem o racismo e valorizem a diversidade. A política reforça que trabalhar relações étnico-raciais não é um tema pontual, mas um compromisso permanente das redes de ensino para garantir aprendizagens relevantes, identitárias e sociais a todas as crianças e adolescentes.

Recomendações validadas e revisadas no eixo

1. Estruturar percursos de formação continuada em serviço, organizados em rede e baseados em acompanhamento pedagógico e não em ações isoladas.

2. Articular formação inicial e continuada, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais e fortalecendo parcerias com o CNE e com universidades.

3. Garantir tempos institucionais de estudo e reflexão coletivos, bem como de planejamento sobre a prática nas escolas, reconhecendo a formação como parte da jornada e não como atividade extra.

4. Garantir que as formações docentes incorporem o olhar para o desenvolvimento pleno dos estudantes, fortalecendo a capacidade dos educadores de planejar e avaliar práticas que integrem aprendizagens cognitivas, socioemocionais, culturais e físicas de forma contextualizada.

5. Formar gestores escolares como líderes pedagógicos, com foco em gestão curricular, uso de dados, apoio às equipes docentes e formação continuada em contexto da escola para as equipes.

6. Assegurar a incorporação de forma estruturante, e não apenas complementar, de temas como equidade racial, inclusão e diversidade, integrando também a educação ambiental, sustentabilidade e clima; a valorização de outros saberes em contraposição à matriz eurocêntrica; e a educação alimentar e nutricional, alinhando as formações às recomendações apresentadas pelas redes no GT.

Materiais didáticos

Reformulação da política nacional de materiais didáticos e estímulo à produção local

As discussões evidenciaram a necessidade de reformular a política nacional de materiais didáticos para garantir maior alinhamento à BNCC, ampliar a flexibilidade das redes na escolha dos recursos e fortalecer a produção local. A percepção foi de que as mudanças necessárias vão além de ajustes pontuais, requerendo uma atualização mais ampla capaz de assegurar governança efetiva e aderência às realidades educacionais do país. As notas apontam ainda para limitações nos critérios atuais de distribuição, destacando a urgência de rever o quantitativo da reserva técnica e de adotar informações atualizadas do Censo Escolar como base para o planejamento e a distribuição dos materiais no âmbito do PNLD.

As boas práticas mobilizadas pelas redes reforçaram esse diagnóstico. O exemplo do Espírito Santo, por meio do Paes, mostrou que iniciativas estaduais de produção de materiais didáticos poderiam complementar o PNLD, atendendo de forma mais responsiva às necessidades pedagógicas e aos contextos locais.

Apoio técnico e financeiro às redes que produzem materiais próprios

Práticas exitosas listadas, como trilhas de aprendizagem, cadernos do aluno e recursos específicos para estudantes migrantes, foram destacadas como exemplos bem-sucedidos de produção de materiais didáticos pelas redes. Programas integrados, como o Nossa Rede, também foram mencionados por articularem currículo e materiais de forma consistente. As contribuições enfatizaram a importância de fortalecer programas de apoio técnico e financeiro voltados ao desenvolvimento de materiais próprios, assegurando a participação de universidades, centros formativos e a representação dos professores, considerados atores essenciais nos processos de concepção, validação e diálogo interinstitucional. Em vez de criar novos programas, a indicação foi consolidar e ampliar iniciativas já existentes, de modo a potencializar sua capacidade de responder às necessidades pedagógicas das redes.

Experiências destacadas

O Programa Nossa Rede, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador, estruturou uma política integrada de currículo, formação docente e produção própria de materiais pedagógicos para toda a rede. A iniciativa consolidou cadernos e recursos didáticos alinhados à BNCC, elaborados de forma colaborativa com professores e equipes pedagógicas. No ensino fundamental, abrange tanto anos iniciais quanto finais, garantindo materiais autorais que dialogam com as realidades culturais e territoriais da cidade. O programa também envolve a educação infantil, com ações de formação continuada e monitoramento, fortalecendo a autonomia da rede na gestão de suas práticas pedagógicas. Trata-se de uma experiência reconhecida por articular participação, identidade local e qualidade educacional.

Participação do docente na produção de materiais didáticos

As discussões indicaram que o protagonismo dos professores na produção de materiais didáticos é compreendido como elemento central para fortalecer o vínculo entre o currículo, a prática pedagógica e a autonomia profissional. A participação docente nesses processos foi reiterada como condição para que os materiais reflitam as demandas reais da sala de aula e sustentem práticas coerentes com a BNCC.

Apesar desse reconhecimento, observou-se que a presença dos professores na elaboração de materiais permanece limitada em diversos contextos. As contribuições enfatizaram a importância de assegurar uma participação qualificada nas etapas de concepção, análise e validação, garantindo que os materiais didáticos expressem a experiência docente, dialoguem com a diversidade dos territórios e contribuam para o fortalecimento da autonomia pedagógica — dimensão considerada estratégica para a efetividade das políticas curriculares.

Integração dos materiais às formações e avaliações

As discussões ressaltaram que a integração entre os materiais didáticos, os processos formativos e as avaliações é uma condição decisiva para a implementação da BNCC com coerência e efetividade. Boas práticas observadas em diferentes redes evidenciaram esse potencial, como a realização de formações fundamentadas nos materiais produzidos pela própria rede, a articulação sistemática entre currículo, materiais pedagógicos e desenvolvimento profissional, e o alinhamento entre materiais e processos avaliativos.

Apesar desses avanços, os participantes apontaram desafios importantes. Destacou-se que, em muitos contextos, as avaliações externas ainda divergem dos materiais e das formações trabalhadas pelas redes, comprometendo a coerência do processo de implementação. Também foi ressaltada a necessidade de ampliar a integração para além das iniciativas vinculadas ao CNCA, de modo a garantir que os materiais, a formação continuada e a avaliação se reforcem mutuamente em todas as etapas e os componentes da política educacional.

Diversidade e representatividade nos conteúdos e materiais

As discussões ressaltaram que assegurar diversidade e representatividade nos conteúdos, competências, habilidades e materiais didáticos é essencial para refletir as identidades étnico-raciais, culturais e regionais dos estudantes e ampliar a relevância pedagógica das propostas curriculares. Boas práticas associam-se a iniciativas de formações continuadas em Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer), como a realização de seminário sobre o tema em Florianópolis (ocorrido há 17 anos) e a instituição de reserva orçamentária para materiais relacionados ao tema.

Foram identificados desafios para ampliar a compreensão da Erer entre familiares e para instituir mecanismos de fomento à aquisição de literatura étnico-racial. As contribuições convergiram para a importância de consolidar a representatividade como princípio orientador dos materiais e das práticas pedagógicas, fortalecendo essa dimensão como parte estruturante da implementação da BNCC.

Experiências destacadas

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer) tem como desafio enfrentar o racismo estrutural no ambiente escolar, revisar currículos eurocentrados e fortalecer identidades historicamente marginalizadas. Ao integrar formação docente, materiais didáticos e práticas pedagógicas, a Erer contribui para a construção de ambientes educacionais mais equitativos e comprometidos com os direitos humanos.

Recomendações validadas e revisadas no eixo

1. Reformular a política nacional de materiais didáticos para garantir alinhamento à BNCC, flexibilidade na escolha e estímulo à produção local.

2. Fortalecer programas de apoio técnico e financeiro para redes que desenvolvem materiais próprios, em regime de colaboração que integre universidades, centros formativos e representantes dos professores na elaboração e validação desses materiais.

3. Incentivar e garantir o protagonismo do professor na produção e curadoria de materiais, fortalecendo o vínculo entre currículo, prática e autonomia pedagógica.

4. Integrar os materiais às formações e avaliações, garantindo coerência entre os diferentes eixos da implementação.

5. Promover diversidade e representatividade nos conteúdos, competências e habilidades refletindo identidades étnico-raciais, culturais e regionais — ponto destacado nas pesquisas como essencial à relevância pedagógica.

Avaliação

Revisão das avaliações externas para alinhamento à BNCC

As discussões indicaram crítica às avaliações externas, percebidas como instrumentos voltados predominantemente ao ranqueamento das escolas, sem considerar suas desigualdades estruturais. Os participantes defenderam a necessidade de revisar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e outras avaliações nacionais para que incorporem, de forma mais consistente, as competências e as habilidades da BNCC e avancem na inclusão de dimensões formativas, como engajamento, clima e pertencimento escolar.

No entanto, emergiram dúvidas sobre o significado operacional dessas dimensões e sobre como seriam avaliadas — se por meio de questionários contextuais, itens das provas ou outros instrumentos. Também foi apontado o risco de que a lógica avaliativa siga induzindo práticas de ensino voltadas ao "treinamento de descritores", em vez de promover o desenvolvimento de competências mais amplas, em desalinhamento com os princípios da BNCC. Esses elementos reforçaram a importância de uma revisão que assegure coerência conceitual, clareza metodológica e menor distorção nas práticas pedagógicas decorrentes das avaliações externas.

Experiências destacadas

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), produz indicadores nacionais sobre a aprendizagem e as condições de oferta da educação. Aplicado periodicamente a estudantes da educação básica, contribui para o acompanhamento do desempenho das redes de ensino ao longo do tempo, mediante a avaliação de competências em áreas como leitura e matemática Seus resultados subsidiam políticas públicas, orientam o planejamento pedagógico e compõem indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Nos últimos anos, o Inep declarou um processo de aproximação do Saeb à BNCC, buscando maior coerência entre currículo, práticas pedagógicas e avaliação — movimento ainda em fase de transição, segundo as redes e os especialistas.

Desenvolvimento de instrumentos de avaliação formativa e devolutivas pedagógicas

As discussões ressaltaram a necessidade de instrumentos nacionais de avaliação formativa que gerem devolutivas céleres e efetivas ao replanejamento pedagógico. Observou-se que as devolutivas das avaliações externas são morosas, o que dificulta sua apropriação por professores e secretarias, além do acesso limitado às informações do Saeb. Mencionou-se também que programas como o CNCA, por serem de adesão, não alcançam todos os municípios, restringindo a abrangência de ações formativas articuladas nacionalmente. Soma-se a isso a preocupação com o uso político dos resultados, fenômeno referido pelos participantes como 'corrupção pedagógica'.

Defendeu-se que a avaliação formativa seja realizada no âmbito das escolas, com autonomia docente e apoio técnico do MEC, e que seus instrumentos sejam ampliados de forma a considerar condições e barreiras vivenciadas pelos estudantes, incluindo aspectos relacionados ao bem-estar. As contribuições convergiram para a importância de sistemas de avaliação que combinem diretrizes nacionais com acesso transparente aos dados e devolutivas pedagógicas acionáveis.

Apoio técnico na criação de sistemas avaliativos alinhados à BNCC

As discussões indicaram que há uma demanda das redes por apoio técnico na criação de sistemas avaliativos próprios, alinhados à BNCC e capazes de incorporar indicadores de processo e de equidade. Boas práticas, como a estruturação de matrizes curriculares que realizam recortes da BNCC e organizam as habilidades essenciais por bimestre para uso de toda a rede municipal, demonstraram a possibilidade de definir expectativas comuns de aprendizagem, orientar a progressão das turmas e garantir maior coerência entre currículo e avaliação.

As validações enfatizaram que esse trabalho exige colaboração federativa, sobretudo para apoiar municípios pequenos e redes com menor capacidade técnica, garantindo ajustes compatíveis com diferentes realidades. Ao mesmo tempo, foi identificado o desafio do excesso de avaliações ao

longo do ano, aplicado aos mesmos estudantes, o que pode gerar fadiga e comprometer a qualidade dos resultados. Nesse contexto, as contribuições convergiram para a importância de sistemas avaliativos que combinem diretrizes nacionais, apoio técnico contínuo e calibragem adequada da carga avaliativa, assegurando coerência pedagógica e favorecendo o uso formativo das informações produzidas.

Inclusão de recortes de raça, gênero, deficiência, território e condição socioeconômica nos resultados

As discussões ressaltaram a importância de que a análise e a divulgação dos resultados das avaliações considerem recortes de raça, gênero, território, condição socioeconômica e deficiência, de modo a qualificar a interpretação dos dados e reconhecer fatores que influenciam a aprendizagem. O debate destacou que a simples comparação numérica entre escolas pode gerar distorções quando não se consideram diferenças no perfil dos estudantes atendidos, reforçando a necessidade de instrumentos que permitam análises sensíveis às condições de aprendizagem e interpretações mais contextualizadas. Boas práticas, como o Programa Salvador Avalia (Prosa), que combina avaliações e questionários socioeconômicos, demonstraram a possibilidade de integrar informações acadêmicas e contextuais ao processo avaliativo.

Foram identificados desafios significativos relacionados à autodeclaração realizada pelas famílias, sobretudo no que se refere à identidade étnico-racial, bem como à ausência de critérios objetivos para interpretar resultados de estudantes com necessidades educacionais diversas. Destacou-se, como boa prática, a participação das famílias em reuniões e formações na escola, tanto para apoiar e qualificar a autodeclaração quanto para ampliar a compreensão sobre o perfil socioeconômico e identitário dos estudantes. As contribuições convergiram para a necessidade de sistemas que incorporem esses recortes de forma responsável, ampliando a capacidade das redes de compreender seus resultados e orientar ações de equidade.

Experiências destacadas

O Programa Salvador Avalia (Prosa) é uma iniciativa de avaliação educacional da rede municipal de Salvador, voltada ao monitoramento da aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental e para a oferta de subsídios ao planejamento pedagógico das escolas. O programa aplica avaliações periódicas em áreas como leitura, escrita e matemática, permitindo identificar avanços, desafios e necessidades específicas de cada turma. Seus resultados orientam estratégias formativas, apoiam a tomada de decisão das equipes escolares e fortalecem a gestão educacional baseada em evidências. O Prosa contribui, assim, para qualificar políticas de ensino e ampliar as condições para que todos os estudantes aprendam.

Cultura de uso pedagógico dos dados e integração com currículo, formação e acompanhamento

As discussões ressaltaram que promover uma cultura de uso pedagógico dos dados é essencial para qualificar o ensino e orientar o replanejamento nas escolas. Entre as boas práticas, destacou-se o Sistema Integrado Pedagógico e Administrativo (Sipad), criado recentemente em Belém, que reúne resultados de avaliações internas e externas e permite que professores identifiquem, por estudante, habilidades e competências em defasagem. Relatos indicaram que, embora a apropriação inicial tenha exigido apoio técnico às escolas para uso da plataforma, o Sipad passou a subsidiar intervenções pedagógicas, processos de recomposição e maior alinhamento entre currículo, avaliação e planejamento docente.

Foram identificados, contudo, desafios relevantes. Professores apontaram a necessidade de que os resultados oficiais passem a incluir microdados, permitindo análises mais precisas. Também observaram que o acúmulo de avaliações ao longo do ano reduz o tempo disponível para discussões pedagógicas e para a incorporação de ajustes decorrentes dos resultados. Foram mencionadas, ainda, limitações tecnológicas de sistemas digitais

quando utilizados por redes extensas, o que pode dificultar o acesso e a utilização efetiva das informações. As contribuições reforçaram que a cultura de uso de dados deve levar em conta as diferenças entre as escolas e as necessidades de acompanhamento decorrentes de seus diferentes contextos e territórios, garantindo que os sistemas avaliativos não se restrinjam ao âmbito administrativo, mas orientem de forma substantiva as políticas de currículo, formação e acompanhamento pedagógico.

Experiências destacadas

O Sistema Integrado Pedagógico e Administrativo (Sipad) é o sistema utilizado pela rede municipal de Belém para integrar informações pedagógicas e administrativas das escolas. A plataforma reúne dados de matrícula, frequência, turmas, servidores, avaliações e registros da rotina escolar, oferecendo uma visão consolidada do funcionamento da rede. Ao centralizar essas informações, o Sipad apoia gestores, equipes técnicas, professores e demais profissionais da rede na tomada de decisões, no monitoramento da aprendizagem e na organização do trabalho pedagógico. O sistema fortalece a gestão educacional ao reduzir a dispersão de dados, facilitar o acompanhamento do percurso dos estudantes e ampliar a eficiência dos processos administrativos e pedagógicos.

Recomendações validadas e revisadas no eixo

1. Revisar o Saeb e as avaliações externas nacionais para incorporar as competências e habilidades da BNCC e dimensões formativas, incluindo indicadores e ferramentas adequadas para avaliação de aspectos como engajamento, clima e pertencimento escolar, evitando a indução a práticas prescritivas.

2. Desenvolver instrumentos nacionais de apoio à avaliação formativa e oferecer, via MEC, suporte técnico às escolas e aos professores na produção de diagnósticos, avaliações formativas e devolutivas pedagógicas que orientem o replanejamento das atividades, garantindo autonomia docente e considerando as condições, as barreiras, o bem-estar e a saúde mental dos estudantes.

3. Apoiar tecnicamente estados e municípios, em regime de colaboração, na criação de sistemas avaliativos alinhados à BNCC, com indicadores de processo e de equidade, considerando as necessidades de municípios pequenos e a adaptação às distintas realidades das redes.

4. Na análise e divulgação de resultados, garantir recortes de raça, gênero, deficiência, território e condição socioeconômica, bem como o monitoramento de contextos de vulnerabilidade e violência, enfrentando desigualdades estruturais de aprendizagem.

5. Promover a cultura de uso pedagógico de dados, integrando os resultados de avaliação às políticas de currículo, formação e acompanhamento pedagógico, levando em conta as diferenças entre as escolas e as necessidades de acompanhamento decorrentes de seus distintos contextos e territórios.

4.3 Ensino fundamental – anos finais

Currículo

Desenvolvimento integral e equidade étnico-racial no centro do currículo

Em consonância com a recomendação proposta, os debates reforçaram que implementar o currículo à luz da BNCC não se resume à reorganização de objetivos em planilhas. Trata-se de reorientar o foco do ensino para o desenvolvimento de competências e habilidades, articuladas a uma concepção de desenvolvimento integral e à promoção da equidade étnico-racial entre os estudantes.

Surgiu com força a percepção de que a formação inicial não dialoga com essa concepção, o que faz com que a formação continuada tenha de 'voltar várias casas' para retomar noções básicas sobre habilidades, objetos de conhecimento, progressão das aprendizagens e leitura curricular.

Houve também a indicação da necessidade de usar dados desagregados por raça/cor como insumo para gestão curricular, de modo que a equidade não apareça apenas no discurso, mas oriente de fato as escolhas de foco, materiais e intervenções pedagógicas. Nesse sentido, os participantes celebraram as redes que dão destaque explícito às habilidades e competências étnico-raciais ao organizar formação e materiais, tratando equidade racial como eixo estruturante do currículo, e não como tema complementar restrita a efemérides.

Desenvolvimento integral e equidade étnico-racial no centro do currículo

Outro núcleo forte de debate foi a ideia de gestão curricular como processo contínuo, articulando currículo, formação, materiais e avaliação em um ciclo permanente de análise e replanejamento.

Com ampla concordância entre os participantes, foram apresentados exemplos de redes que utilizam plataformas nas quais os docentes registram as habilidades trabalhadas. Esses registros geram painéis que auxiliam na identificação de lacunas, na orientação de ações formativas e no ajuste

dos percursos de aprendizagem. Também foram mencionadas redes que realizam avaliações trimestrais da aprendizagem e, com base em seus resultados, promovem ajustes no currículo priorizado. Entre esses ajustes, destaca-se a redução do número de habilidades previstas para determinado período, em resposta às percepções da rede, que frequentemente apontam o volume de habilidades como excessivo.

Experiências destacadas

Programas de recomposição, como o Programa de Recomposição da Aprendizagem para o Ensino Médio (PRA-MT), cujas estratégias podem ser adaptadas ao ensino fundamental, utilizam dados individualizados para produzir mapas de foco por Diretoria Regional de Ensino (DRE) e devolutivas ágeis às escolas, conectando diretamente os resultados da avaliação à revisão dos percursos curriculares no cotidiano escolar.

Participação local, produção curricular colaborativa e diálogo com universidades

As falas indicam consenso sobre a importância de produzir e revisar o currículo de forma colaborativa, envolvendo técnicos de DREs, gestores, professores e, quando possível, a comunidade. A construção conjunta é vista como condição para apropriação do documento pelos docentes e, portanto, para que as práticas de sala de aula se espelhem no currículo.

Ao mesmo tempo, produzir documentos curriculares compartilhados entre estado e municípios ainda é percebido como um grande desafio, pois exige coordenação política, consulta pública significativa (com real participação, e não apenas formal) e tempo para processar as contribuições. Soma-se a isso um ponto recorrente: a falta de diálogo entre universidades e redes. A formação inicial de professores, em muitos casos, não os prepara para a leitura e a interpretação da BNCC e para trabalhar por competências. Além disso, a formação inicial frequentemente não prepara os docentes

para lidar com questões relacionadas à diversidade e à equidade, levando as redes de ensino a promover ações de formação continuada para suprir essas lacunas.

Coerência vertical e transição entre etapas

Um conjunto de falas destacou a necessidade de compreender o currículo de forma contínua, da educação infantil ao ensino médio, tratando as transições entre etapas como momentos críticos que demandam alinhamento efetivo, e não apenas 'encaixe burocrático' entre documentos.

Ao mesmo tempo, discutiu-se que, na prática, as secretarias costumam se organizar de forma segmentada por etapas de ensino e, muitas vezes, também no interior de cada etapa, com limitada articulação entre as equipes. Isso aparece como obstáculo tanto para discutir transição de competências e expectativas de aprendizagem quanto para desenhar formações e materiais que considerem o percurso inteiro do estudante.

Nesse sentido, foram valorizadas propostas de currículos integrados entre estados e municípios, concebidas desde sua elaboração com atenção às transições entre etapas. Destacaram-se estratégias como consultas públicas e processos de formação em cascata para favorecer a apropriação curricular pelas escolas, bem como iniciativas em que equipes da educação infantil, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio planejam formações conjuntas, discutindo de forma articulada a progressão das aprendizagens e o percurso das habilidades ao longo da trajetória escolar.

Organização curricular

Nas discussões sobre organização curricular, os participantes estabeleceram uma forte articulação entre o tema da interdisciplinaridade e a inserção dos temas contemporâneos e da diversidade no currículo. O debate foi marcado pelo contraste entre o ideal de integração curricular da BNCC, expresso nas competências gerais, na organização por áreas e na articulação entre componentes curriculares, e a realidade das escolas.

Houve consenso de que práticas interdisciplinares e trabalho por área são desejáveis e coerentes com o desenvolvimento integral dos estudantes, mas a implementação esbarra em condições de trabalho bastante adversas. Muitos professores estão alocados em mais de uma rede ou em múltiplas escolas, com pouco tempo de planejamento coletivo, ausência de dedicação exclusiva e pressão constante para dar conta de cargas horárias fragmentadas. Nesses contextos, mesmo quando há intenção de promover a integração curricular, as dinâmicas do cotidiano tendem a reforçar a lógica disciplinar.

Também se destacou que o próprio currículo e os materiais disponíveis podem facilitar ou dificultar essa integração. Quando o professor dispõe apenas de um livro didático organizado de forma rígida por disciplina, sem outras referências, a interdisciplinaridade tende a se concentrar em momentos pontuais, como projetos específicos, semanas temáticas e eventos, e não se consolida como modo de trabalho cotidiano. Em contrapartida, foram citadas como boas práticas as secretarias que produzem materiais pedagógicos integrados, com rotinas, sequências e cadernos complementares que já relacionam habilidades de diferentes componentes, ajudando o professor a não 'inventar sozinho' as correlações entre áreas. Experiências de tutoria entre professores, tanto do mesmo componente curricular quanto de componentes distintos, também foram apontadas como estratégias potentes. A troca de práticas integradoras bem-sucedidas, registradas em vídeos, lives ou materiais de estudo destinados aos momentos de planejamento, favorece a circulação de conhecimentos entre os docentes e contribui para a construção de uma cultura colaborativa que sustenta o currículo para além do papel.

Nesse mesmo movimento, emergiu com força o debate sobre a presença dos temas contemporâneos e da diversidade no currículo, como educação ambiental, inclusão, diversidade, educação para as relações étnico-raciais e educação escolar indígena. Houve acordo de que esses temas devem estar sistematicamente contemplados em todas as escolas, o que levou à proposta de corrigir recomendações que os vinculavam apenas à escola em tempo integral, ampliando-as para "todas as escolas, independentemente da

modalidade". Ao mesmo tempo, criticou-se o tratamento desses conteúdos como meramente transversais em sentido genérico - quando tudo é transversal, nada é realmente abordado em profundidade. Alguns participantes defenderam que, em determinados casos — como os temas relacionados à história e cultura afro-brasileira, aos povos indígenas, às comunidades tradicionais e às realidades quilombolas, ribeirinhas e de floresta —, é necessário que esses conteúdos assumam o papel de eixos estruturantes do currículo ou sejam incorporados de forma mais consistente à sua organização. O objetivo é evitar que permaneçam em posição periférica, frequentemente restritos a datas comemorativas ou a projetos pontuais.

Como exemplo, destacaram-se os esforços de redes que elaboraram matrizes, roteiros de aula, planos e materiais específicos sobre história e cultura afro-brasileira, contribuindo para que essa temática deixe de ocupar um lugar complementar e passe a integrar o currículo de forma efetivamente transversal. Outra iniciativa destacada foi a criação, por algumas secretarias, de gerências de educação indígena, com equipes técnicas próprias responsáveis por orientar o currículo e a formação continuada a partir das realidades e dos saberes desses povos. Nessas experiências, a diversidade não é tratada como um elemento complementar ao currículo, mas como uma perspectiva transversal que permeia as diferentes áreas do conhecimento.

Por fim, discutiu-se ainda desafios de integração da BNCC Computação, visto que embora tenham sido feito esforços, a adesão dos municípios a consulta pública não se deu com a qualidade esperada.

Colaboração como premissa: apoio às redes com menor capacidade institucional e intercâmbio de boas práticas

Um tema recorrente, presente em diferentes recomendações, foi a assimetria entre redes de maior e menor porte. As redes maiores contam com equipes técnicas mais amplas e maior presença de especialistas, mestres e doutores. Já as redes menores frequentemente dispõem de poucos técnicos para atender a muitos municípios, além de enfrentarem

grandes distâncias geográficas, dificuldades de deslocamento e limitações de infraestrutura. Segundo os presentes, sem apoio diferenciado, essas redes tendem a ficar para trás tanto na implementação da BNCC quanto na gestão curricular cotidiana.

Diante desse cenário, reforçou-se a importância de assegurar apoio técnico e financeiro estruturado, por meio de instrumentos como decretos estaduais, programas de educação em tempo integral e fundos específicos, e de fortalecer estratégias de regime de colaboração que promovam acompanhamento pedagógico, produção colaborativa de materiais e formação continuada em serviço.

No âmbito interno das redes, também foram defendidas ações de intercâmbio e colaboração, como experiências de tutoria entre gestores e professores de escolas com diferentes resultados e iniciativas de cooperação em que escolas com melhor desempenho 'adotam' escolas que enfrentam desafios educacionais, compartilhando práticas e apoiando a implementação curricular.

Experiências destacadas

No Ceará, o Prêmio Escola Nota 10 combina incentivo financeiro e apoio técnico-pedagógico. As escolas com melhores resultados recebem recursos adicionais e assumem a responsabilidade de apoiar escolas com resultados mais baixos. O cumprimento desse acompanhamento é condição para o recebimento da segunda parcela do prêmio.

Recomendações validadas e revisadas no eixo

1. Apoiar e formar as equipes escolares para consolidar as mudanças de foco do ensino introduzidas pela BNCC, priorizando o desenvolvimento de competências e habilidades, o desenvolvimento integral dos estudantes e a equidade étnico-racial, utilizando dados desagregados por raça/cor para qualificar a gestão curricular e o acompanhamento das aprendizagens.

2. Estruturar processos contínuos de gestão curricular e de formação docente, alinhados à BNCC e aos currículos locais, assegurando apoio político-institucional e condições materiais para a implementação das políticas educacionais.

3. Fortalecer a participação local e os processos de produção curricular colaborativa, assegurando que o referencial curricular reflita as realidades dos territórios e favoreça a apropriação dos professores e da comunidade escolar.

4. Apoiar as transições entre as etapas da educação básica (educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio), promovendo a articulação curricular e garantindo a continuidade das aprendizagens ao longo da escolarização.

5. Fomentar práticas interdisciplinares e por área de conhecimento, reforçando o papel das competências gerais como articuladoras das aprendizagens e como eixo para o desenvolvimento integral.

6. Garantir a presença sistemática dos temas contemporâneos e transversais — especialmente educação ambiental e Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer) — nos currículos e nos materiais de apoio, assegurando seu atendimento em todas as escolas, independentemente da modalidade.

7. Apoiar técnica e politicamente as redes com menor capacidade institucional, assegurando condições equitativas para a implementação das políticas educacionais e para a consolidação dos processos curriculares e formativos.

8. Criar intercâmbio de boas práticas de contextualização curricular, estimulando trocas entre territórios e disseminando experiências que contribuam para a redução de desigualdades educacionais.

9. Integrar as diretrizes da BNCC Computação aos currículos e às práticas pedagógicas das redes de ensino.

Formação

Articulações necessárias à formação inicial

As discussões revelaram um consenso de que a formação inicial ainda está distante das necessidades reais da educação básica. Para os participantes, grande parte dos professores dos anos finais do ensino fundamental ingressa na rede sem domínio consistente da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), incluindo leitura de habilidades, compreensão de progressões, trabalho por

competências e articulação entre desenvolvimento integral e prática docente. Essa lacuna desloca para as redes uma responsabilidade que deveria ser das licenciaturas, obrigando as formações continuadas a retomarem conteúdos elementares.

Também se evidenciou a fragilidade da abordagem sobre diversidade, equidade racial, educação indígena, quilombola e inclusão nos cursos superiores. Tais temas estariam sendo tratados de modo superficial ou episódico. Diante disso, o grupo defendeu a necessidade de revisão das diretrizes e currículos das licenciaturas, propondo inclusive a criação de uma disciplina obrigatória sobre diversidade. Além disso, reforçou-se a urgência de aproximar universidades e redes, por meio de fóruns permanentes, articulação de estágios e residências pedagógicas, e maior participação das secretarias nos processos formativos. O objetivo é que a formação inicial dialogue com a realidade das escolas e estabeleça continuidade com a formação continuada, criando um percurso coerente de desenvolvimento profissional - reforçando e validando as recomendações referentes à formação inicial de professores.

Experiências destacadas

O Compromisso Nacional Toda Matemática foi reforçado como boa prática justamente por ter, entre suas estratégias, a necessidade de revisão dos projetos pedagógicos de cursos de formação inicial de licenciatura em pedagogia na área, reafirmando a importância da frente integrada de ações tanto para a formação continuada quanto para a inicial.

Condições para a formação continuada

O segundo grande tema trata da formação continuada, entendida não como uma atividade pontual, mas como uma política estruturante das redes de ensino para a efetiva implementação da BNCC. Os participantes enfatizaram que nenhum projeto curricular se sustenta sem garantir tempo institucional protegido para estudo e planejamento — tempo que precisa

estar assegurado na jornada e não depender da disponibilidade individual de cada professor.

Relatos de redes que conseguiram garantir tempo de trabalho presencial para o planejamento coletivo, envolvendo a maior parte dos professores, apontaram impactos positivos tanto no trabalho pedagógico quanto na apropriação do currículo. Ao mesmo tempo, os participantes ressaltaram que esse tipo de iniciativa gera tensões nas redes, uma vez que parte dos professores prefere utilizar esse tempo para atividades realizadas em casa, o que pode comprometer a dimensão coletiva da formação e do planejamento.

Houve críticas contundentes à modalidade exclusivamente autoinstrucional, associada à baixa conclusão e pouca incidência sobre a prática. As experiências valorizadas são as que se estruturam em torno do trabalho real dos professores, como formações baseadas em situações de ensino, acompanhamento pedagógico, observação de aulas, devolutivas e trocas entre pares.

Nesse sentido, foram citadas práticas como seleção de professores referência, lives dialogadas sobre boas práticas, tutoria entre escolas e fortalecimento da autoria docente, reforçando que as atividades podem ser realizadas a distância, desde que privilegiem interação real entre os participantes.

O grupo destacou ainda a necessidade de mecanismos de apoio técnico-financeiro para garantir que redes com menor capacidade institucional possam desenvolver formações de qualidade, reconhecendo que a desigualdade territorial impacta diretamente a formação.

Formação articulada ao currículo, às avaliações e à agenda da equidade

As discussões apontaram para a importância da integração entre os eixos formação, currículo e avaliação em um ciclo contínuo de aprendizagem institucional. Para os participantes, o uso pedagógico das avaliações — diagnósticas, trimestrais ou provas de saída — deve orientar formações, replanejamento curricular e a elaboração de planos personalizados por estudante.

Como exemplos, foram citadas redes que já produzem devolutivas detalhadas por DRE, escola e aluno, e utilizam essas informações para ajustar o currículo priorizado, reorganizando tempos e orientando formações específicas quando necessário - experiências que reforçam a ideia de que dados só produzem mudança quando se convertem em ação formativa na ponta. Nesse contexto, também foi recorrente a preocupação com a desarticulação entre a BNCC e as matrizes das avaliações nacionais. Destacou-se que, em razão da própria lógica de incentivos presente nos sistemas educacionais, a cultura escolar ainda tende a atribuir maior peso aos descritores do Saeb do que às habilidades previstas na BNCC, gerando tensões que dificultam os processos formativos e a implementação curricular.

Para enfrentar esse desafio, os participantes defenderam a oferta de formações que apoiem docentes e gestores na interpretação de dados, na leitura aprofundada do currículo e na tomada de decisões pedagógicas. Da mesma forma, destacou-se a importância de investir em formações que promovam uma leitura dos dados orientada pela equidade, por exemplo, por meio da análise de resultados desagregados por raça/cor e território. O objetivo é que a formação deixe de ser uma atividade paralela e passe a integrar o esforço coletivo das redes para garantir justiça curricular e oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes.

Recomendações validadas e revisadas no eixo

Formação inicial

1. Revisar as diretrizes e currículos das licenciaturas para alinhá-los à BNC-Formação, à concepção de desenvolvimento integral e de desenvolvimento por competências, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática, incluindo necessariamente a temática da diversidade.

2. Promover maior integração entre universidades, instituições formadoras e redes de ensino, para que a formação inicial reflita as necessidades da educação básica e dialogue com a formação continuada, incluindo fóruns de discussão sobre a formação inicial. Estruturar intencionalmente os estágios e as residências pedagógicas para apoiar a implementação dos currículos alinhados à BNCC no cotidiano escolar.

3. Assegurar articulação entre pesquisa, prática pedagógica e diversidade, incluindo conteúdos obrigatórios sobre educação especial, educação do campo, educação escolar indígena e quilombola, educação bilíngue de surdos e educação de jovens e adultos.

Formação continuada

1. Reestruturar as políticas de formação em serviço, para que sejam contínuas, práticas e integradas aos currículos e às avaliações, com tempo protegido para estudo e planejamento coletivo.

2. Criar mecanismos de apoio técnico-financeiro para sustentar programas permanentes de formação em redes com menor capacidade institucional.

3. Fortalecer formações baseadas em situações de ensino, com acompanhamento pedagógico e trocas entre pares, valorizando a autoria docente e práticas inovadoras.

4. Integrar a formação continuada ao uso pedagógico das avaliações, fortalecendo o trabalho com habilidades e estimulando que os resultados sirvam para replanejar e personalizar as práticas de ensino.

5. Institucionalizar a formação continuada em equidade, inclusão e práticas antidiscriminatórias, de forma transversal e não episódica.

6. Garantir tempo, reconhecimento e incentivos para o estudo e desenvolvimento profissional, assegurando que a formação seja parte estruturante da valorização docente.

Materiais didáticos

Curadoria e política sistêmica de materiais

As discussões sobre materiais didáticos tiveram como ponto de partida a percepção de que o PNLD, por si só, não é suficiente para contemplar a diversidade regional e cultural presente nas redes de ensino. Os técnicos relataram que os materiais didáticos não dialogam com o território, levando as secretarias a produzirem seus próprios materiais, roteiros, sequências, cadernos e orientações complementarem, para regionalizar o currículo na prática.

Nesse sentido, defendeu-se a criação de uma espécie de 'política de curadoria', baseada em instâncias permanentes — como comissões, grupos técnicos e normativos específicos — responsáveis por selecionar, articular e contextualizar o uso do PNLD, dos materiais regionais e dos recursos digitais,

que também enfrentam desafios relacionados à adequação aos diferentes contextos locais. Em algumas redes, há comissões instituídas via portaria, com representantes da formação, de diferentes componentes curriculares e de áreas técnicas, que assumem a função de selecionar, adaptar e produzir materiais de forma coletiva.

Um ponto recorrente nas discussões foi que temas contemporâneos e transversais — especialmente aqueles relacionados à diversidade cultural, à equidade, como história e cultura afro-brasileira, educação indígena e quilombola, às questões ambientais e à inclusão — não podem ser tratados apenas como anexos ou inserções pontuais nos livros didáticos. Os participantes defendem que esses conteúdos sejam incorporados de modo estrutural aos materiais, em todos os componentes e não só em materiais temáticos. Também se destacou a necessidade de investir em uma perspectiva regionalizada para as modalidades de ensino e os materiais que lhes dão suporte, reconhecendo que cada estado e município possui particularidades que impactam diretamente a implementação curricular, tanto em seus aspectos gerais quanto em suas especificidades. Esse debate reforçou, mais uma vez, a importância de que os processos de curadoria considerem a coerência dos materiais com as competências gerais da BNCC e com a agenda de equidade.

As discussões também ampliaram a compreensão sobre o que se entende por material pedagógico, abrangendo não apenas livros impressos, mas também recursos digitais e híbridos, aulas gravadas, plataformas com quizzes e formulários, canais educativos de televisão, entre outros. As experiências vividas durante a pandemia de Covid-19 reforçaram, nesse contexto, a importância de garantir condições de acesso e acessibilidade, por exemplo, por meio da disponibilização de materiais impressos para estudantes sem conectividade e da adaptação de recursos a diferentes públicos e necessidades.

Produção e adaptação local de materiais

Justamente por causa da insuficiência do PNLD e da necessidade das redes

de produzirem seus materiais, é preciso considerar as iniquidades sistêmicas entre os municípios e estados e a importância do regime de colaboração.

Equipes enxutas nas secretarias, dificuldade de acompanhar a produção, revisar qualidade, atualizar conteúdos e ainda garantir acompanhamento pedagógico são desafios comuns à maior parte das secretarias. Como solução, em um dos casos relatados — cuja unidade federativa não foi identificada —, optou-se pela criação de bolsas de pesquisa para professores autores. Em outra rede, foram estruturadas equipes mistas compostas por formação, currículo e avaliação, dedicadas à produção de materiais, além de comissões de curadoria e grupos temáticos por área.

De maneira geral, como boa prática foram citados os sistemas que articulam currículo priorizado, materiais didáticos e avaliações — organizados em plataformas digitais — de modo integrado e retroalimentado, de forma que o professor passa a se apoiar mais nesses recursos do que exclusivamente no livro do PNLD.

Contudo, o grupo destacou que a produção e adaptação de materiais locais é desejável e potente, mas exige, além de recursos humanos e financeiros, a definição de critérios que assegurem que a contextualização regional não contrarie os princípios de equidade da própria Base. Trata-se de um tema que ainda demanda maior discussão e aprofundamento, inclusive com apoio de curriculistas e universidades.

Conectividade

Outro tema discutido foi a infraestrutura e a conectividade digital das redes. Os grupos destacaram a necessidade de uma estratégia articulada que combine, simultaneamente, a oferta de materiais híbridos — como aulas gravadas transmitidas por canais de televisão, materiais impressos adaptados do PNLD com sugestões complementares e o uso concomitante de plataformas digitais e materiais impressos — e investimentos estruturais voltados à ampliação do acesso e da conectividade digital nas escolas.

Uso pedagógico, formação e retroalimentação dos materiais a partir de evidências

Outra discussão teve como foco o uso e a revisão dos materiais didáticos. Para os participantes, a qualidade dos materiais, por si só, não garante sua efetividade, sendo indispensável a formação docente para promover seu uso crítico e criativo. Por isso, defenderam que os materiais do PNLD e aqueles produzidos pelas redes sejam trabalhados em espaços formativos, com orientações que favoreçam sua adaptação, contextualização e articulação com projetos pedagógicos e sequências didáticas.

Nesse ponto, foram citados exemplos de redes em que professores, acompanhados pela diretoria de formação, produzem materiais a partir dos resultados das avaliações voltados à recomposição das aprendizagens e à progressão de estudantes em diferentes níveis. A produção não é vista apenas como "fazer mais material", mas como forma de responder a evidências. Resultados de avaliações externas, diagnósticas, registros de sala de aula e devolutivas das escolas alimentam ajustes nos cadernos, fichas, roteiros e recursos digitais.

Da mesma forma, não basta apenas distribuir materiais. É preciso acompanhar como eles são apropriados e que efeitos têm gerado na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. Alguns grupos mencionam o desafio de acompanhar a qualidade da produção, por exemplo, quando há muitos professores autores, e defendem mecanismos de avaliação contínua dos materiais de forma que formações, avaliações e curadoria conversem entre si.

Recomendações validadas e revisadas no eixo

1. Definir e institucionalizar uma Política Nacional de Curadoria de Materiais Didáticos que integre o PNLD e sua produção regionalizada, garantindo que os materiais incorporem de forma estrutural os temas contemporâneos e transversais, sejam acessíveis a todos estudantes e estejam em consonância com a BNCC e os currículos locais.

2. Incentivar, com base em critérios definidos pelas próprias redes, a produção de materiais complementares locais, assegurando contextualização regional e promovendo apoio técnico e intercâmbio de boas práticas.

3. Revisar os critérios do PNLD para garantir diversidade cultural, equidade regional, acessibilidade a todos estudantes e coerência com as competências gerais da BNCC, assegurando que os temas contemporâneos e transversais sejam contemplados em todos os componentes curriculares.

4. Institucionalizar a curadoria de materiais, ampliando-a para incluir recursos digitais e híbridos e articulando-a aos processos de produção, de modo a garantir a participação ativa dos professores na seleção e validação dos insumos e fortalecendo a integração entre o ensino presencial e o remoto.

5. Criar diretrizes de formação docente para o uso crítico e criativo de materiais didáticos — incluindo recursos digitais — que orientem adaptações regionais e assegurem a acessibilidade dos materiais a todos os estudantes.

6. Estabelecer mecanismos de avaliação e retroalimentação sobre a qualidade e o uso dos materiais adotados, com base em evidências das redes.

Avaliação

Avaliação e equidade: modalidades, territórios e desenho da política

As discussões trouxeram com força a tensão entre avaliação "igual para todos" e a necessidade de equidade. De um lado, há a defesa de uma política nacional articulada à BNCC, com parâmetros comuns. Por outro lado, a consciência de que isto não basta para dar conta de realidades e modalidades específicas, como educação escolar indígena, quilombola, do campo, águas e florestas, educação inclusiva, entre outras. Nesse contexto, emergiu de forma recorrente a proposta de combinar avaliações comuns e específicas, contemplando adaptações, desenvolvimento de itens próprios e equipes responsáveis pela implementação das adequações requeridas por cada modalidade, frequentemente em parceria com organizações da sociedade civil.

Também surgiu a questão do recorte territorial. Algumas redes citaram municípios pequenos e isolados, com dificuldade de locomoção, infraestrutura precária e pouca equipe técnica para lidar com o volume de avaliações e com a leitura dos resultados. Em vários momentos, discutiu-se que são muitas avaliações "para pouco recurso", o que, segundo o grupo, tende a penalizar justamente quem tem menos capacidade de resposta. Nesse contexto, o vínculo entre avaliação e financiamento, como no Valor Anual por Aluno (VAAR), é visto com ambivalência. Reconhece-se que indicadores podem induzir apoio técnico-pedagógico e colaboração entre escolas, mas há o alerta de que, se mal calibrados, podem ampliar desigualdades em vez de reduzi-las.

Algumas experiências citadas, como sistemas de premiação e tutoria em que escolas com melhores resultados apoiam aquelas com desempenho mais baixo, mostram caminhos para combinar uso de resultados, recursos financeiros e apoio técnico, desde que mantido como foco a chave de equidade.

Avaliação como instrumento formativo e de gestão curricular

Um segundo bloco de discussões diz respeito a debates em torno de como

as avaliações podem ou não se converter em insumo pedagógico real. Foi consenso que a função formativa só se concretiza quando há devolutivas qualificadas em tempo útil e algum tipo de apoio para que escolas e professores consigam ler e usar os dados.

As redes relataram o uso de plataformas que chegam ao nível do estudante, avaliações de entrada, trimestrais e de saída, e percursos formativos associados, possibilitando desde planos personalizados por aluno até a readequação de currículos priorizados ao longo do ano - todos entendidos como instrumentos importantes para o acompanhamento de fato das aprendizagens.

Ao mesmo tempo, os técnicos reconheceram obstáculos importantes, como a baixa adesão docente ao uso de materiais e plataformas relacionadas às avaliações, sobrecarga de carga horária, múltiplos vínculos e pouco tempo destinado para estudo. Em resposta, algumas redes têm apostado em estratégias de acompanhamento mais próximas, como projetos piloto que captam a percepção dos próprios professores sobre o desenvolvimento de habilidades, devolutivas presenciais por polo/DRE, e uso dos dados para orientar formação continuada, não apenas para "cobrar resultado". Como chave dessa discussão, entende-se que avaliação, currículo e formação devem operar em ciclo integrado – avaliar, ler os dados, replanejar, formar – e que isso exige tanto infraestrutura, como plataformas, microdados acessíveis, materiais e outros insumos didáticos, quanto uma gestão que valorize o uso pedagógico dos resultados, e não apenas a publicação de indicadores.

Coerência entre BNCC, matrizes de avaliação e cultura avaliativa

Discutiu-se a desarticulação entre o trabalho com a BNCC nas redes e as matrizes das avaliações externas (Saeb e estaduais). Técnicos relataram que, na prática, a cultura escolar ainda dá mais peso aos descritores das provas do que às habilidades do currículo – o que tende a distorcer o ensino, deslocando o foco do desenvolvimento de competências para o "treino para a prova".

Houve reconhecimento de avanços, como a existência de matrizes de

matemática alinhadas à BNCC, especialmente com o programa Toda Matemática, mas também frustração. Em alguns casos, essas matrizes não chegaram a ser efetivamente aplicadas, e mudanças de diretrizes em meio ao processo confundem todos, da gestão às escolas.

Nesse contexto, revisar matrizes é visto menos como um ajuste técnico e mais como parte de uma mudança de cultura avaliativa. As falas apontam que não basta alinhar tabelas. É preciso formar gestores e professores para ler habilidades, compreender progressões, interpretar relatórios e tomar decisões coerentes com o currículo – sob pena de seguir alimentando a sensação de que "o currículo fala uma coisa e a avaliação cobra outra".

Identificou-se a demanda por rubricas mais claras, critérios transparentes e estabilidade nas regras do jogo aparece como condição para que a avaliação possa ser vivida como aliada do projeto pedagógico e não como força que o empurra em outra direção.

Devolutivas, acessibilidade e condições de uso nas escolas

Houve um conjunto de discussões mais focado nas condições concretas de acesso às devolutivas e de uso dos instrumentos nas escolas. Como apresentado pelos participantes, em algumas redes, equipes gestoras já utilizam resultados de avaliações em janelas de tempo relativamente curtas, planejando ações de recomposição de aprendizagem, reorganizando turmas e discutindo focos com os docentes. Em outras, o desafio é mais básico, como questões logísticas e de acessibilidade de conteúdo e formato, sobretudo em comunidades em territórios afastados ou de difícil acesso, dificultam tanto a aplicação das avaliações quanto o retorno qualificado às escolas.

Além disso, os participantes apontaram que o formato e a linguagem das devolutivas são determinantes para o uso real dos dados. Relatórios excessivamente técnicos, plataformas pouco amigáveis ou devoluções tardias tendem a reforçar a percepção de que a avaliação é uma exigência externa, desconectada do dia a dia da escola. Portanto, a insistência em uma avalia-

ção que seja, ao mesmo tempo, transparente, acessível e acompanhada de apoio técnico, para que gestores e professores consigam transformá-la em decisões pedagógicas concretas – e não apenas em mais um número a ser enviado para instâncias superiores.

Recomendações validadas e revisadas no eixo

1. Instituir uma Política Nacional de Avaliação articulada à BNCC, centrada no desenvolvimento de competências e na promoção da equidade, integrando avaliações comuns e específicas em uma perspectiva inclusiva e estruturando a avaliação de larga escala em duas etapas complementares e interdependentes: uma de responsabilidade estadual, voltada à abordagem de dimensões que não são plenamente captadas por itens padronizados, e outra de responsabilidade federal, assegurando comparabilidade nacional e coerência sistêmica.[1]

2. Fortalecer a função formativa das avaliações, com devolutivas qualificadas e apoio técnico às escolas, para uso pedagógico dos resultados e desenvolvimento de instrumentos diversificados.

3. Revisar de forma articulada as matrizes das avaliações externas (Saeb e avaliações estaduais), garantindo alinhamento às competências gerais e às habilidades da BNCC, de modo a assegurar coerência com a Política Nacional de Avaliação e fortalecer a integração entre as diferentes escalas e finalidades avaliativas.

1 *De acordo com os técnicos, as recomendações de número 1 e 3 são interdependentes e devem ser implementadas de forma articulada no âmbito do regime de colaboração entre União, estados e municípios. A definição de uma Política Nacional de Avaliação pressupõe a revisão e o alinhamento das matrizes das avaliações externas às competências gerais e habilidades da BNCC, assim como a adequação dos instrumentos avaliativos às diferentes escalas, finalidades e contextos educacionais. Da mesma forma, a revisão das matrizes avaliativas somente se efetiva de maneira consistente quando orientada por uma política nacional que integre avaliações comuns e específicas, assegure uma perspectiva inclusiva e organize de forma complementar as responsabilidades federais e estaduais no sistema de avaliação de larga escala.*

4. Promover a integração entre currículo, avaliação e formação docente, ampliando o escopo das avaliações para contemplar fluência, produção escrita e itens objetivos, de modo a apoiar o replanejamento pedagógico e os processos formativos com base em evidências.

5. Revisar o vínculo entre avaliação e financiamento (VAAR), de modo a evitar efeitos punitivos e assegurar que os mecanismos de indução fortaleçam a aprendizagem e a equidade, com fatores de ponderação que combinem resultados e indicadores de contexto (vulnerabilidades e especificidades territoriais), e critérios transparentes e salvaguardas para prevenir efeitos regressivos e não ampliar desigualdades entre redes e escolas.

6. Ampliar a transparência e acessibilidade das devolutivas das avaliações às escolas e aos professores, assegurando seu uso efetivo para melhoria das práticas pedagógicas.

4.4 Ensino médio

Currículo

Consolidação do foco da BNCC e articulação entre formação geral básica, itinerários formativos e projeto de vida

As discussões evidenciaram que consolidar as mudanças introduzidas pela BNCC no ensino médio exigiu apoiar e formar as equipes escolares para trabalhar com um novo foco para o ensino, orientado pelos direitos de aprendizagem expressos em habilidades e pela concepção de desenvolvimento integral. Relatos trouxeram iniciativas que reorganizaram a hora-atividade por área do conhecimento, fortaleceram o alinhamento entre formação docente e organização curricular e produziram materiais estruturados que apoiaram a implementação. Também foram citadas ações voltadas à transição entre etapas, como a elaboração de guias para estudantes do 9º ano do ensino fundamental e a apresentação da arquitetura dos itinerários formativos, contribuindo para que escolas e estudantes compreendessem melhor a proposta do novo ensino médio.

Ainda assim, emergiram desafios relacionados tanto ao trabalho pedagógico quanto à organização curricular. As redes apontaram tensões nos itinerários, com a própria premissa de que o estudante orientaria o currículo, considerando a diversidade de realidades juvenis, territoriais e sociais. Entre os exemplos, destacaram os jovens trabalhadores, especialmente no período noturno, cuja carga horária restringe o tempo disponível para atividades formativas. As discussões também chamaram atenção para as dificuldades na articulação entre formação geral básica e itinerários formativos, sobretudo no que diz respeito ao fortalecimento dos objetos de conhecimento como referências estruturantes de todo o currículo e à integração do projeto de vida às vivências, necessidades e expectativas dos jovens. As contribuições reforçaram que a consolidação do novo ensino médio requereu clareza conceitual, suporte contínuo às escolas e condições institucionais que permitissem que as mudanças curriculares se traduzissem em práticas efetivas, coerentes e integradas.

Participação local, produção curricular colaborativa e integração entre etapas da educação básica

As discussões ressaltaram que fortalecer a participação local na construção curricular foi decisivo para ampliar a apropriação do documento pelas equipes escolares. As boas práticas incluíram iniciativas do Paraná, como formações, elaboração de materiais de subsídio, avaliações interligadas, itinerários integrados e projetos integradores desenvolvidos colaborativamente entre áreas. Essas ações ampliaram a compreensão do documento curricular e incentivaram o planejamento coletivo, destacando-se também o papel dos coordenadores de área na fase inicial de implementação do novo ensino médio.

Entre os desafios, apontaram-se as limitações enfrentadas por professores em regime parcial, devido à ausência de tempo remunerado para o planejamento coletivo, o que reforçou a necessidade de normativas específicas. Também foi mencionado o fortalecimento do trabalho docente por meio de profissionais responsáveis pela coordenação das áreas do conhecimento até a implementação plena do ensino médio. As discussões evidenciaram, ainda, lacunas na integração vertical entre etapas da educação básica e ressaltaram a importância de envolver o ensino superior na formação inicial, aproximando-a dos currículos adotados pelas redes.

Interdisciplinaridade, áreas do conhecimento e competências gerais como articuladoras das aprendizagens

As discussões destacaram a importância de fortalecer práticas interdisciplinares e o trabalho por áreas do conhecimento, reconhecendo as competências gerais como articuladoras das aprendizagens e mobilizadoras do desenvolvimento integral. Foram mencionadas experiências em que organizadores curriculares e materiais de apoio sugeriam atividades interdisciplinares e articulavam a formação geral básica com eletivas e aprofundamentos dos itinerários, incluindo casos em que duas áreas atuavam conjuntamente em componentes curriculares. Também se observou que, nos estados com políticas de ensino integral estruturadas por área de conhecimento, essa organização favoreceu o planejamento

integrado e o alinhamento às competências gerais. As validações reforçaram a necessidade de apoiar os professores com processos formativos que os capacitem a trabalhar com interdisciplinaridade e temas transversais de forma consistente no cotidiano escolar.

Os desafios apontaram a necessidade de qualificar o planejamento por área do conhecimento e de fortalecer a articulação entre objetivos de conhecimento, habilidades e competências, evidenciando que muitas redes ainda enfrentavam dificuldades para transformar esses referenciais em práticas pedagógicas consistentes.Também foi registrada a discordância relacionada à ausência de suporte institucional para a implementação do quinto itinerário, mundo do trabalho e formação técnica e profissional, apontado como elemento importante para ampliar as condições de promoção do desenvolvimento integral. As discussões mostraram que, embora haja avanços em experiências interdisciplinares, permanece o desafio de integrar de forma efetiva diferentes componentes curriculares.

Temas contemporâneos e transversais no currículo e nos materiais de apoio

As discussões destacaram que a presença sistemática de temas contemporâneos e transversais nos currículos foi considerada essencial para alinhar o ensino médio às realidades sociais e territoriais dos estudantes. Foram citadas iniciativas estruturadas, como o protocolo antirracista e referenciais de Erer em Alagoas, materiais orientadores e selos institucionais, além da produção de cadernos que articulam transversalmente temas como educação digital e projeto de vida. Em algumas redes, os materiais pedagógicos passaram a incorporar obrigatoriamente esses temas, ampliando a coerência entre currículo, formação e práticas docentes.

Persistem, contudo, desafios relacionados à implementação, especialmente a necessidade de maior apoio técnico para que professores integrem esses temas ao planejamento sem ampliar a sobrecarga curricular. Também foi mencionada a importância de fortalecer orientações curriculares específicas para a educação antirracista, visando aprofundar o diálogo entre

políticas curriculares e práticas escolares. As contribuições reforçaram que a efetiva incorporação dos temas contemporâneos depende de condições institucionais, formação continuada e acompanhamento pedagógico que garantam a presença substantiva — e não apenas formal — desses temas no cotidiano escolar.

Experiências destacadas

O Protocolo Antirracista do Governo de Alagoas integra um conjunto intersetorial de instrumentos de prevenção e enfrentamento às violências e ao racismo, lançados em 2024 por diferentes órgãos estaduais, incluindo a Secretaria de Educação. O documento estabelece diretrizes e procedimentos padronizados para identificação, registro, acolhimento e encaminhamento de situações de discriminação racial no ambiente escolar, articulando responsabilidades das equipes gestoras e das instâncias de proteção. Sua implementação tem sido acompanhada por ações formativas dirigidas a gestores e profissionais das escolas estaduais, visando qualificar as respostas institucionais e fortalecer práticas educativas alinhadas às políticas de equidade racial no estado.

Apoio técnico e condições equitativas de implementação para redes com menor capacidade institucional

As discussões indicaram que assegurar condições equitativas de implementação curricular no ensino médio demandou atenção às redes com menor capacidade institucional. Entre as práticas mencionadas, destacou-se o núcleo de cooperação entre estado e municípios, voltado ao apoio em formação e currículo, que contribuiu para orientar escolas na revisão e implementação dos documentos curriculares. Esse tipo de estrutura foi reconhecido como mecanismo relevante para fortalecer a gestão pedagógica e reduzir desigualdades na capacidade de execução entre redes.

Ainda assim, identificou-se a necessidade de instrumentos normativos mais robustos, como portarias que formalizem responsabilidades e garantam continuidade ao apoio técnico. As contribuições também sugeriram a criação de um programa nacional que apoie estados e municípios na implementação e revisão dos currículos, ampliando suporte técnico, financiamento e acompanhamento. As discussões reforçaram que a promoção da equidade depende de arranjos cooperativos estáveis e de políticas que assegurem condições efetivas para redes em diferentes contextos.

Intercâmbio de boas práticas de contextualização curricular e estímulo à inovação entre territórios

As discussões indicaram que o intercâmbio de boas práticas foi considerado estratégico para fortalecer a contextualização curricular no ensino médio. Entre as iniciativas citadas, destacaram-se ações da rede de Sergipe, como o projeto Educadores que Inspiram e iniciativas vinculadas ao programa Educação Nota 10, que reconhecem práticas alinhadas ao currículo, inclusive com premiações financeiras. Também foi mencionado o programa Ensino Médio Mais, política federal que destina recursos para que escolas — especialmente aquelas com turmas do noturno — desenvolvam práticas pedagógicas e socializem experiências inovadoras. Esses mecanismos de reconhecimento, financeiros ou não, foram apontados como importantes para incentivar que escolas compartilhem e ampliem práticas exitosas.

No entanto, emergiram desafios para assegurar a continuidade desses incentivos. As contribuições ressaltaram que, embora bônus e premiações funcionem como estímulo para a socialização de práticas inovadoras, muitas redes carecem de orçamento adicional estável para sustentar tais ações. Isso afeta tanto a expansão de programas existentes quanto a criação de mecanismos mais amplos de intercâmbio entre territórios. Assim, reforçou-se que políticas estruturadas, com financiamento contínuo e critérios transparentes, corroboram para o alcance equitativo e fomento à inovação curricular em diferentes contextos.

Experiências destacadas

A Secretaria de Estado da Educação de Sergipe desenvolve iniciativas de valorização profissional e reconhecimento de práticas pedagógicas. Entre essas ações, destacam-se:

- *Educação Nota 10 é um programa que premia escolas, professores, estudantes e equipes técnicas da rede pública com base em resultados educacionais, projetos pedagógicos e desempenho em iniciativas estratégicas. O programa concede incentivos e reconhecimentos institucionais, buscando estimular o aprimoramento das práticas escolares e a elevação dos indicadores educacionais.*
- *Educadores que Inspiram, iniciativa voltada a identificar, valorizar e divulgar boas práticas docentes desenvolvidas nas escolas estaduais. O programa destaca experiências inovadoras alinhadas às políticas curriculares e formativas da rede, fortalecendo a cultura de compartilhamento de práticas e o reconhecimento profissional.*

Recomendações validadas e revisadas no eixo

1. Apoiar e formar as equipes escolares para consolidar mudanças no foco do ensino introduzidas pela BNCC, priorizando os direitos de aprendizagem traduzidos na forma de habilidades e a concepção de desenvolvimento integral dos estudantes.

2. Fortalecer a relação entre formação geral básica e itinerários formativos, garantindo que o projeto de vida e as áreas do conhecimento dialoguem com as realidades juvenis, territoriais e sociais, assegurando que os objetos de conhecimento orientem a organização curricular e contribuam para o desenvolvimento das habilidades previstas na BNCC, tanto na parte comum quanto na parte flexível.

3. Fortalecer a participação local e a produção curricular colaborativa, ampliando a apropriação do documento por professores e demais atores escolares, e envolvendo o ensino superior no processo, de modo a assegurar que a formação inicial também incorpore os referenciais curriculares da educação básica.

4. Promover a integração entre as etapas da educação básica (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio), garantindo coerência vertical entre os currículos e continuidade nas aprendizagens. Essa integração é especialmente importante na transição para o ensino médio, etapa em que persistem lacunas entre o que é proposto na BNCC e o que efetivamente orienta o planejamento escolar.

5. Fomentar práticas interdisciplinares e por área de conhecimento, reforçando o papel das competências gerais como articuladoras das aprendizagens e como mobilizadoras para o desenvolvimento integral.

6. Garantir a presença sistemática dos temas contemporâneos e transversais, como educação para as relações étnico-raciais (Erer), educação ambiental, inclusão e diversidade, nos currículos e materiais de apoio.

7. Criar um programa nacional para apoiar a implementação e a revisão dos currículos.

8. Criar intercâmbio de boas práticas de contextualização curricular, estimulando trocas entre territórios e disseminando experiências que contribuam para a redução de desigualdades educacionais.

Formação

Formação inicial e integração entre universidade e as redes

As discussões evidenciaram que fortalecer a formação inicial é essencial para que o ensino médio avance na implementação da BNCC e da concepção de desenvolvimento integral. Relatos apontaram que, embora a educação básica tenha passado por transformações significativas, como a adoção do ensino por competências e a articulação entre formação geral básica e itinerários formativos, os cursos de licenciatura nem sempre acompanham essas mudanças. As redes apontaram que muitos professores ingressam na carreira sem preparo suficiente para atuar conforme as práticas e exigências atuais, revelando uma distância persistente entre universidades e prática docente. Iniciativas como o fortalecimento dos estágios supervisionados

em parceria com redes, a exemplo do Maranhão, e processos de diálogo para revisão dos currículos de licenciatura foram citadas como caminhos para aproximar a teoria da prática.

Apesar desses avanços, desafios importantes permanecem. Em vários estados, a formação inicial ainda é percebida como pouco conectada às necessidades reais da educação básica, com fragilidades na articulação entre secretarias de educação e instituições formadoras, como no caso de Alagoas. As contribuições reforçaram que integrar de maneira mais consistente universidades, redes e instituições de formação é condição central para que licenciaturas reflitam a diversidade de contextos escolares, as demandas pedagógicas do ensino médio e as práticas de formação continuada desenvolvidas pelas redes. Nesse sentido, destacou-se a necessidade de mecanismos institucionais mais robustos de cooperação e de políticas que garantam maior continuidade entre formação inicial, entrada na carreira e desenvolvimento profissional, permitindo que a formação inicial dialogue com problemas concretos do cotidiano escolar, reduzindo a distância entre o que se ensina na universidade e as demandas contemporâneas do ensino médio.

Articulação entre pesquisa, prática pedagógica e diversidade na formação inicial

As discussões destacaram que a formação inicial precisa articular pesquisa, prática pedagógica e conteúdos relacionados à diversidade, de modo a preparar futuros docentes para atuar em contextos reais e plurais da educação básica. As contribuições reforçaram que essa articulação deve incluir conteúdos obrigatórios sobre equidade racial, inclusão, educação indígena, relações étnico-raciais, saberes locais e perspectivas interculturais, assegurando coerência com as políticas nacionais voltadas à promoção da diversidade.

Persistem, entretanto, desafios importantes. Em muitas instituições formadoras, a organização curricular das licenciaturas ainda não incorpora de maneira adequada as especificidades dos territórios, entendidos não apenas como espaços geográficos, mas como contextos marcados por múl-

tiplas identidades socioculturais e experiências formativas diversas. Essa lacuna revela uma distância entre formação acadêmica e práticas escolares, especialmente no que se refere à capacidade dos futuros docentes de reconhecer e responder às dinâmicas culturais, étnicas e sociais que compõem as trajetórias dos estudantes. Foram sugeridos ajustes na recomendação para explicitar esses conteúdos e referenciar a legislação pertinente, como a Lei nº 12.645/2008, reforçando que avançar nessa agenda requer compromisso institucional com uma formação docente capaz de promover práticas pedagógicas contextualizadas, equitativas e culturalmente responsivas.

Reestruturação das políticas de formação continuada e integração com currículo e avaliações

O início do bloco de recomendações dedicadas à formação continuada destacou a necessidade de reestruturar as políticas de desenvolvimento profissional para que sejam contínuas, contextualizadas e integradas ao currículo e às avaliações. As discussões evidenciaram que a oferta de tempo protegido para estudo e planejamento coletivo tem sido um fator determinante para a efetividade das formações, como demonstrado em diferentes redes. No Distrito Federal, a escola de aperfeiçoamento organiza cursos vinculados à carga horária dos docentes. No Mato Grosso do Sul, coordenadores de área (PCA) desempenham papel central na formação em serviço. Em Santa Catarina, o ensino médio integral garantiu tempo remunerado para planejamento integrado. Em Alagoas, uma portaria regula os tempos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo e Individual (HTPC e HTPI) e institui a figura do articulador de ensino. Esses arranjos foram reconhecidos como mecanismos importantes para aproximar a formação continuada das práticas pedagógicas cotidianas e fortalecer sua integração com as demandas do currículo.

Apesar da existência dessas iniciativas, as contribuições apontaram desafios relacionados à institucionalização das políticas de formação continuada. A diversidade de modelos adotados pelas redes revela desigualdades de capacidade e sustentação das ações formativas, o que dificulta sua continuidade e abrangência. As discussões reforçaram que consolidar uma

política de formação continuada efetiva requer marcos institucionais claros, garantia de tempo na jornada docente e articulação consistente entre formação, acompanhamento pedagógico e uso das avaliações, assegurando que os processos formativos sejam parte estruturante do trabalho docente no ensino médio.

Experiências destacadas

O estado de Alagoas estruturou uma política integrada de formação continuada que combina normas específicas, profissionais de apoio pedagógico e organização do tempo docente.

- *Articulador de Ensino e apoio à formação continuada: A Lei nº 7.801/2016 instituiu a função de Articulador de Ensino, presente em cada escola da rede estadual, com atribuições de apoiar o planejamento, mediar formações e fortalecer a articulação entre currículo, avaliação e práticas pedagógicas. Materiais e orientações oficiais sobre essa atuação estão disponíveis no portal Escola Web da Secretaria da Educação de Alagoas (Seduc-AL).*
- *Regulação do HTPC e HTPI: Diretrizes operacionais da Seduc-AL regulam a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e a Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), orientando seu uso para estudo, planejamento e acompanhamento pedagógico. Essa regulação integra o tempo de trabalho docente às ações formativas e ao suporte oferecido pelo Articulador de Ensino*

Mecanismos técnico-financeiros para sustentar políticas de formação continuada em redes com menor capacidade institucional

As discussões apontaram que assegurar condições equitativas de formação continuada exige atenção às redes com menor capacidade institucional, que enfrentam limitações de infraestrutura, equipes reduzidas e dificuldades para manter programas permanentes de

formação. Embora não tenham sido registradas boas práticas, houve consenso sobre a necessidade de instrumentos normativos locais, como portarias e regulamentações, que formalizem responsabilidades e garantam continuidade às ações formativas.

As contribuições também demonstraram concordância com a recomendação do Movimento pela Base de instituir mecanismos de apoio técnico-financeiro em âmbito nacional, capazes de fortalecer redes de menor porte na implementação e revisão de currículos. Mecanismos dessa natureza poderiam oferecer financiamento, suporte técnico e acompanhamento sistemático, reduzindo desigualdades entre redes e assegurando condições para a oferta de formação continuada articulada ao currículo, às avaliações e às práticas pedagógicas.

Formações baseadas na prática, acompanhamento pedagógico e uso pedagógico das avaliações

As discussões reforçaram que fortalecer a formação continuada no ensino médio requer modelos articulados à prática pedagógica, ao acompanhamento sistemático e ao uso qualificado das avaliações. Ganhou destaque a necessidade de superar capacitações pontuais e avançar para processos ancorados em situações reais de ensino, em diálogo com o currículo e com os desafios das escolas. Iniciativas formativas que integram reflexões sobre currículo, avaliação e acompanhamento pedagógico ou que tratam da elaboração de matrizes de recomposição alinhadas a diagnósticos ilustram esse movimento. Essas ações demonstram que formações contextualizadas ampliam a autoria docente, favorecem intervenções pedagógicas mais precisas e consolidam uma cultura profissional de análise e melhoria das práticas.

As contribuições também ressaltaram a importância de integrar formação continuada e avaliação, de modo que os resultados subsidiem o replanejamento e a personalização do ensino. Ambientes virtuais institucionais vêm sendo utilizados para disponibilizar materiais e cursos, como os voltados à educação inclusiva, ampliando o acesso dos docentes a conteúdos formativos alinhados aos dados avaliativos. No entanto, enfatizou-se que esse su-

porte on-line deve ser complementado por momentos presenciais de estudo, fundamentais para análise aprofundada, diálogo entre equipes escolares e transformação dos resultados em ações pedagógicas consistentes.

Por fim, apontou-se que a continuidade das formações ainda é comprometida por fatores como a alta rotatividade docente, a exemplo do Distrito Federal. Assim, qualificá-las exige políticas duradouras que garantam acompanhamento pedagógico constante, tempos institucionais de estudo e práticas colaborativas articulando currículo, avaliação e planejamento, assegurando intervenções responsivas e alinhadas às necessidades dos estudantes.

Formação continuada em equidade, inclusão e práticas antidiscriminatórias

As discussões ressaltaram que garantir formação continuada sistemática em equidade, inclusão e práticas antidiscriminatórias é fundamental para enfrentar desigualdades estruturais no cotidiano escolar e qualificar o trabalho docente no ensino médio. Nos debates houve concordância que esses temas devem compor o eixo permanente das políticas formativas, de modo transversal, abrangendo conteúdos sobre relações étnico-raciais, gênero, diversidade sociocultural e educação indígena, em consonância com políticas nacionais e com as demandas concretas das escolas.

Os participantes também pontuaram que a efetividade dessa agenda depende de condições institucionais que assegurem sua continuidade e integração ao currículo, evitando que ações sobre equidade ocorram de forma esporádica ou desvinculada das práticas pedagógicas. Portanto, para ambientes escolares mais inclusivos, plurais e comprometidos com a superação das desigualdades é preciso garantir mecanismos que sustentem essas formações, como tempo destinado a estudo e acompanhamento pedagógico. Esses são elementos centrais para que professoras e professores possam desenvolver práticas mais responsivas às múltiplas identidades e realidades dos estudantes.

Critérios e apoio formativo para profissionais de notório saber

As discussões também chamaram atenção para a necessidade de definir critérios e necessidades formativas específicas para profissionais de notório saber, especialmente em áreas como educação escolar indígena ou educação profissional, em que o domínio de saberes tradicionais, comunitários ou técnicos não decorre necessariamente de escolarização formal. As redes ressaltaram que a presença desses profissionais é estratégica para integrar diferentes matrizes de conhecimento ao ambiente escolar, mas que sua atuação requer orientação adequada para assegurar coerência pedagógica e equidade entre docentes.

A partir dessas contribuições, destacou-se a importância de que as redes ofereçam apoio formativo, alinhado às características e práticas desses profissionais, de modo a favorecer sua inserção nas propostas curriculares e fortalecer sua contribuição para o projeto educativo. Esse esforço inclui a definição de parâmetros claros que orientem tanto as necessidades formativas quanto o diálogo com coordenadores e equipes pedagógicas. O grupo evidenciou, assim, que reconhecer e qualificar o trabalho de profissionais de notório saber é parte das políticas de equidade no ensino médio, ampliando a diversidade de conhecimentos presentes na escola e valorizando práticas culturais, técnicas e territoriais.

Tempo, reconhecimento e incentivos para formação continuada e valorização docente

As discussões destacaram que garantir tempo, reconhecimento e incentivos para o estudo e o desenvolvimento profissional é componente central da valorização docente no ensino médio. Foram citadas experiências que articulam formação continuada e carreira, como no Paraná, onde a formação integra o plano de carreira, e no Distrito Federal, que prevê duas formas de progressão — por pós-graduação ou por formação continuada — além de uma jornada com três dias de coordenação pedagógica, dos quais dois podem ser dedicados à formação ou ao planejamento. Esses arranjos ilustram a importância de assegurar tempo remunerado e condições institucionais que reconheçam o investimento dos professores em sua qualificação.

As contribuições reforçaram que a valorização docente não se limita ao reconhecimento simbólico, mas depende de políticas estruturadas que garantam tempo protegido, incentivos e apoio contínuo para a formação. A consolidação dessas políticas foi compreendida como condição essencial para que a formação continuada seja parte integrante e não acessória do trabalho docente. Nesse sentido, o grupo destacou que sustentar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira é indispensável para fortalecer a qualidade do ensino médio e promover práticas pedagógicas mais efetivas e contextualizadas.

Recomendações validadas e revisadas no eixo

Formação inicial

1. Revisar as diretrizes e currículos das licenciaturas para alinhá-los à concepção de desenvolvimento integral, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática.

2. Integrar universidades, instituições formadoras e redes de ensino, para que a formação inicial reflita as necessidades da educação básica alinhada à concepção de desenvolvimento integral e de desenvolvimento por competências, e dialogue com a formação continuada.

3. Assegurar articulação entre pesquisa, prática pedagógica e diversidade, incorporando conteúdos obrigatórios sobre relações étnico-raciais, inclusão, educação indígena, saberes locais e interculturais, em consonância com a legislação vigente, como a Lei nº 12.645/2008.

Formação continuada

1. Reestruturar as políticas de formação em serviço, para que sejam contínuas, práticas e integradas aos currículos e às avaliações, com tempo protegido para estudo e planejamento coletivo.

2. Criar mecanismos de apoio técnico-financeiro para sustentar programas permanentes de formação em redes com menor capacidade institucional.

3. Fortalecer formações baseadas em situações de ensino, com acompanhamento pedagógico e trocas entre pares, valorizando a autoria docente e práticas inovadoras. Essas formações devem ser planejadas em ciclos e articuladas à gestão escolar, superando o modelo de capacitação pontual e descontextualizado.

4. Integrar a formação continuada ao uso pedagógico das avaliações, estimulando que os resultados sirvam para replanejar e personalizar as práticas de ensino, com oferta de momentos presenciais que favoreçam análise coletiva e aprofundamento pedagógico.

5. Garantir a formação continuada em equidade, inclusão e práticas antidiscriminatórias, de forma transversal e não episódica, incluindo reflexões sobre relações étnico-raciais, gênero e diversidade sociocultural.

6. Definir critérios e instrumentais para identificar necessidades formativas de profissionais de notório saber, de modo a orientar sua participação na formação continuada e garantir que recebam apoio adequado para atuar na educação básica. Esse processo deve favorecer a integração de saberes técnicos, tradicionais ou comunitários ao trabalho pedagógico, promovendo equidade e coerência com as propostas curriculares das redes.

7. Garantir tempo, reconhecimento e incentivos para o estudo e desenvolvimento profissional, assegurando que a formação seja parte estruturante da valorização docente. Isso inclui a previsão de carga horária específica e políticas de carreira que valorizem a formação continuada como critério de progressão.

Materiais didáticos

Política nacional de curadoria e mecanismos de avaliação dos materiais didáticos

Há concordância com a necessidade de uma política nacional de curadoria de materiais didáticos que articule o PNLD a produções regionais e referências

pedagógicas plurais, garantindo coerência entre os materiais utilizados pelas redes e os princípios da BNCC e da Política Nacional de Ensino Médio. Os participantes ressaltaram que essa política deve orientar a produção de materiais específicos para os itinerários formativos e oferecer diretrizes para o trabalho com projetos de vida, cuja abordagem pode ser transversal e deve respeitar contextos, identidades territoriais e trajetórias juvenis. Relatos sobre o uso de materiais estruturados e complementares organizados por habilidades reforçaram a importância de diretrizes nacionais que apoiem a diversidade de abordagens sem induzir modelos padronizados.

Os desafios apontados incluíram a complexidade de produzir materiais que atendam à variedade de ofertas do ensino médio, especialmente nos itinerários formativos, cuja definição é autônoma e diversa entre as redes. A elaboração de materiais para os Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAs) exige flexibilidade e alto grau de contextualização, somando-se à necessidade de incorporar temas transversais previstos no currículo, como cidadania, sustentabilidade e equidade, e às limitações estruturais que dificultam a produção local. Esses elementos reforçam o papel central de diretrizes nacionais que apoiem processos de autoria e adaptação conduzidos pelas redes.

Produção local de materiais complementares e apoio técnico-financeiro às redes

O estímulo à produção de materiais complementares locais foi destacado como estratégico para contextualizar o currículo do ensino médio e atender às necessidades específicas dos estudantes. Boas práticas relatadas incluíram a elaboração de materiais para recomposição das aprendizagens ancorados em autores e referências culturais locais — muitas vezes vinculados a festas literárias ou temas do território — bem como a produção de recursos voltados a estudantes em distorção idade-série e de materiais que incorporam tecnologias digitais. No Maranhão, mencionou-se a elaboração de materiais próprios articulando BNCC, itinerários formativos, temas contemporâneos transversais e elementos da 'maranhensidade', demonstrando a importância de integrar identidade territorial e orientações curriculares.

Os debates também evidenciaram que a produção local demanda apoio contínuo das redes, tanto técnico quanto financeiro, especialmente quando envolve processos adicionais de escrita, revisão ou remuneração de docentes. As contribuições reforçaram a necessidade de qualificar a seleção de materiais pedagógicos, de modo que professores possam escolher, entre diferentes formatos e finalidades, aqueles mais adequados às práticas de ensino. Além disso, destacou-se o papel do intercâmbio de boas práticas como mecanismo para ampliar referências e fortalecer a capacidade de adaptação das redes, sem comprometer sua autonomia para produzir materiais alinhados às realidades locais.

Revisão dos critérios do PNLD para diversidade cultural, equidade regional e perspectivas antidiscriminatórias

As discussões destacaram a necessidade de revisar os critérios do PNLD para garantir maior aderência à diversidade cultural, regional e sociolinguística presente no país, assegurando coerência com as competências gerais da BNCC e com as dimensões de equidade racial, de gênero e territorial. As boas práticas compartilhadas ilustram iniciativas que avançam nesse sentido, como a experiência de alfabetização indígena no Mato Grosso do Sul, desenvolvida em parceria com organizações da sociedade civil e diferentes etnias, que demonstra o potencial de produção de materiais alinhados a contextos linguísticos e culturais específicos. Os participantes também reforçaram que a revisão deve contemplar materiais que favoreçam a transversalidade dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), apoiados por orientações pedagógicas e processos formativos que possibilitem sua adoção consistente nas redes.

Os desafios mencionados indicam lacunas significativas, como a ausência de materiais em línguas indígenas (Tupi, Warã e Kalou) além da dificuldade do PNLD em contemplar especificidades regionais, como as realidades do semiárido, diante dos limites econômicos das editoras para produzir materiais altamente contextualizados. As validações destacaram a pertinência de iniciativas complementares, como a criação de um acervo nacional de materiais pedagógicos em línguas indígenas aberto às secretarias de

educação. O conjunto das contribuições reforça que a revisão dos critérios do PNLD deve combinar a ampliação da representatividade cultural, racial e territorial nos materiais, fortalecer práticas antidiscriminatórias e garantir que os materiais reflitam a pluralidade da sociedade brasileira.

Ampliação da curadoria para materiais digitais e híbridos

Foi apontada a importância de incluir materiais digitais e híbridos na curadoria didática, de modo a fortalecer a integração entre ensino presencial e remoto. Boas práticas mencionaram a oferta combinada de materiais impressos e digitais, além de equipamentos tecnológicos acessíveis aos professores, ampliando as possibilidades pedagógicas.

Persistem, contudo, desafios na articulação com estruturas tecnológicas das secretarias, como centros de mídias, responsáveis pela produção e disponibilização de materiais para uso em contextos híbridos. Essas dificuldades reforçam a necessidade de diretrizes claras para o uso pedagógico das tecnologias digitais, considerando desigualdades de acesso a equipamentos e conectividade entre redes e escolas.

Formação docente para o uso de materiais didáticos, incluindo recursos digitais

Foi reforçada a necessidade de consolidar um referencial de formação docente que organize e articule normativas já existentes, incluindo aquelas que tratam do uso crítico e criativo de materiais, evitando a produção de orientações redundantes, e que ofereça diretrizes claras para o uso pedagógico de recursos impressos, digitais e híbridos. Boas práticas, como o plano formativo de 2025 da Paraíba, voltado ao uso de tecnologias digitais e à mitigação de barreiras de conectividade, e a parceria do Distrito Federal com a Universidade de Brasília (UnB) para formação em letramento digital, demonstram avanços na qualificação docente nesse campo.

Também foi enfatizada a necessidade de formação específica para os professores dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAs), a fim de assegurar que compreendam seu caráter articulador, em diálogo com

outras áreas, com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) e com as finalidades formativas da etapa. Os desafios relatados incluem o engajamento dos docentes nas formações e a demanda por normativas que permitam a participação de professores em processos de produção e uso de materiais sem afastamento da sala de aula.

O conjunto das contribuições indica que o fortalecimento dessa formação requer sistematização normativa, apoio institucional e condições adequadas de participação, de modo a qualificar a integração entre materiais didáticos, tecnologias digitais e práticas pedagógicas no ensino médio.

Mecanismos de avaliação e retroalimentação sobre a qualidade e o uso dos materiais didáticos

Foi destacada a necessidade de mecanismos sistemáticos de avaliação e retroalimentação que permitam monitorar a qualidade e o uso dos materiais didáticos nas redes. Boas práticas mencionadas incluem ações de formação para apoiar professores no uso de materiais complementares, organização de momentos de estudo orientados por coordenadores de área e experiências de curadoria interna, como o programa de professor-revisor no Paraná, no qual docentes efetivos analisam e revisam materiais produzidos pela rede. Essas iniciativas demonstram o potencial de integrar avaliação, formação e acompanhamento pedagógico para qualificar a seleção e o uso de materiais.

Entre os desafios, foram apontadas limitações de financiamento para materiais complementares e dificuldades de organização da hora-atividade por área do conhecimento, condição essencial para sustentar processos de curadoria e análise crítica. Também surgiu a demanda por políticas nacionais que apoiem a manutenção de professores dedicados à revisão, construção e avaliação de materiais didático-pedagógicos. As contribuições reforçaram que a avaliação sistemática dos materiais depende de condições institucionais, tempo docente e apoio técnico, articulando formação, acompanhamento e alinhamento contínuo ao currículo.

Recomendações validadas e revisadas no eixo

1. Definir e institucionalizar uma política nacional de curadoria de materiais didáticos, que integre o PNLD e a produções regionais e referências pedagógicas plurais, garantindo a coerência com os princípios da BNCC e da Política Nacional de Ensino Médio. Essa política deve contemplar materiais específicos para os itinerários formativos e oferecer orientações para o trabalho com projeto de vida, assegurando respeito aos contextos locais e a incorporação de temas transversais previstos no currículo, como cidadania, sustentabilidade e equidade.

2. Apoiar tecnicamente e financeiramente as redes na produção de materiais complementares locais, garantindo a participação dos professores em sua elaboração e qualificando a seleção de materiais pedagógicos conforme as necessidades curriculares. Recomenda-se, ainda, promover intercâmbio de boas práticas para ampliar a circulação de referências e favorecer o aperfeiçoamento dos processos de produção.

3. Revisar os critérios do PNLD para incorporar diversidade cultural, equidade regional e abordagens antidiscriminatórias, assegurando alinhamento às competências gerais da BNCC e a inclusão de dimensões de equidade racial, de gênero e territorial. Essa revisão deve também considerar materiais que favoreçam a transversalidade dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), articulados a orientações pedagógicas e processos formativos que permitam sua adoção consistente pelas redes.

4. Ampliar a curadoria para incluir materiais digitais e híbridos, fortalecendo a integração com o ensino presencial e remoto. O grupo destacou a importância de diretrizes para o uso pedagógico das tecnologias digitais, considerando o acesso desigual a equipamentos e conectividade entre redes.

5. Criar referencial para formação docente, aglutinando diretrizes e normativas já existentes.

6. Estabelecer mecanismos de avaliação e retroalimentação sobre a qualidade e o uso dos materiais adotados, com base em evidências das redes.

Avaliação

Reformulação da política nacional de avaliação e adequação às especificidades do ensino médio

Foi reiterada a necessidade de reformular a política nacional de avaliação de modo articulado aos princípios da BNCC e às especificidades das etapas da educação básica, com atenção particular ao ensino médio. Os participantes ressaltaram que essa etapa apresenta maior complexidade, em razão da coexistência de diferentes arranjos curriculares e itinerários formativos, o que exige uma política avaliativa capaz de reconhecer trajetórias diversas e evitar abordagens homogêneas que não dialoguem com a organização curricular efetivamente vivenciada pelas redes.

Ao mesmo tempo, emergiram questionamentos sobre como incorporar a diversidade regional e territorial nos processos avaliativos nacionais. Parte das contribuições problematizou a viabilidade de estratégias de avaliação diferenciadas por região, apontando que uma descentralização excessiva poderia ampliar desafios operacionais e comprometer a comparabilidade dos resultados. Por outro lado, foi reconhecido que considerar as diversidades nas avaliações nacionais demanda algum grau de flexibilização, de modo a evitar que instrumentos padronizados invisibilizem realidades distintas do ensino médio.

As discussões também reforçaram que a reformulação da política deve

assegurar a avaliação de todas as áreas do conhecimento e definir aprendizagens essenciais comuns a todos os estudantes, como estratégia para contribuir com a redução das desigualdades educacionais. Nesse sentido, o debate indicou que a política nacional de avaliação precisa equilibrar parâmetros comuns, sensibilidade às diferenças curriculares e territoriais e foco na equidade, estruturando-se como um processo de curto, médio e longo prazo capaz de orientar o aprimoramento das práticas avaliativas no ensino médio.

Formação continuada para o uso pedagógico dos resultados e desenvolvimento de instrumentos avaliativos

A oferta de formação continuada voltada ao uso pedagógico dos resultados das avaliações foi apontada como elemento central para qualificar o planejamento pedagógico, apoiar a recomposição das aprendizagens e fortalecer práticas de acompanhamento contínuo no ensino médio. Boas práticas compartilhadas evidenciaram esse movimento, como o Programa Escola das Adolescências, iniciativa do MEC, que no Maranhão tem promovido formações nas quatro áreas do conhecimento com foco na recomposição das aprendizagens, além das iniciativas de Alagoas, que articulam a formação docente aos resultados de avaliações internas e externas, orientando intervenções pedagógicas mais consistentes.

Também emergiram dificuldades relacionadas à apropriação dos dados pelas equipes escolares, expressas em dúvidas recorrentes sobre como interpretar e utilizar os resultados no planejamento pedagógico. Soma-se a isso o desafio de garantir que as formações e as devolutivas cheguem efetivamente aos professores, especialmente no ensino médio parcial, em que a permanência docente nas escolas é mais restrita.

As discussões reforçaram, assim, que a formação continuada para o uso pedagógico das avaliações deve ser territorializada, articulada às condições concretas de trabalho docente e orientada por uma perspectiva formativa, capaz de transformar dados em insumos para o replanejamento pedagógico e a melhoria das aprendizagens.

Experiências destacadas

Lançada pelo MEC em 2024, a Política Escola das Adolescências apoia estados e municípios no fortalecimento dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). A iniciativa busca tornar a escola mais acolhedora e conectada às necessidades das adolescências, oferecendo formação continuada, produção de materiais orientadores e apoio financeiro via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para escolas selecionadas.

A política organiza suas ações em eixos de governança, organização curricular e pedagógica e desenvolvimento profissional, incentivando práticas inovadoras, ambientes de aprendizagem mais significativos e estratégias que promovam o desenvolvimento integral e a permanência dos estudantes.

Fortalecimento da função formativa das avaliações e apoio técnico às escolas

O fortalecimento da função formativa das avaliações foi compreendido como condição essencial para que os resultados avaliativos contribuam efetivamente para a implementação do currículo e dos projetos pedagógicos no ensino médio. As contribuições indicaram que devolutivas qualificadas, acompanhadas de apoio técnico às escolas, são fundamentais para transformar dados avaliativos em insumos pedagógicos capazes de orientar intervenções no cotidiano escolar, superando usos meramente classificatórios ou administrativos da avaliação.

Nesse sentido, foi ressaltada a importância de ampliar políticas de recomposição das aprendizagens no ensino médio como estratégia associada à função formativa das avaliações, desde que articuladas a processos de acompanhamento pedagógico e assessoramento às escolas. Contudo, emergiram desafios relevantes, especialmente a necessidade de recursos para sustentar um assessoramento pedagógico estratégico, que considere os resultados individuais das unidades educacionais e permita apoio dife-

renciado conforme contextos e necessidades específicas. As discussões reforçaram que o fortalecimento da função formativa das avaliações depende de condições institucionais, apoio técnico e financeiro às redes e capacidade de acompanhamento contínuo, de modo a assegurar que os resultados avaliativos se revertam em melhorias concretas das práticas pedagógicas.

Revisão das matrizes das avaliações externas e alinhamento à integralidade do currículo do ensino médio

O debate evidenciou a necessidade de revisar as matrizes das avaliações externas, nacionais e estaduais, para garantir maior alinhamento às competências gerais e às habilidades da BNCC, considerando a organização curricular específica do ensino médio. As contribuições apontaram que o atual escopo das avaliações de larga escala, concentrado em poucas áreas, tende a produzir efeitos indesejados sobre a implementação curricular, ao induzir a priorização dos componentes avaliados em detrimento de outras áreas do conhecimento.

Nesse sentido, foi ressaltada a importância de ampliar o alcance das matrizes avaliativas para contemplar a diversidade das atividades curriculares e dos itinerários formativos do ensino médio. A ausência de avaliações de larga escala em outros componentes foi identificada como fator que dificulta o engajamento de professores no trabalho sistemático com competências e habilidades da BNCC, reforçando práticas fragmentadas e hierarquizações curriculares. As discussões indicaram que a revisão das matrizes deve buscar equilíbrio entre parâmetros comuns de avaliação e o reconhecimento da diversidade curricular, de modo a fortalecer a implementação integral do currículo e evitar distorções pedagógicas induzidas pelas políticas de avaliação.

Integração entre avaliação, currículo e formação docente para o replanejamento pedagógico

A integração entre avaliação, currículo e formação docente foi apontada como eixo central para qualificar o replanejamento pedagógico no ensino

médio com base em evidências. As boas práticas relatadas indicam avanços nesse sentido, como no Maranhão, onde avaliações internas são utilizadas como diagnóstico para orientar o planejamento e a produção de materiais pedagógicos, e no Tocantins, onde os resultados das avaliações, organizados por descritores e defasagens, subsidiam ações pedagógicas voltadas ao fortalecimento das aprendizagens.

As contribuições destacaram que essa integração é qualificada quando há equipes pedagógicas dedicadas à análise dos dados das avaliações formativas, capazes de apoiar escolas e professores na leitura dos resultados e na definição de estratégias de intervenção. Contudo, foi identificado como desafio garantir condições efetivas para que o diagnóstico se traduza em ações pedagógicas concretas, especialmente no que se refere ao tempo, ao acompanhamento e ao suporte às intervenções posteriores ao processo avaliativo. O grupo reforçou que a articulação entre avaliação, currículo e formação docente é fundamental para assegurar que os dados produzidos pelas avaliações orientem práticas pedagógicas consistentes e contextualizadas.

Avaliação, financiamento (VAAR) e promoção da equidade no ensino médio

O debate ressaltou a necessidade de revisar o vínculo entre avaliação e financiamento, especialmente no que se refere ao VAAR, para evitar efeitos punitivos sobre as redes e assegurar que os critérios avaliativos cumpram uma função indutora de melhoria da aprendizagem e de promoção da equidade. As contribuições indicaram que a associação direta entre resultados avaliativos e financiamento pode gerar distorções, sobretudo quando os instrumentos de avaliação não captam adequadamente a diversidade de contextos e realidades estaduais.

Foi apontado como desafio central o fato de a política nacional de avaliação ainda não contemplar de forma suficiente as diferenças territoriais, socioeconômicas e estruturais entre os estados, ao mesmo tempo em que o VAAR está atrelado a critérios de equidade. Essa combinação pode ampliar assimetrias, caso não sejam previstos mecanismos que considerem condições desiguais de

partida e evitem prejuízos financeiros às redes mais vulneráveis. As discussões reforçaram, assim, que a revisão do vínculo entre avaliação e financiamento deve buscar maior precisão normativa e mecanismos de salvaguarda, garantindo que o VAAR contribua para o fortalecimento da aprendizagem e da equidade, sem penalizar redes que enfrentam maiores desafios estruturais.

Transparência, acessibilidade e tempestividade das devolutivas das avaliações

O debate evidenciou que ampliar a transparência e a acessibilidade das devolutivas das avaliações é condição essencial para que os resultados produzidos tenham uso pedagógico efetivo no ensino médio. As contribuições ressaltaram que, para além da disponibilização dos dados, é fundamental que as devolutivas cheguem às escolas e aos professores de forma tempestiva, permitindo a leitura qualificada dos resultados e a adoção de ajustes oportunos no planejamento pedagógico.

Foi apontado como desafio central garantir estratégias de comunicação capazes de alcançar todas as escolas, especialmente em contextos marcados por grandes distâncias territoriais e diferentes condições de acesso. A demora na chegada das informações compromete o tempo pedagógico necessário para a correção de rota, reduzindo o potencial formativo das avaliações. Nesse sentido, as discussões reforçaram que a efetividade das devolutivas depende da combinação entre clareza, rapidez e capilaridade dos canais de comunicação, assegurando que os resultados avaliativos apoiem, de fato, a melhoria das práticas pedagógicas nas escolas.

SALA
REUNIÃO
2
GRUPO
AZUL

Recomendações validadas e revisadas no eixo

1. Estabelecer um plano para reformulação da política nacional de avaliação, articulada à BNCC, que considere as especificidades das etapas da educação básica e, de forma particular, do ensino médio. Essa política deve reconhecer a coexistência de diferentes arranjos curriculares e itinerários formativos, assegurar a avaliação de todas as áreas do conhecimento e definir aprendizagens essenciais comuns a todos os estudantes, de modo a contribuir para a redução das desigualdades educacionais.

2. Oferecer formação continuada para uso pedagógico dos resultados e desenvolvimento de instrumentos diversificados.

3. Fortalecer a função formativa das avaliações, assegurando devolutivas qualificadas e apoio técnico às escolas, de modo a favorecer a implementação do currículo e dos projetos pedagógicos. Esse fortalecimento pressupõe apoio técnico e financeiro às redes e a ampliação de políticas de recomposição das aprendizagens no ensino médio, como estratégia para transformar os resultados avaliativos em intervenções pedagógicas efetivas.

4. Revisar as matrizes das avaliações externas (Saeb e estaduais), garantindo alinhamento às competências gerais e habilidades da BNCC e ampliando seu escopo para contemplar as diferentes áreas do conhecimento. Essa revisão deve considerar a diversidade das atividades curriculares e dos itinerários formativos do ensino médio, de modo a evitar a indução de hierarquizações entre componentes e fortalecer a implementação integral do currículo.

5. Promover integração entre avaliação, currículo e formação docente, para apoiar o replanejamento pedagógico com base em evidências.

6. Revisar o vínculo entre avaliação e financiamento (VAAR), de modo a evitar efeitos punitivos e assegurar que os mecanismos associados ao VAAR não prejudiquem o financiamento das redes, mantendo o foco no fortalecimento da aprendizagem e da equidade. Os critérios avaliativos devem atuar como indutores de melhoria das práticas educacionais e não como fatores de penalização financeira.

7. Ampliar a transparência e acessibilidade das devolutivas das avaliações às escolas e aos professores, assegurando que cheguem de forma tempestiva e efetiva, de modo a favorecer seu uso efetivo para a melhoria das práticas pedagógicas. Para isso é necessário adotar estratégias de comunicação que alcancem todas as escolas, superando desafios relacionados às distâncias territoriais e garantindo o tempo oportuno para a correção de rota pedagógica.

4.5 Mapa de calor : percepções dos participantes

Os participantes do encontro foram convidados a preencher, em dois momentos distintos, um mapa visual coletivo inspirado em técnicas de autoavaliação rápida. O instrumento foi estruturado a partir de quatro eixos centrais de análise da BNCC: currículo, formação, avaliação e materiais e recursos pedagógicos.

Cada participante registrou sua percepção por meio de etiquetas circulares coloridas, posicionadas livremente no interior do mapa. Essa dinâmica permitiu observar padrões de concentração e dispersão, zonas de consenso e áreas com menor densidade de percepções. Além disso, foram utilizados papéis com comentários escritos, agregando conteúdo qualitativo às marcações visuais.

No primeiro preenchimento, observou-se alta concentração de marcações na região central do mapa, com ocupação relativamente equilibrada entre os quatro quadrantes. Esse padrão sugere uma percepção predominantemente intermediária a positiva sobre os avanços trazidos pela BNCC, sem evidências de polarização acentuada.

A ausência de 'vazios' claros indica que todos os eixos são reconhecidos como impactados pela BNCC, ainda que em graus distintos - ou seja, a BNCC é percebida como uma política que "chegou" às redes, mas cuja consolidação ainda está em processo.

O quadrante referente a currículo apresentou forte densidade de marca-

ções, especialmente próximas ao centro, e aparece como a porta de entrada da BNCC nas redes, funcionando como eixo estruturante. O quadrante de formação, por sua vez, também apresentou concentração relevante, mas com maior dispersão das marcações, sendo percebida como condição necessária, porém ainda desigualmente implementada e fortemente dependente de políticas locais.

O eixo de avaliação apresentou menor densidade relativa e maior dispersão, o que sugere incertezas quanto à articulação entre BNCC e práticas avaliativas, dificuldades de tradução da lógica de competências para instrumentos concretos, tensões entre avaliação formativa e avaliações externas. Ou seja, a avaliação apareceu como um campo ainda em disputa, com avanços mais tímidos e não homogêneos.

Os materiais foram percebidos como importantes vetores de implementação, mas ainda pouco integrados às propostas curriculares e formativas. A pedido dos participantes, após a realização do mapa coletivo sobre a BNCC, foi feito um novo mapa de calor, seguindo estrutura análoga ao anterior.

Embora o grupo dos anos finais do ensino fundamental não tenha participado, é possível fazer uma leitura comparativa que indica um deslocamento importante na leitura coletiva dos participantes em relação ao primeiro exercício. Enquanto o primeiro mapa evidenciava uma percepção geral positiva e relativamente consensual sobre os avanços da BNCC, o segundo aprofundou a análise ao explicitar diferenças significativas entre eixos e etapas da educação básica.

Currículo manteve-se como o eixo mais consolidado, mas formação e avaliação emergiram como os principais desafios estruturais, sobretudo no ensino médio. O exercício comparativo indica que há a necessidade de políticas mais articuladas e sensíveis às especificidades de cada etapa.

5

ATIVIDADES DE ENCERRAMENTO

Os participantes foram convidados a identificar boas práticas e desafios para cada um dos eixos temáticos nas respectivas etapas, discussão sistetizada nos quadros abaixo. De maneira geral, nota-se um padrão transversal: quando há intencionalidade de gestão (regime de colaboração, governança, plataformas, comissões, tempos institucionais) e coerência entre os eixos, as redes conseguem transformar a BNCC em prática. Quando faltam condições, arranjos e alinhamentos, a Base aparece como "documento", mas não como instrumento de melhoria pedagógica com equidade.

Na educação infantil, destacou-se a compreensão da BNCC como desdobramento das DCNEI, organizada a partir dos campos de experiência, o que fortalece uma leitura pedagógica coerente com a concepção de infância. As boas práticas apontaram para políticas de formação estruturantes, como o LEEI, baseadas na articulação entre universidades e gestores públicos.

Os principais desafios concentram-se em qualificar os objetivos de aprendizagem sem antecipar processos de escolarização, ampliar formações que contemplem todas as linguagens e enfrentar a avaliação na educação infantil de modo consistente, ancorada na observação e na documentação pedagógica.

Também se evidenciou a necessidade de maior clareza sobre o que se entende por materiais na educação infantil, respeitando suas especificidades e evitando transposições inadequadas de modelos de outras etapas.

Quadro 01 - Boas práticas e desafios para a educação infantil

Eixo	Boas práticas	Desafios
Currículo	A BNCC como captadora das DCNEI - campos de experiência.	Revisar os objetivos de aprendizagem.
Formação	Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) como exemplo de política federal - triangulação da universidade; Setor público (federal e municipais) terem outras linguagens (formação).	Fortalecer formações específicas para as fases.
Avaliação	Experiência de municípios com o ciclo do uso da observação, documentação e uso para refletir.	Enfrentar problematização da avaliação efetiva da educação infantil (específico).
Materiais	Referência federal com boas fontes.	Adequar/entender o que é material para a educação infantil (especificidades).

Fonte: elaborado pelos autores.

Em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, as discussões ressaltaram a importância da participação docente na construção curricular em regime de colaboração entre estados e municípios, fortalecendo a legitimidade dos currículos. O desafio central é transformar o currículo em instrumento efetivo de gestão pedagógica, orientando o planejamento e as práticas em sala de aula.

No tema da formação foram destacados avanços com a ampliação do foco para coordenadores pedagógicos e a valorização de espaços coletivos de construção com universidades, embora persista a dificuldade de garantir continuidade às políticas nacionais de formação.

Em avaliação, experiências com devolutivas rápidas e úteis para a prática pedagógica se destacam ao lado do desafio da fragmentação entre diferentes avaliações aplicadas ao longo do ano. Quanto aos materiais, ganha força a produção de recursos pedagógicos alinhada às formações, mas ainda há indefinições sobre a função e a concepção desses materiais no cotidiano escolar.

Quadro 02 - Boas práticas e desafios para os anos iniciais do ensino fundamental

Eixo	**Boas práticas**	**Desafios**
Currículo	A coordenação do MEC incentivou a participação dos professores na elaboração curricular entre estados e municípios.	Implementar o currículo como instrumento de gestão pedagógica.
Formação	Ampliação da formação para coordenadores pedagógicos; Descritores na perspectiva pedagógica das políticas.	Continuidade dos fóruns nacionais de formação continuada para construção conjunta com universidades.
Avaliação	Plataforma do CNCA realiza devolutiva de forma rápida e traz possibilidades para desenvolver boas práticas (adesão).	A falta de articulação entre as diversas avaliações ao longo do ano com os mesmos estudantes.
Materiais	Materiais pedagógicos em consonância com as formações, produzidos pela rede (CNCA).	Compreender a concepção do material, se são de apoio, didático, complementar ou de recomposição.

Fonte: elaborado pelos autores.

Já nos anos finais do ensino fundamental, as boas práticas apontam para modelos mais estruturados de gestão curricular, com integração federativa, monitoramento e abertura para atividades de enriquecimento, mantendo a garantia do currículo comum. O principal desafio é assegurar que essas diretrizes se traduzam em práticas docentes efetivas.

A formação aparece tensionada pela falta de tempo institucional para planejamento e pelo enfraquecimento de uma cultura colaborativa entre professores. Em avaliação, há avanços no uso de plataformas e na formação para leitura de dados, mas persiste o descompasso entre as matrizes avaliativas e a BNCC. No eixo de materiais, destacam-se iniciativas de curadoria e validação, embora a ausência de equipes técnicas estruturadas limite a produção, o acompanhamento e a revisão dos materiais utilizados.

Quadro 03 - Boas práticas e desafios para os anos finais do ensino fundamental

Eixo	**Boas práticas**	**Desafios**
Currículo	Gestão curricular: currículo integrado através do regime de colaboração; garantia do currículo básico com abertura e incentivo para atividades de impulsionamento e monitoramento via sistema de gestão integrada.	Efetivação do currículo em práticas docentes em sala de aula.
Formação	Proporcionar / garantir tempo para formação e planejamento; Compartilhamento de boas práticas entre professores.	Cultura de planejamento fragilizada entre equipe docente; Perda de engajamento da equipe docente em espaços formativos e em momentos de planejamento na carga horária disponível.

Eixo	Boas práticas	Desafios
Avaliação	Plataformas que entregam resultados a nível dos acertos e erros dos estudantes; Formações para professores e equipe gestora para apoiar a interpretação e uso dos dados de avaliações de larga escala; Linearidade das plataformas; Possibilidade de avaliação interna com rubrica.	A falta de integração entre a nova matriz da BNCC às avaliações (ex. Saeb).
Materiais	Material específico que atende a diversidade e identidade territorial; Comissão/ portaria para análise, curadoria e validação de materiais, formação e itens de validação.	Corpo técnico para elaborar o material e acompanhar a aplicabilidade.

Fonte: elaborado pelos autores.

No ensino médio, as discussões evidenciam esforços de coordenação federativa e de articulação entre redes, com planejamento por áreas do conhecimento e alinhamento entre objetos de conhecimento, competências e habilidades da BNCC. A formação docente tem recorrido a ambientes virtuais para responder a demandas específicas, mas enfrenta desafios estruturais relacionados à valorização e permanência dos professores nas redes, dependentes de carreiras atrativas e condições de trabalho adequadas.

Quadro 04 - Boas práticas e desafios para o ensino médio

Eixo	*Boas práticas*	*Desafios*
Currículo	Coordenadora de Articulação com os municípios; Rede de articuladoras estaduais integradas aos municípios (com bolsas de incentivo).	Planejamento por áreas de conhecimento nas escolas; Articulação dos objetos de conhecimento com as competências e habilidades da BNCC.
Formação	Formações em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para contemplar demandas específicas.	Formação inicial e continuada alinhada às competências e habilidades da BNCC; Reter o professor na rede por meio de Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração atrativo e boas condições de trabalho.
Avaliação	Avaliação diagnóstica formativa como ponto de partida para o planejamento das práticas pedagógicas.	Política de avaliação para contemplar as diversidades; Política vinculada à formação para análise dos dados quantitativos e qualitativos para qualificar as intervenções pedagógicas; Ampliação das avaliações de larga escala para outras áreas do conhecimento.
Materiais	Implementação de Grupo de Trabalho para curadoria de materiais e práticas que envolvem o uso pedagógico das tecnologias digitais e demais materiais didáticos.	PNLD não dialoga com as diversidades dos territórios nacionais; Materiais didáticos específicos para as modalidades educacionais.

Fonte: elaborado pelos autores.

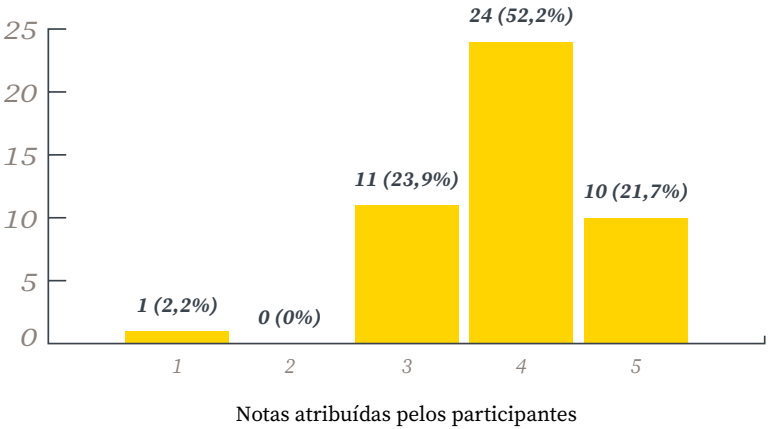
6 SÍNTESE DAS AVALIAÇÕES DO ENCONTRO

Na avaliação, a ênfase recai sobre o uso de diagnósticos formativos como base para o planejamento pedagógico, ao mesmo tempo em que se aponta a necessidade de políticas avaliativas mais sensíveis às diversidades e de ampliação das avaliações de larga escala para outras áreas do conhecimento. Em relação aos materiais, há avanços com grupos de trabalho para curadoria, especialmente no uso pedagógico de tecnologias digitais, mas permanecem limites do PNLD em dialogar com as diversidades territoriais e com as especificidades das modalidades educacionais. A avaliação do encontro indica que o público foi qualificado e diretamente implicado na agenda curricular de suas respectivas unidades da federação. Predominaram respondentes em posições de coordenação e gerência (currículo, formação continuada, educação infantil, desenvolvimento curricular, pesquisa, institucional, tecnologias), além de direção/superintendência (diretorias executivas e pedagógicas, subsecretaria, superintendência) e quadros de assessoria e técnica pedagógica (técnicos educacionais, assessores pedagógicos e de supervisão). Este perfil reforça que o encontro mobilizou, em grande medida, atores com responsabilidade concreta sobre desenho, gestão e indução da implementação da BNCC nos territórios.

Nos indicadores de satisfação e efetividade, os resultados foram bastante positivos. Entre os participantes, 87% atribuíram nota máxima (5) ao nível de compreensão do propósito geral do encontro. A percepção de qualidade também se confirma na dimensão metodológica: 89,1% deram nota 5 para o quanto as atividades (mesa-redonda, mapa coletivo e sessões temáticas) favoreceram a troca de experiências e o aprofundamento técnico sobre a BNCC, e 93,5% avaliaram com nota 5 a condução e mediação das atividades. Os materiais e recursos também foram bem avaliados (82,6% com nota 5). O principal ponto de atenção aparece no tempo: embora a maioria considere adequado, há sinal de ajuste fino, com 52% marcando nota 4 e 22% nota 5, sugerindo demanda por maior duração ou melhor balanceamento entre exposição, trabalho em grupo e sínteses.

Gráfico 1. Avaliação sobre tempo destinado às atividades

O tempo destinado às diferentes atividades foi adequado para o alcance dos objetivos propostos?



Fonte: elaborado pelos autores.

Do ponto de vista qualitativo, a troca de experiências e boas práticas entre redes apareceu de forma consistente como o principal valor agregado do encontro e como o aspecto com maior potencial de replicabilidade nos territórios. Os participantes destacaram que o contato direto com experiências concretas de outros estados e municípios, como Ceará, Mato Grosso, Goiás e Curitiba, possibilitou não apenas inspiração, mas também a compreensão de caminhos práticos de implementação, com exemplos reais de decisões tomadas, arranjos institucionais construídos, instrumentos utilizados e desafios enfrentados ao longo do processo.

Essa troca foi percebida como especialmente potente por permitir que as redes reconhecessem desafios comuns, relativizando a ideia de que as dificuldades na implementação curricular alinhada à BNCC são problemas isolados ou exclusivos de determinados contextos. Ao contrário, o compartilhamento de trajetórias evidenciou que muitos dos entraves — como a articulação entre currículo e avaliação, a produção e curadoria de materiais,

a formação continuada alinhada aos documentos curriculares e o uso de dados para o replanejamento pedagógico — atravessam todo o país, ainda que assumam formas distintas conforme o território. Esse reconhecimento fortaleceu a sensação de pertencimento a uma agenda nacional e ampliou a disposição para a cooperação inter-redes.

Outro ponto fortemente valorizado foi o acesso a ideias sobre materiais didáticos, especialmente aqueles regionalizados ou adaptados às realidades locais, e sobre ferramentas e plataformas de monitoramento da implementação curricular. Os participantes ressaltaram o caráter prático dessas referências, destacando o potencial de adaptação de modelos já testados para seus próprios contextos, seja na construção de matrizes de acompanhamento curricular, no uso de indicadores para monitorar a implementação da BNCC, ou na seleção e produção de materiais didáticos mais coerentes com os documentos curriculares e com as especificidades socioculturais dos territórios.

Em conjunto, esses comentários indicam a percepção de que a implementação curricular se fortalece quando as redes aprendem umas com as outras, compartilham processos e analisam resultados de forma transparente, baseadas na circulação de saberes entre redes, na transparência sobre processos e resultados e na valorização de soluções construídas no cotidiano da gestão e das escolas. Nesse sentido, o encontro foi reconhecido como um espaço privilegiado de aprendizagem entre pares, capaz de acelerar processos locais, reduzir retrabalho e apoiar decisões mais qualificadas, ancoradas em evidências e em experiências já consolidadas.

Da mesma forma emergiu com força a necessidade de continuidade e aprofundamento do debate curricular: fortalecer a agenda dos Documentos Curriculares, sustentar a implementação dos currículos e o refinamento das referências associadas à BNCC e avançar em discussões de atualização, especialmente na interface com avaliação e materiais mais aderentes às realidades locais. Outro eixo recorrente foi a integração e articulação entre etapas e entre atores (como, por exemplo, Seduc e Instituição de Ensino Superior, Consed e entre municípios e a Undime), bem como a defesa de

uma abordagem que mantenha a BNCC como eixo estruturante, conectando currículo, formação continuada, avaliação e materiais, com escuta ativa dos territórios e respeito às diversidades.

As respostas da avaliação evidenciam também a emergência de propostas operacionais objetivas e acionáveis, indicando que o encontro não se limitou a reflexões conceituais, mas estimulou encaminhamentos concretos para o fortalecimento da implementação curricular nos territórios. Entre as propostas, destaca-se a criação de Grupos de Trabalho (GTs) com foco específico na revisão e qualificação dos processos avaliativos e no desenvolvimento, curadoria e avaliação de materiais didáticos locais. Os GTs funcionariam como instâncias técnicas permanentes ou semipermanentes, capazes de articular diferentes áreas das secretarias (currículo, avaliação, formação, tecnologia, educação infantil) e de dialogar com parceiros externos, como universidades e instituições formadoras, garantindo maior coerência e sustentabilidade às decisões tomadas.

Além disso, foi apontada a importância de um estudo analítico e sistemático das recomendações produzidas, de modo que elas possam subsidiar decisões estratégicas das redes, orientar revisões de políticas e apoiar o planejamento de ações de curto, médio e longo prazo. Essa leitura analítica foi associada à necessidade de transformar recomendações em planos de ação factíveis, com definição de prioridades, responsabilidades, prazos e indicadores de acompanhamento, fortalecendo a capacidade técnica das equipes e evitando que os consensos construídos no encontro se percam no cotidiano da gestão.

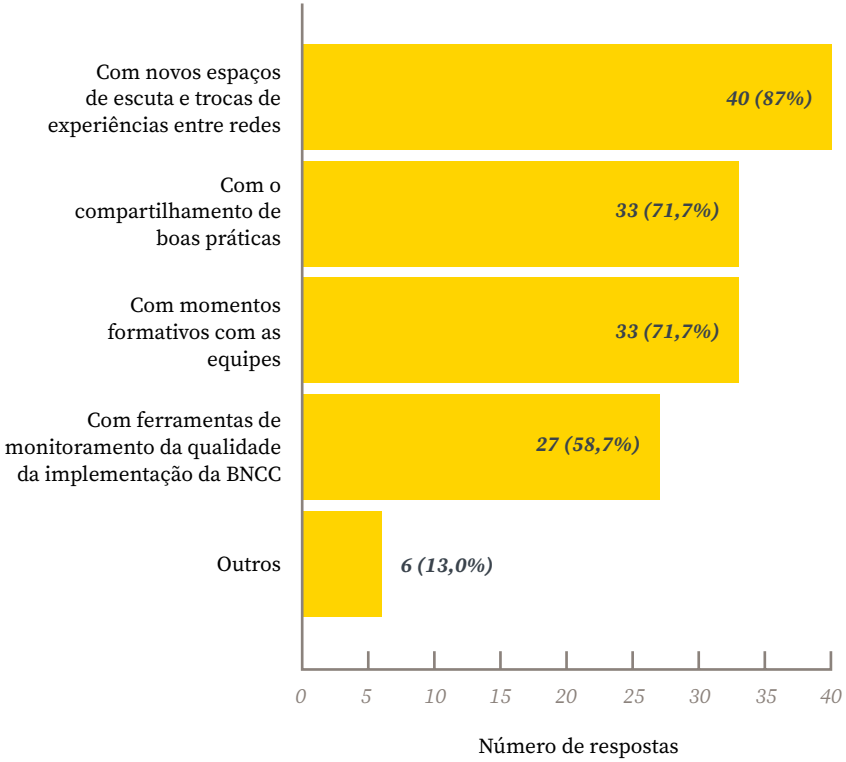
No que se refere às falas e dinâmicas mais inspiradoras, houve forte valorização do trabalho em pequenos grupos, das interações entre pares de diferentes etapas e modalidades e da possibilidade de diálogo horizontal entre redes com níveis distintos de maturidade na implementação da BNCC. Essas dinâmicas foram reconhecidas como fundamentais para aprofundar o debate, permitir a troca qualificada de experiências e favorecer a construção coletiva de soluções, em contraste com formatos mais expositivos e unidirecionais.

A leitura dinâmica da BNCC a partir dos quatro eixos foi particularmente destacada por sua potência pedagógica e metodológica. Ao permitir "esmiuçar" as dimensões da Base — articulando currículo, formação, avaliação e materiais didáticos —, a atividade favoreceu a identificação de lacunas, sobreposições e tensões, bem como o reconhecimento de desafios comuns entre redes. Ao mesmo tempo, contribuiu para a visualização de caminhos possíveis de ação, apoiando a transposição do debate da esfera abstrata para a prática da gestão e da implementação curricular.

Os participantes também ressaltaram que a mesa de abertura teve um papel simbólico e político relevante, ao reafirmar a coesão institucional em torno da BNCC e a centralidade do currículo como referência para as políticas educacionais. As falas iniciais, segundo a avaliação do encontro, reforçaram a importância do alinhamento das avaliações externas ao currículo da Base, sinalizando um horizonte de maior coerência entre os instrumentos de avaliação, os documentos curriculares e as práticas pedagógicas. Esse enquadramento inicial foi reconhecido como fundamental para dar sentido às discussões ao longo do encontro e para fortalecer o compromisso coletivo com uma implementação curricular mais integrada, consistente e orientada pelo direito à aprendizagem.

Gráfico 2. Avaliação sobre formas de apoio do MPB às redes na qualificação da implementação da BNCC em seu território

Como o Movimento pela Base pode colaborar ou apoiar sua rede na qualificação da implementação da BNCC em seu território?



Fonte: elaborado pelos autores.

Por fim, ao serem questionados sobre como o Movimento pela Base pode colaborar com a qualificação da implementação da BNCC em seus territórios (Gráfico 02), os participantes apontaram, em uma questão de múltipla escolha, um conjunto convergente de prioridades. Entre elas, destacam-se a manutenção de espaços de escuta e diálogo entre redes, a realização de momentos formativos com as equipes, a oferta de ferramentas de

monitoramento e apoio à implementação e a continuidade do compartilhamento de materiais e boas práticas. Além dessas opções, seis participantes registraram contribuições adicionais no campo "outros", que reforçam a importância de manter e aprofundar a colaboração iniciada no encontro, ampliar os momentos de troca e articulação entre diferentes atores e territórios, compartilhar materiais e registros produzidos, e promover novos encontros com maior tempo dedicado ao diálogo e ao aprofundamento de temas específicos[2]. Em conjunto, as respostas sinalizam que o encontro foi percebido não apenas como um evento pontual, mas como parte de uma agenda que demanda sustentação e colaboração continuada.

2 Respostas registradas no campo "outros":
• "Mantendo o mesmo contato colaborativo!"
• "Unir diferentes atores da sociedade e territórios para articular pesquisa com as experiências."
• "Temas como Toda Matemática e currículo e avaliação precisam de outros momentos."
• "Com envio dos materiais usados nestes dois dias, bem como dos relatórios que mostram aonde podemos ajustar os passos para uma implementação de sucesso na rede."
• "Principalmente com mais momento de troca... Seja presencial ou síncrona."
• "Fortalecendo as discussões, realizando mais encontros como este, com mais tempo para dialogarmos."

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise integrada das discussões realizadas ao longo do Papo da Base, bem como da sistematização das produções dos grupos, identifica-se um conjunto consistente de elementos convergentes, alguns tensionamentos e pontos que demandam aprofundamento, que atravessam, em maior ou menor medida, todas as etapas de ensino.

7.1 Elementos convergentes entre as etapas de ensino

De forma transversal, os grupos reconheceram a BNCC como um marco estruturante já incorporado às redes, especialmente no que se refere ao currículo. Em todas as etapas, o currículo aparece como a principal "porta de entrada" da Base, funcionando como referência para a organização pedagógica e para a definição de expectativas de aprendizagem. Ainda que com diferentes graus de consolidação, há consenso de que a BNCC está em curso nas redes e orienta decisões curriculares, materiais e, em alguma medida, formativas.

Outro ponto amplamente compartilhado diz respeito à centralidade da formação docente como condição para transformar a BNCC em ação pedagógica com respostas no desenvolvimento integral e aprendizagem dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos.

De maneira geral, em todas as etapas, a formação é percebida como necessária, porém insuficiente, fragmentada ou dependente de iniciativas locais. A demanda por formações mais contínuas, contextualizadas, ancoradas na prática e articuladas ao currículo aparece de modo reiterado, assim como a valorização de políticas que integrem universidades, secretarias e escolas. Há uma particular demanda pela inclusão da BNCC como orientadora das discussões de formação inicial nos cursos de pedagogia e licenciaturas.

Também se observa convergência quanto à necessidade de coerência sistêmica entre currículo, formação, materiais e avaliação. Os grupos reco-

nhecem que avanços ocorrem quando essas dimensões estão articuladas e sustentadas por intencionalidade de gestão, governança e regime de colaboração. Quando essa coerência não se estabelece, a BNCC tende a permanecer como documento normativo, sem se traduzir em melhoria concreta das aprendizagens com equidade.

Por fim, atravessando todas as etapas, emerge a preocupação com a equidade e a recomposição das aprendizagens, especialmente no contexto pós-pandemia. Defasagens, heterogeneidade nas salas de aula e desigualdades territoriais foram mencionadas de forma recorrente, reforçando a necessidade de políticas estruturadas, baseadas em evidências e sustentadas no tempo.

7.2 Tensionamentos, lacunas e pontos de atenção

Apesar do reconhecimento dos avanços, os debates evidenciaram importantes tensionamentos estruturais, sobretudo nos eixos de formação e avaliação. A avaliação aparece, de maneira quase unânime, como o campo mais frágil e controverso da implementação da BNCC. Persistem dificuldades na tradução da lógica de competências para instrumentos avaliativos concretos, bem como tensões entre avaliação formativa, avaliação interna das escolas e avaliações externas de larga escala. Em algumas etapas, especialmente no ensino médio e na educação infantil, esse tensionamento é ainda mais acentuado.

Outra lacuna recorrente refere-se à descontinuidade institucional e à dependência de políticas locais. Muitos participantes apontaram que avanços observados em determinadas redes estão fortemente associados à estabilidade das equipes, ao apoio técnico e à existência de arranjos de governança, o que gera assimetrias significativas entre territórios. A ausência de mecanismos federativos mais robustos de indução e apoio aparece como um fator limitante para a consolidação da BNCC como política de Estado.

Também se destacam desafios relacionados à clarificação e priorização curricular. Em diferentes etapas, houve menções à percepção de excesso de habilidades, sobrecarga pedagógica e dificuldade de estabelecer progressões claras de aprendizagem. Esse ponto interfere diretamente nos processos de revisão curricular e exige cuidado para que eventuais ajustes não comprometam a estabilidade normativa nem reforcem leituras fragmentadas da Base.

Alguns temas ainda suscitaram divergências ou demandam maior aprofundamento. Entre eles, destaca-se o debate sobre a própria revisão da BNCC. Enquanto há consenso quanto à necessidade de ajustes responsáveis, ancorados em evidências da implementação, também há preocupação com o risco de instabilidade normativa, especialmente em etapas que passaram por mudanças recentes, como o ensino médio.

Outro aspecto sensível refere-se à padronização versus diversidade territorial. Embora se reconheça a BNCC como referência comum, permanecem debates sobre até que ponto avaliações, materiais e políticas nacionais devem ser padronizados, sem desconsiderar contextos locais, modalidades específicas e desigualdades regionais.

Por fim, temas emergentes — como tecnologias digitais, uso de dados, inteligência artificial e relação com o mundo do trabalho — aparecem como agendas em construção, que exigem cuidado conceitual e pedagógico para que sua incorporação à política curricular não se dê de forma superficial ou desarticulada dos princípios de equidade e justiça curricular.

Em síntese, as considerações finais apontam que o Papo da Base consolidou um campo comum de entendimento sobre os avanços da BNCC, ao mesmo tempo em que explicitou desafios estruturais que atravessam todas as etapas da educação básica. O conjunto das discussões reforça a necessidade de fortalecer a coerência sistêmica da política curricular, aprofundar o uso de evidências, sustentar a formação docente como eixo estruturante e enfrentar, com cuidado e diálogo federativo, os tensionamentos que marcam o próximo ciclo de implementação e aprimoramento da BNCC.

8

POTENCIAIS DESDOBRAMENTOS

Com base nas discussões, foram identificadas algumas perspectivas estratégicas para o Movimento pela Base e organizações que dialogam com o tema, técnicos e gestores de secretarias e movimentos interessados.

8.1 Formação docente como eixo estruturante

- Priorizar formação inicial e continuada centrada na prática, fortalecendo a capacidade docente de traduzir a BNCC em experiências pedagógicas significativas.
- Criar massa crítica capaz de sustentar recomposição, alfabetização e inovação curricular.
- Ampliar apoio técnico direto às redes e aos professores, especialmente nos municípios menores e mais vulneráveis.
- Valorizar o corpo docente em atuação, ao mesmo tempo em que se prepara uma nova geração de profissionais alinhada às transformações do século XXI.

8.2 Coerência sistêmica: currículo, avaliação, formação e materiais

- Promover alinhamento robusto entre as quatro alavancas da implementação: currículo, formação, materiais didáticos/pedagógicos e avaliação.
- Consolidar a cultura do "currículo como norte", organizando políticas e ações pedagógicas a partir das habilidades essenciais.
- Fortalecer uso de dados, painéis de monitoramento e evidências, como o QualiBNCC, para orientar decisões, revisões curriculares e formação continuada.

- Sustentar recomposição de aprendizagens como política permanente, articulada às matrizes de avaliação e às necessidades reais das escolas.

8.3 Cooperação federativa e governança da política educacional

- Aproveitar a institucionalização do SNE e a construção do novo PNE para consolidar cooperação entre MEC, CNE, Consed, Undime, UNCME, Fonced e Consec.
- Melhorar a comunicação entre instâncias nacionais e redes, reduzindo inseguranças regulatórias e fortalecendo a continuidade institucional.
- Criar ambientes colaborativos e espaços permanentes de escuta para apoiar revisão curricular, formação, recomposição e políticas indutoras.

8.4 Territorialização e identidade curricular

- Reforçar a territorialização da BNCC, garantindo diálogo entre diretrizes nacionais e especificidades culturais, climáticas, sociais e econômicas.
- Ampliar protagonismo municipal e regional na revisão da BNCC, integrando debates ao PNE, aos currículos locais e a políticas de equidade.
- Consolidar currículos articulados, integrados e sensíveis às condições reais de aprendizagem e às vulnerabilidades territoriais.

8.5 Equidade, proteção e direito à aprendizagem

- Consolidar a BNCC como instrumento de produção de qualidade com equidade.
- Articular currículo e financiamento para apoiar redes em territórios mais vulneráveis.
- Reafirmar a escola pública como espaço de proteção, convivência democrática e garantia do direito à aprendizagem para todas as pessoas.
- Integrar desafios sociais contemporâneos, clima, segurança, desigualdades regionais, como dimensões estruturantes da política curricular.

8.6 Revisão responsável e documentos vivos

- Revisar a BNCC preservando sua legitimidade histórica e acumulada, evitando abordagens de ruptura e garantindo caráter participativo.
- Atualizar conteúdos à luz de transformações climáticas, tecnológicas, culturais e econômicas, sem perder coerência técnica.
- Priorizar habilidades essenciais nas diferentes etapas da educação básica, garantindo viabilidade e profundidade no trabalho docente.
- Manter a Base como documento vivo, revisado ciclicamente, clima, segurança, desigualdades regionais, como evidências, experiências das redes e participação social.

8.7 Tecnologia, inovação e futuro do trabalho

- Fortalecer políticas que levem inovação tecnológica às escolas, especialmente às mais vulneráveis.
- Equilibrar aceleração tecnológica com tempos pedagógicos fundamentais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental - brincar, vínculos, linguagem e convivência.
- Integrar debates sobre IA, educação midiática e BNCC Computação, evitando descompasso entre transições tecnológicas e necessidades pedagógicas.
- Elaborar currículos que dialoguem com profissões emergentes e competências do século XXI e início do século XXII.

8.8 Monitoramento, evidências e uso de dados

- Aprofundar instrumentos de acompanhamento e análise, como o Quali-BNCC, ampliando a escala e qualidade das devolutivas às redes.
- Estimular a cultura de uso de dados para orientar recomposição, formação, materiais, avaliação e planejamento escolar.
- Criar ambiente colaborativo entre redes para ajustes finos, troca de práticas e produção de evidências sobre o que funciona.
- Construir compreensão compartilhada sobre o estágio atual da implementação e suas principais lacunas.

FICHA TÉCNICA

REALIZAÇÃO DO ENCONTRO

Movimento pela Base

Diretor Executivo
Antonio Bara Bresolin

Assistente de Desenvolvimento Institucional
Adriana Nunes

Gerente de Desenvolvimento Institucional
Fabiane Pinto

Gerente de Articulação
João Paulo Cêpa

Analista de Articulação
Anna Flávia da Silva
Isabelle Brandão

Coordenador dos Grupos de Trabalho
Ygor Lioi

Gerente de Comunicação e Engajamento
Samira Martins

Analista de Comunicação e Engajamento
Alan Rodrigues

Gerente de Monitoramento e Inteligência de dados
Deborah Kaufmann

Analista de Monitoramento e Inteligência de dados
Felipe Souza

METODOLOGIA

Episteme - Pesquisa e Comunicação
Julia Nader Dietrich Votta
Flávia Landucci Landgraff

Movimento pela Base
João Paulo Cepa

SISTEMATIZAÇÃO

Episteme - Pesquisa e Comunicação
Julia Nader Dietrich Votta
Flávia Landucci Landgraf

Revisão do relatório técnico
Clarissa Kowalski

MOVI
MENTO
PELA
BASE