

---

# O contexto das conjunturas e a análise das trajetórias das políticas públicas: a experiência da implementação da Base Nacional Comum Curricular em nível local

---

✉ Maria Michelle Fernandes Alves

[michelle190877@gmail.com](mailto:michelle190877@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-7264-2817>

✉ Breynner Ricardo de Oliveira

[oliveira.breynner@gmail.com](mailto:oliveira.breynner@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-0956-4753>

Recebido em:  
19 de fevereiro de 2025.

Aceito em:  
16 de abril de 2025.

## RESUMO

O artigo analisa as trajetórias e os contextos de formulação e de implementação da Base Nacional Comum Curricular em Contagem/Minas Gerais, para a etapa do Ensino Fundamental, através da análise do contexto das conjunturas. Foram analisados documentos nacionais e locais relacionados à formulação e implementação, além de dados provenientes de 43 entrevistas. Os dados revelaram os desafios da coordenação federativa e a complexidade do processo de implementação. A partir das diretrizes formuladas nacionalmente sobre uma política, para a sua implementação no nível local, notamos inúmeras variáveis que interferiram nessa dinâmica, perpassando pelos ciclos de governo, bem como pela heterogeneidade constitutiva dos municípios. Percebemos a complexidade associada à gestão dos processos de implementação multinível, elemento central para que as políticas alcancem os resultados esperados. Essa discussão é relevante para as políticas educacionais, mas também para qualquer outra política que dependa deste tipo de arranjo para ser implementada em nível local.

**Palavras-chave:** Formulação e implementação de política educacional. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trajetória e contextos de implementação. Contexto das conjunturas. Secretaria Municipal de Educação (SEDUC).

**The context of current circumstances and the analysis of public policy trajectories:**

**the experience of implementing the National Common Curricular Base at the local level**

## ABSTRACT

This article analyzes the trajectories and contexts of formulation and implementation of the National Common Core Curriculum in Contagem, Minas Gerais, for the Elementary School stage, through an analysis of the context of the current circumstances. National and local documents related to formulation and implementation were analyzed, as well as data from 43 interviews. The data revealed the challenges of federative coordination and the complexity of the implementation process. Based on the guidelines formulated nationally on a policy, for its implementation at the local level, we noted numerous variables that interfered in this dynamic, permeating the government cycles, as well as the constitutive heterogeneity of the municipalities. We perceived the complexity associated with the management of multilevel implementation processes, a central element for policies to achieve the expected results. This discussion is relevant to educational policies, but also to any other policy that depends on this type of arrangement to be implemented at the subnational level.

**Keywords:** Formulation and implementation of educational policy. National Common Curricular Base (BNCC). Implementation trajectory and contexts. Context of current situations. Municipal Department of Education (SEDUC).

ISSN: 2176-9257 (online)

## El contexto de las coyunturas y el análisis de las trayectorias de las políticas públicas: la experiencia de la implementación de la Base Nacional Común Curricular a nivel local.

### RESUMEN

El artículo analiza las trayectorias y los contextos de formulación e implementación de la Base Nacional Común Curricular en Contagem, Minas Gerais, para la etapa de la Enseñanza Fundamental, a partir del análisis del contexto de las coyunturas. Se analizaron documentos nacionales y locales relacionados con la formulación e implementación, además de datos provenientes de 43 entrevistas. Los datos revelaron los desafíos de la coordinación federativa y la complejidad del proceso de implementación. A partir de las directrices formuladas a nivel nacional para una política, observamos que su implementación en el ámbito local estuvo atravesada por numerosas variables que influyeron en esta dinámica, como los ciclos de gobierno y la heterogeneidad constitutiva de los municipios. Percibimos la complejidad asociada a la gestión de procesos de implementación multinivel, un elemento central para que las políticas logren los resultados esperados. Esta discusión es relevante para las políticas educativas, pero también para cualquier otra política que dependa de este tipo de arreglo para ser implementada a nivel local.

**Palabras clave:** Formulación e implementación de política educativa. Base Nacional Común Curricular (BNCC). Trayectoria y contextos de implementación. Contexto de las coyunturas. Secretaría Municipal de Educación (SEDUC).

### INTRODUÇÃO

Este artigo analisa as trajetórias e os contextos de formulação (nível federal/nacional/macro) e de implementação (nível local/municipal/micro) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em Contagem, Minas Gerais (MG), para a etapa do Ensino Fundamental (EF). Neste artigo, utilizamos o modelo de análise de contextos desenvolvido por Oliveira, Alves e Fichter Filho (2022).

Este referencial visa compreender as trajetórias de implementação de políticas públicas, aprofundando e articulando aportes teóricos e metodológicos que dialoguem com o campo das políticas. Tem como conceito fundante a noção de trajetória (Gussi; Oliveira, 2016; Oliveira, 2019), partindo do princípio que analisar uma política pública implica compreender o seu itinerário, ou seja, analisar seus efeitos, resultados, impactos e as questões associadas ao desenho e sua implementação, de modo transversal.

Este modelo parte da premissa que as análises não devem ignorar a articulação entre a formulação e a implementação sob o risco de negligenciar dimensões importantes do universo da política. É relevante que os analistas descrevam, de maneira contextualizada, os percursos complexos das políticas públicas. Torna-se necessário, então, compreender os movimentos produzidos pelas políticas, as formas como elas são interpretadas e contextualizadas, as interações entre os atores e instituições, dentre outras dimensões que podem ser desveladas ao longo de sua trajetória.

Os autores apresentam cinco contextos de análise compreendidos de modo entrelaçado: conjunturas, conteúdos da política, institucionais, experiências e territórios. Particularmente, o *contexto das conjunturas*, de acordo com Oliveira, Alves e Fichter Filho (2022), diz respeito às agendas, suas definições e processos relacionados à formulação da política a partir dos cenários políticos, econômicos e sociais, dos marcos legais que a amparam e do levantamento de outras políticas relacionadas à política analisada. Ao analisarmos esse contexto, consegue-se apreender um conjunto de aspectos e fatores que estão relacionados à arquitetura, ao desenho e à identidade da política, ou seja, à sua historicidade (Rodrigues, 2008; 2016, Ball; Bowe; Gold, 1992, Ball, 1994). Para este artigo, utilizamos as seguintes categorias de análise tanto em nível nacional, quanto local: a) contextualização dos cenários políticos e b) atores institucionais relevantes.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), a BNCC é um documento normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica (EB), assegurando os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento (Brasil, 2018). A trajetória de formulação desta política perpassou dois ciclos de governo: Dilma Rousseff (PT) (2011-2016) e Michel Temer (PMDB) (2016-2018). Em Contagem, *lôcus* do estudo, a trajetória de implementação engloba três ciclos: Carlin de Moura (PCdoB) (2013- 2016), Alexis de Freitas (PSDB) (2017-2020) e Marília Campos (PT) (2021-atual).

A implementação da BNCC fundamenta-se nos princípios da coordenação, cooperação e colaboração federativa, definidos pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/1996. O MEC apresentou propostas/ações que induziram estados e municípios a (re)elaborarem os currículos a partir de diretrizes nacionais, pautando-se no princípio democrático-colaborativo ao criar condições de participação e governabilidade entre os entes federados. Tal dinâmica induz uma gestão multinível de implementação uma vez que se mobiliza e cria-se uma rede com diferentes atores, fluxos de decisão e produção de normativas em diferentes níveis e camadas hierárquicas na cadeia de implementação da política. Segundo Silva, Alves Neto e Vicente (2015), Abrucio e Viegas (2022), este processo – não apenas para as políticas educacionais, mas para qualquer política pública que dependa de coordenação subnacional – é complexo pois conta com a interferência de inúmeras variáveis, desde a mudança dos governos, passando pela descontinuidade administrativa da burocracia local, bem como pelas capacidades de estados e municípios em implementar programas.

Quanto aos dados, foram utilizados documentos tanto em nível nacional, quanto local, que retratam, respectivamente, as trajetórias de formulação e de implementação. Também foram utilizados dados provenientes de 43 entrevistas com os seguintes participantes: (i) 1 burocrata de alto escalão (BAE) e 17 de médio escalão (BME) que atuaram/atua na Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) e (ii) 25 entrevistas com as equipes de gestão escolar (pedagogos e diretores/vice-diretores) provenientes de 15 escolas da Rede Municipal de Ensino (RME).

Além da introdução e das considerações finais, o artigo está organizado em três seções. Na primeira, discutimos o conceito de trajetória e a relevância desse conceito para a análise de políticas. Na segunda, abordamos a metodologia. E na terceira seção, apresentamos as análises feitas a partir do *contexto das conjunturas* (nacional/local).

## **A NOÇÃO DE TRAJETÓRIAS E CONTEXTOS PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

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

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

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

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

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

Já no campo educacional, podem ser citadas as contribuições de Stephen Ball e outros autores (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994; Ball; Maguire; Braun, 2016). Tais autores propõem análises pautadas nas conexões entre os contextos, a partir de outra leitura do ciclo de políticas. Ao fazerem uma crítica ao ciclo clássico aplicado ao campo da educação, os autores desenvolveram um conjunto de referenciais que permitem analisar programas e políticas educacionais desde sua formulação até sua avaliação, passando pela etapa da implementação, na qual, segundo esses autores, a política acontece.

A partir da discussão teórica proposta por esses autores e de uma sistematização dessa literatura, Oliveira, Alves e Fichter Filho (2022) propõem um modelo de análise de contextos que visa compreender as trajetórias de implementação de políticas públicas. Os autores elaboraram cinco contextos de análise, interconectados e entrelaçados: a) contexto das conjunturas; b) contexto dos conteúdos da política; c) contextos institucionais; d) contexto das experiências; e e) contexto dos territórios. Este artigo ficou circunscrito às conjunturas.

O *contexto das conjunturas* engloba as agendas, suas definições e os processos associados à formulação da política a partir dos cenários políticos, econômicos e sociais; dos marcos legais e do levantamento de outras políticas correlacionadas à política analisada. Em consonância com o que propõe Ball, Bowe e Gold (1992) e Ball (1994), pela análise da conjuntura será possível analisar como as políticas públicas são iniciadas, bem como as disputas de grupos em relação às suas finalidades e interesses.

Rodrigues (2008; 2016) afirma que, ao se analisar o contexto da formulação de uma política, é possível levantar dados sobre o momento político e as condições socioeconômicas, além do levantamento de outras políticas correlacionadas. Ao se analisar a conjuntura, portanto, consegue-se apreender a historicidade da política investigada, ou seja, um conjunto de aspectos e fatores que dizem respeito à sua arquitetura, seu desenho e sua identidade.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E *LÓCUS* DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa e descritiva, estruturando-se por meio das pesquisas bibliográfica, documental e de campo. O município de Contagem foi o *lôcus* da pesquisa. Situado na região central do estado de MG, é um dos 34 municípios integrantes da região metropolitana de Belo Horizonte. É o terceiro município mais populoso do estado, de grande porte, com 621.863 pessoas. Em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), é considerada a terceira cidade mais rica de MG e a segunda em geração de empregos. A renda *per capita* (2021) é de R\$54.136,41 e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) (2010) é de 0,756 (IBGE/Munic, 2024).

Conforme dados disponibilizados pela União dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (UNDIME/MG), o município, juntamente com mais 39, conta com um Sistema de Ensino Próprio. Isso significa que Contagem tem autonomia (capacidade discricionária) para definir estratégias relacionadas à política educacional, mesmo sendo regulado pelas diretrizes do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG).

Ao todo, a RME conta com 150 unidades escolares englobando Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), escolas municipais e anexos, além de creches conveniadas, distribuídas em oito regionais. Particularmente, sobre o quantitativo de alunos matriculados, a RME, no total, conta com 56139 alunos. Informamos, ainda, que o município tem um total de 137 diretores, eleitos pela comunidade escolar, e 395 pedagogos: 130 atuantes na Educação Infantil (EI) e 265 no EF. Com relação ao número de professores, o município conta com um total de 4219 docentes que lecionam no EF, sendo 2420 lecionam para o 1º ao 5º ano (Professores da Educação Básica 1 – PEB1) e 1799 para o 6º ao 9º ano (Professores da Educação Básica 2 – PEB2) (Contagem, 2024).

Quanto aos dados, foram consultados, ao todo, 473 documentos (32 em nível nacional e 441 em nível local). Foram também realizadas 18 entrevistas com os burocratas que atuaram/atua na SEDUC (1: BAE – 17: BME), além de entrevistas realizadas com as equipes de gestão escolar de 15 escolas (25 entrevistas, perfazendo um total de 34 sujeitos: 22 pedagogos – 8 diretores – 4 vice-diretores).

A análise das conjunturas, nacional e local, foi feita tendo como referência o modelo de análise de contextos proposto por Oliveira, Alves e Fichter Filho (2022). Foram analisados, nos dois níveis, duas categorias: (1) contextualização dos cenários políticos e (2) atores institucionais relevantes.

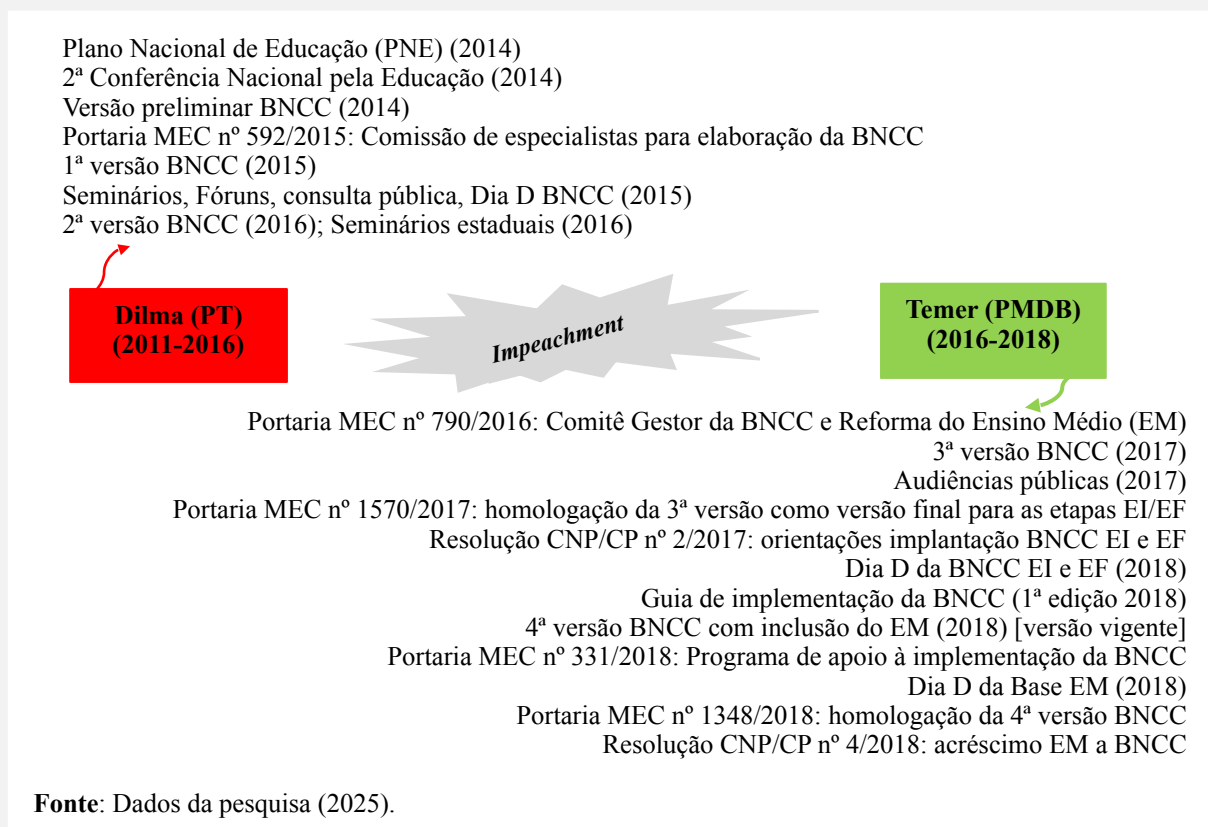
Por fim, para embasar teoricamente a análise, utilizamos os trabalhos de Cavalcanti e Venerio (2017), Oliveira, Souza e Perucci (2018), Pinto e Boscarioli (2018), Girotto (2019), Cássio (2019), Barbosa, Martins e Mello (2019), Costa, Farias e Souza (2019), Bento (2020), Nicoletti, Nunes e Nicoletti (2021), Costa *et al.* (2022), Silva (2022), Alves e Oliveira (2022), Gomide, Silva e Leopoldi (2023), Glap e Frasson (2023), Caetano (2023), além de reportagens e blogs que fazem referência, sobretudo, aos ciclos de governo de Contagem a partir da gestão Carlin de Moura (2013-2016).

## A BNCC: O CONTEXTO DAS CONJUNTURAS

### Conjuntura nacional: trajetória de formulação da BNCC

Em relação ao contexto político, a figura 1 apresenta os ciclos de governo, bem como os principais eventos relacionados à formulação desta política.

**Figura 1** – Contexto das conjunturas: ciclos de governo nacional e formulação da BNCC



Dilma Rousseff (PT) foi a primeira mulher a assumir a presidência do Brasil. Foi eleita em 2010 e reeleita em 2014. Em sua primeira eleição<sup>1</sup>, venceu José Serra (PSDB), no segundo turno, obtendo 56% dos votos válidos. Em agosto de 2016, sofreu um processo de *impeachment*, passando a presidência ao seu vice, Michel Temer (PMDB).

Segundo Silva (2022), Dilma continuou à agenda implementada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), que governou o país durante oito anos (2003-2010). Em seu primeiro mandato (2011-2014), prosseguiu no investimento de políticas que visam combater a pobreza por meio da distribuição de renda e foram mantidos os programas de assistência social como “Bolsa Família” e “Minha Casa, Minha Vida”. Na economia, havia forte recessão econômica mundial, que atingiu também a economia nacional. Buscando amenizar essa crise, houve o aumento de investimentos na infraestrutura no país por meio do Programa de Aceleração do Crescimento 2 (PAC 2).

Ainda neste primeiro mandato, Oliveira, Souza e Perucci (2018, p. 62) afirmam que “a Presidente Dilma cria o Programa de Governo *Para o Brasil seguir mudando*, no qual são expostos

<sup>1</sup> Coligação “Com a força do povo”: PT, PMDB, PDT, PCdoB, PP, PR, PSD, PROS e PRB.

13 compromissos, entre eles o sétimo referindo-se à educação”. Em sua primeira gestão, os Ministros da Educação foram Fernando Haddad (PT) [01 de janeiro de 2011 a 23 de janeiro de 2012]; Aloizio Mercadante (PT) [24 de janeiro de 2012 a 03 de fevereiro de 2014] e José Henrique Paim (PT) [03 de fevereiro de 2014 a 01 de janeiro de 2015]. As ações ligadas à educação foram marcadas pela expansão do ensino público e pelo aumento na oferta de cursos voltados à formação de professores. Foi implementado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em 2011, e o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012.

Conforme apontado por Oliveira, Souza e Perucci (2018), um fato relevante a ser destacado, em 2013, foram as várias manifestações que evidenciaram conflitos dos movimentos sociais com a presidente Dilma. Segundo os autores, as manifestações, no início, eram voltadas para a melhoria dos serviços públicos prestados e se redimensionaram, nos anos seguintes, para a crítica a Dilma e ao PT.

Em 2014, vieram à tona casos de desvio e de lavagem de dinheiro envolvendo a Petrobrás. Esses casos foram investigados pela Polícia Federal, surgindo a operação “Lava Jato”. Silva (2022) afirma que esta operação trouxe impactos tanto na economia, quanto na cultura política, com a criminalização da atividade política e o fortalecimento de grupos de direita radical.

Nesta época, aconteceram várias manifestações pelo país. Os manifestantes, oriundos da classe média e de grupos escolarizados, apontavam Dilma e o PT como os responsáveis pela corrupção. Nesse mesmo ano, ocorreram as eleições para presidente e Dilma foi reeleita no segundo turno<sup>2</sup>. Esta eleição foi bastante acirrada, pois Dilma obteve 51,64% dos votos válidos contra 48,36% do candidato derrotado Aécio Neves (PSDB). De acordo com Cavalcanti e Venerio (2017, p. 141), a diferença de apenas 3,28% entre os dois candidatos “evidencia uma intensa polarização política em todo o Brasil, porque, além das óbvias diferenças ideológicas entre as plataformas políticas, houve nítida distinção entre os votos do Norte-Nordeste e os do Centro-Sul do País”.

No segundo mandato, iniciado em janeiro de 2015, a presidente Dilma apresentou um plano de governo onde foram descritos os avanços dos últimos doze anos da gestão do PT na presidência, além de apresentar três pilares: a solidez econômica, a amplitude das políticas sociais e a competitividade produtiva. Este último seria atingido por meio dos investimentos em produção e consumo de massa, na infraestrutura social e econômica, bem como nas áreas de educação, ciência, tecnologia e inovação.

Cavalcanti e Venerio (2017) afirmam que, apesar de ter como meta a solidez econômica, o segundo mandato de Dilma foi marcado por uma intensa crise econômica, com altas taxas de desemprego, descontrole cambial e o aumento da inflação, que geraram insatisfação popular. Além disso, a presidente Dilma enfrentou também uma crise política, com perda de apoio parlamentar e rompimento com o PMDB.

No campo educacional, conforme Oliveira, Souza e Perucci (2018), houve a troca de Ministros em um curto intervalo de tempo: Cid Gomes (PDT) [01 de janeiro de 2015 a 18 de março de 2015]; Luiz Cláudio Costa [18 de março de 2015 (interino) a 06 de abril de 2015]; Renato Janine Ribeiro [06 de abril de 2015 a 30 de setembro de 2015]; e Aloizio Mercadante (PT) [02 de outubro de 2015 a 12 de maio de 2016]. Segundo Glap e Frasson (2023) e Caetano (2023),

---

<sup>2</sup> Coligação “Com a força do povo”: PT, PMDB, PSD, PP, PR, PROS, PDT, PCdoB e PRB.



Cid Gomes era defensor da criação de uma Base Nacional Comum e escolheu gestores, para atuarem no MEC, que concordassem com a criação de uma Base. Mesmo com a sua saída e com a entrada de Renato Ribeiro, houve a manutenção da mesma equipe e se iniciou a elaboração da BNCC (1ª versão).

Nesta época, houve cortes no orçamento para a educação, fruto das políticas de contingenciamento orçamentário e de ajustes fiscais que foram impostas em virtude da crise econômica. Nota-se também, segundo Cavalcanti e Venerio (2017), a continuidade de um viés privatizante, herdado do governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB) (1993-2002), que trouxe, como consequência, uma crescente interlocução com atores do campo empresarial na educação.

Foi neste cenário de tensões políticas, onde o governo Dilma, conforme Caetano (2023), vinha perdendo força no legislativo e na sociedade, que a 1ª e 2ª versões da BNCC foram lançadas. A 1ª versão da Base (Brasil, 2015) foi disponibilizada pelo MEC em 16 de setembro de 2015. Para a construção desta 1ª versão, o MEC, por meio da portaria nº 592/2015, instituiu uma comissão de especialistas para elaborar propostas em relação aos conteúdos, conceitos, dentre outros elementos inseridos na Base. Essa comissão foi formada por 116 membros, dentre eles pesquisadores da educação, além de professores das redes estadual e municipal. Nicoletti, Nunes e Nicoletti (2021) afirmam que, neste período histórico, o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE) eram compostos por representantes de muitos segmentos da sociedade brasileira, conferindo-lhe a pluralidade de ideias e concepções, o que é característico do sistema democrático. Segundo os autores, este fato deixou de existir com o *impeachment* da presidente Dilma.

Caetano (2023) destaca que, na elaboração da 1ª versão da BNCC, houve um esforço do MEC em integrar, ao debate, as instituições representativas dos professores, dos conselhos e das instituições. Além disso, a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais nortearam as discussões sobre essa política. A proposta era que, a partir dessa 1ª versão, ocorressem debates e diálogos com pesquisadores, docentes e sociedade como um todo para construir uma 2ª versão mais ampla. Por isso, a Base foi apresentada em Seminários e Fóruns pelo país e aberta para consulta pública *online*. Particularmente, sobre esta consulta, Cássio (2019) e Caetano (2023) discutem a efetiva participação social na elaboração da BNCC. Para os autores, a consulta não garantiu um movimento de construção coletiva, pois, mesmo havendo o registro de mobilizações da comunidade acadêmica, há divergências se realmente estas contribuições foram acatadas, inclusive devido à percepção de que a BNCC era mais uma determinação imposta de “cima para baixo”, ou seja, do MEC para as escolas.

Após esse período de debates e sugestões à 1ª versão da Base, a 2ª versão foi disponibilizada pelo MEC em 3 de maio de 2016 (Brasil, 2016). Essa versão acabou não sendo a versão final, pois o documento continuou disponível para consulta pública. Entre o período de junho a setembro de 2016, houve a realização de 27 seminários estaduais em que a 2ª versão da Base foi debatida por gestores, além de contar com a participação de professores universitários, docentes da EB e técnicos das Secretarias de Educação, sendo estes últimos indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela UNDIME. Neste processo, houve a construção de relatórios analíticos e pareceres feitos de leitores críticos à Base. Esse documento apresentou discussões relevantes em relação à política educacional, como a necessidade de elaboração de “documentos que tratem de como a Base se coloca em relação às especificidades das modalidades da Educação Básica, uma vez que essas modalidades têm diretrizes próprias, que as regulamentam” (Brasil, 2016, p. 35).



Cássio (2019) questiona o teor da participação social nestes seminários. Segundo o autor, foi reforçado no site do MEC que as sugestões dos seminários foram efetivamente incorporadas à 3ª versão. Porém, a maior parte das modificações consistiu em supressões no texto baseadas não no relatório síntese das contribuições ou nas extensas planilhas de sistematização dos seminários estaduais, mas no documento que explicita o posicionamento conjunto da UNDIME e Consed sobre a 2ª versão.

É relevante afirmar que, quase ao mesmo tempo em que a 2ª versão da BNCC foi lançada, aconteceu um fato histórico que acabou interferindo nos rumos das políticas públicas e, consequentemente, na trajetória de formulação da BNCC: em 12 de maio de 2016, o Senado Federal autorizou a abertura do processo de *impeachment* da presidente Dilma e determinou o seu afastamento do cargo por um período de até 180 dias. Esse afastamento, de acordo com Oliveira, Souza e Perucci (2018, p. 66), ocorreu “em razão das circunstâncias apresentadas em um conturbado processo de crime de responsabilidade fiscal”.

Com o afastamento de Dilma, o vice-presidente Michel Temer passou a exercer as funções de presidente da República como interino. Com a aprovação do Senado Federal, em 31 de agosto de 2016, do pedido de *impeachment*, a presidente Dilma foi afastada definitivamente do cargo. Com isso, Temer passou a ocupar o cargo de presidente de maneira definitiva.

Ao assumir a presidência, Temer propôs inúmeras mudanças radicais. Segundo Gomide, Silva e Leopoldi (2023), estas mudanças alteraram profundamente a direção programática do país. Os autores afirmam que a política de austeridade fiscal, iniciada em sua gestão, trouxe consequências como redução de orçamentos para as políticas, sobretudo, as sociais. Nesse cenário, os autores afirmam que o *impeachment* deu início ao declínio e ao retrocesso democrático no país, trazendo impactos não apenas de natureza econômica, mas também política, cujos efeitos podem ser sentidos nas eleições posteriores.

O plano de governo de Temer tinha como objetivo preservar a economia brasileira e torná-la mais viável, devolvendo ao Estado a capacidade de executar políticas sociais que combatam efetivamente a pobreza. Segundo Cavalcanti e Venerio (2017), este documento foi atravessado pela preocupação com a economia, com o mercado, com a iniciativa privada e com o crescimento. Os autores também afirmam que houve uma preocupação com a crise fiscal e com a rigidez do orçamento, uma vez que tais fatores teriam contribuído para um desequilíbrio das contas do governo, para o aumento da inflação e para a crise econômica de modo geral.

Segundo consta no editorial da Revista Educação e Sociedade (2016), o governo Temer, com o intuito de equilibrar as contas federais, realizou, apressadamente, uma reforma administrativa que trouxe, como consequência, a extinção de pastas e a junção de áreas do governo. Como exemplo, pode-se citar a extinção do Ministério da Cultura, juntando-o com o MEC. No entanto, devido à pressão dos movimentos populares de cultura, de artistas e de intelectuais, essa medida foi revogada. O Ministério da Ciência e Tecnologia foi incorporado ao Ministério de Comunicações. Já o Ministério da Igualdade Social, dos Direitos das Mulheres e da Juventude foi extinto e o Ministério de Direitos Humanos ficou submetido ao Ministério da Justiça.

Destacamos também a proposta de emenda constitucional nº. 241 (PEC nº 241), que foi renomeada pelo Senado Federal com o nº. 55/2016. Esta emenda instituiu o Novo Regime Fiscal

(NRF) para os próximos 20 anos<sup>3</sup>. Com este novo regime, houve sucessivos cortes orçamentários, atingindo diversas áreas, como a educação. Verificou-se, por exemplo, a exoneração de assessores técnicos ligados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e a Secretaria Executiva. Ressaltamos que no governo Temer tiveram dois Ministros da Educação: Mendonça Filho (DEM) [12 de maio de 2016 a 06 de abril de 2018] e Rossieli Soares [10 de abril de 2018 a 31 de dezembro de 2018].

Segundo Glap e Frasson (2023), no final do seu mandato, Temer foi protagonista de um grande escândalo de corrupção em que supostamente se envolveu em um esquema de compra de silêncio de Eduardo Cunha (PTB), que foi presidente da Câmara dos Deputados entre 01 de fevereiro de 2015 a 07 de julho de 2016. Cunha foi detido em 2016 e condenado por corrupção passiva e lavagem de dinheiro. Temer cogitou a possibilidade de reeleição, mas não tinha apoio político. Assim, passou a presidência com uma alta taxa de rejeição, em 2019, para Jair Messias Bolsonaro (PSL)<sup>4</sup>.

Foi neste cenário de crise econômica, ajustes fiscais e de cortes no orçamento que foi lançada a 3ª e a 4ª versões da BNCC, 2017 e 2018 respectivamente (Brasil 2017; 2018). Bento (2020) esclarece que esse governo, além de assumir uma agenda neoliberal ainda mais nefasta, com a limitação de gastos públicos com a saúde, com a educação e com outras áreas prioritárias, também instaura uma BNCC que atende aos interesses neoliberais para a educação.

Glap e Frasson (2023) afirmam que, com a entrada de Mendonça Filho, houve a substituição da Secretaria Executiva do MEC, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Secretaria da EB. Particularmente, uma das ações desta nova gestão, que redefiniu e impactou diretamente a formulação da Base, foi a criação de um Comitê Gestor da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 790/2016. Essa comissão foi responsável pelas “definições e diretrizes que orientaram a revisão da 2ª versão, bem como pela indicação dos especialistas que redigiram a versão final” (Brasil, 2017, p. 6).

Com o surgimento do Comitê Gestor, Bento (2020) afirma que o MEC abandonou a comissão de especialistas formada na gestão anterior. Ficou também excluída do debate importantes entidades historicamente representativas e articuladoras das discussões e dos posicionamentos dos educadores como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Assim, esse Comitê passou a comandar de forma autônoma a elaboração da BNCC ao escolher especialistas tanto do Brasil, quanto de outros países, para analisar a 2ª e escrever a 3ª versão da Base.

A 3ª versão, que apresentava as normativas para a EI e EF, foi entregue pelo MEC ao CNE em 06 de abril de 2017, que assumiu, a partir desta data, a coordenação dos trabalhos. Assim,

---

<sup>3</sup> O presidente Lula, no seu terceiro mandato, sancionou a Lei Complementar nº 200/2023, que institui o novo regime fiscal sustentável, medida que ficou conhecida como novo arcabouço fiscal. O projeto (PLP 93/23) foi aprovado pela Câmara dos Deputados em 22/08/23 após passar pelo Senado. As novas regras procuram manter as despesas abaixo das receitas a cada ano e, se houver sobras, elas deverão ser usadas apenas em investimentos, buscando trajetória de sustentabilidade da dívida pública. Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://tinyurl.com/mrybkbkj>. Acesso em: 29 jan. 2025.

<sup>4</sup> Bolsonaro foi eleito pelo PSL. Em 2019, deixou o partido para criar uma nova legenda denominada Aliança Brasil, mas não foi concretizada. Em 2021, filiou-se ao PL. Por decisão do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) em Ação de Investigação Judicial e Eleitoral (AIJE), movida pelo PDT, Bolsonaro se tornou inelegível por oito anos a partir da eleição de 2022.

coube ao CNE fazer a apreciação da proposta da BNCC para a produção de um parecer e de um projeto de resolução que, ao ser homologado pelo MEC, se transformaria em norma nacional.

O CNE realizou audiências públicas regionais em Manaus (07 de julho de 2017), Recife (28 de julho de 2017), Florianópolis (11 de agosto de 2017), São Paulo (25 de agosto de 2017) e Brasília (11 de setembro de 2017), com caráter exclusivamente consultivo, ou seja, sem caráter deliberativo, destinadas a colher subsídios e contribuições para a elaboração da norma instituidora da BNCC. Para participar das audiências, as entidades convidadas poderiam inscrever até dois representantes devidamente identificados. Para o público em geral, também foi disponibilizada participação, entretanto, havia um limite de vagas relacionadas a ordem cronológica das inscrições (Pinto; Boscaroli, 2018).

Com relação às audiências públicas organizadas pelo CNE nesta época, Cássio (2019, p. 27) argumenta que elas “coroaram a farsa da participação social na construção da Base”. Além disso, as dezenas de horas de audiências não impactaram significativamente no texto final da BNCC para a EI e EF.

Pinto e Boscaroli (2018) ressaltam que após esse período das audiências públicas, a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a ANPEd manifestaram publicamente sobre o andamento da elaboração da BNCC. A ABdC fez menção à parceria entre o MEC e as fundações privadas para a formulação e legitimação da Base. Já a ANPEd ressaltou que a BNCC, neste momento, foi elaborada sem consulta efetiva à comunidade educacional e, por isso, afrontava a condição da democracia e desqualificava o trabalho docente.

No dia 15 de dezembro de 2017, o parecer e o projeto de resolução apresentados pelos conselheiros relatores foram votados e aprovados. Conforme dados levantados por Caetano (2023), apenas três conselheiras votaram contra, alegando falta de um processo transparente, dialógico ou mesmo democrático. Além disso, as conselheiras denunciaram a forma como foi construído o processo de formulação, já que foram retiradas entidades, pesquisadores, professores e comunidades educacionais do processo de construção dessa política.

Mesmo com essas tensões e posicionamentos, a 3ª versão foi aprovada como a versão final para as etapas da EI e do EF. Como resultado, seguiu para a homologação no MEC que aconteceu no dia 20 de dezembro de 2017, por meio da portaria nº 1570. Neste mesmo ano, em 22 de dezembro, o Conselho Pleno (CP) do CNE emitiu a Resolução nº 2 que instituiu e orientou a implantação da BNCC. A partir da homologação, foi dado andamento pelo MEC à formação e capacitação dos professores e o suporte aos Sistemas Municipais e Estaduais de Educação para a composição e regulação dos novos currículos alinhados à BNCC.

Além disso, conforme Alves e Oliveira (2022), o MEC lançou inúmeros materiais de apoio com o objetivo de orientar os estados e municípios quanto ao processo de implementação da BNCC. Dentre eles, tem-se o “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC” construído por meio de um trabalho colaborativo entre o Consed, a UNDIME, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE) e a União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Esse guia, que foi lançado em 2018 e atualizado em 2020, visa a elencar diversas dimensões/etapas para a efetivação da Base: a) estruturação da governança da implementação; b) estudo das referências curriculares; c) (re)elaboração curricular; d) formação continuada para os novos currículos; e) revisão dos projetos pedagógicos; f) materiais didáticos; e g) avaliação e acompanhamento da aprendizagem (Brasil, 2020).

Particularmente sobre a primeira etapa – estruturação da governança da implementação – Costa *et al.* (2022) afirmam que esta ação reforça a proposta do governo de um modelo de governança sob a coordenação federativa que garantiria o alinhamento das redes estaduais e municipais de ensino à BNCC. Houve a criação de uma cadeia vertical para a implementação da Base (*modelo top down*), constituindo uma estrutura de representação dos atores envolvidos em regime de colaboração. Consideramos, então, que por meio desta ação objetivou-se estruturar uma gestão multinível de implementação, com a articulação de diferentes atores atuantes em diversos níveis e camadas hierárquicas na cadeia de implementação.

Quanto à Base do Ensino Médio (EM), no dia 2 de abril de 2018, o MEC entregou ao CNE esse documento (Brasil, 2018). Com essa entrega, o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-lo. No dia 5 de abril, o MEC publicou a Portaria nº. 331 que instituiu o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), por meio do qual as Secretarias Estaduais e Municipais, mediante adesão, poderiam receber recursos financeiros e assistência técnica para implementação dos currículos alinhados à Base.

No dia 14 de dezembro de 2018, por meio da Portaria n. 1348, foi homologada a versão vigente da BNCC, com a inclusão da Etapa do EM (Brasil, 2018). Assim, no dia 17 de dezembro, o CNE, através da Resolução nº. 4, instituiu a Base para o EM (BNCC-EM) como etapa final da EB, completando o conjunto constituído pela BNCC da EI e do EF em relação às aprendizagens.

A partir dos dados apresentados sobre os contextos associados a formulação das versões da BNCC, notamos que, tanto a 1ª e a 2ª versões, no segundo mandato do governo Dilma (2015-2016), quanto a 3ª e a 4ª versões, no governo Temer (2016-2018), aconteceram em momentos de crise econômica e política, de ajustes e cortes no orçamento para a área da educação.

No entanto, como afirma o grupo editorial da revista Educação e Sociedade (2016), é possível destacar uma diferença importante em relação ao cenário político e que interferiu diretamente nas discussões da Base: no governo Dilma havia ainda um espaço de tensões, disputas, contradições e uma luta por projetos educacionais em defesa da escola pública de qualidade, construída pela resistência de movimentos sociais populares e das organizações de educadores contra as políticas neoliberais de educação. Já no governo Temer, não havia espaço para a contradição ou resistência interna, passando o governo a operar como simples “correia” de transmissão da agenda proposta pelos reformadores empresariais da educação brasileira.

No que tange aos atores institucionais mobilizados na construção da BNCC, podemos afirmar, a partir da análise, que houve a participação de membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de universidades públicas, do Consed, da UNDIME, e também de representantes de instituições privadas, empresariais e de associações sem fins lucrativos.

Esses diversos atores criaram um campo de disputas e tensões em virtude do seu poder de agência, ou seja, ao fazerem pressões para que seus interesses e posicionamentos fossem ouvidos e incidissem nesta política. Giroto (2019) afirma que, de um lado, tem-se os grupos empresariais que são unânimes na defesa da Base, difundindo o discurso da igualdade de oportunidades que a BNCC pode proporcionar. Por outro lado, encontram-se as associações científicas, os profissionais da educação, os movimentos sociais e de trabalhadores que apresentam diversas críticas à BNCC, ressaltando as desigualdades das condições de ensino e de aprendizagem as

quais são submetidos professores e alunos. Diante destes aspectos, podemos afirmar que a Base foi fruto destas disputas.

Logo, os diversos atores assumiram posições e estratégias diferentes no debate, com maior ou menor centralidade nas discussões. Barbosa, Martins e Mello (2019) destacam que a versão de 2017 (versão final para a EI e para o EF) era, inicialmente, para incorporar as críticas que o documento recebeu, na sua versão anterior, quando foi apresentada nos inúmeros seminários estaduais realizados em todo o país, em 2016. Nestes seminários, houve a participação de professores universitários e docentes da EB. Porém, essa versão final, segundo os autores (2019, p. 155-156) ficou “alheia a essa estratégia de qualificação de seu conteúdo e foi reformulada sem a participação efetiva dos atores que vinham se encarregando de debatê-la”.

Segundo Barbosa, Martins e Mello (2019), nota-se também, nesta época, um maior envolvimento da “Frente Parlamentar Evangélica”, também conhecida como “Bancada Evangélica”, ao assumir um importante papel nas discussões sobre Educação na Câmara dos Deputados ao trazer, por exemplo, propostas de retirada do termo “gênero” da BNCC.

Assim, concluímos que as versões de 2017 e 2018 foram resultados de um maior diálogo do MEC com o setor empresarial e com organizações não-governamentais. Segundo Caetano (2023, p. 10), “até 2015, eles opinam, mas não entram na espinha dorsal do Ministério da Educação. As influências das grandes empresas, passam, após 2015, no governo Temer, a sentar à mesa do MEC”. Esses aspectos ficaram evidenciados, por exemplo, quando notamos que, na versão de 2017, o Movimento pela Base (MpB) apareceu como apoiador explícito no documento, tornando-se um interlocutor privilegiado nesta discussão.

Podemos considerar, então, que a trajetória de formulação da BNCC foi marcada por intensos debates e tensões, com o envolvimento de diversos atores. Ainda que se questione até que ponto a participação dos professores e dos especialistas de universidades foram efetivamente incorporadas na formulação dessa política (Cássio, 2019; Caetano, 2023), não há como desconsiderar que nas versões de 2015 e de 2016 havia um campo para o debate, diferentemente das versões da Base de 2017 e 2018, pós-impeachment, em que notamos uma maior protagonismo e centralidade dos grupos empresariais. Tal aspecto, inclusive, é ressaltado por Caetano (2023) e Glap e Frasson (2023) ao afirmarem que, nesta época, houve uma mudança paulatina e constante dos parceiros do MEC na elaboração e operacionalização das políticas.

Por fim, ao analisarmos este contexto, podemos destacar dois aspectos. O primeiro está relacionado ao fato de que a análise da conjuntura permitiu evidenciar, de maneira contextualizada, os percursos da formulação da BNCC, compreendendo a complexidade da coordenação federativa, na articulação de diversos atores e na influência marcante do cenário político.

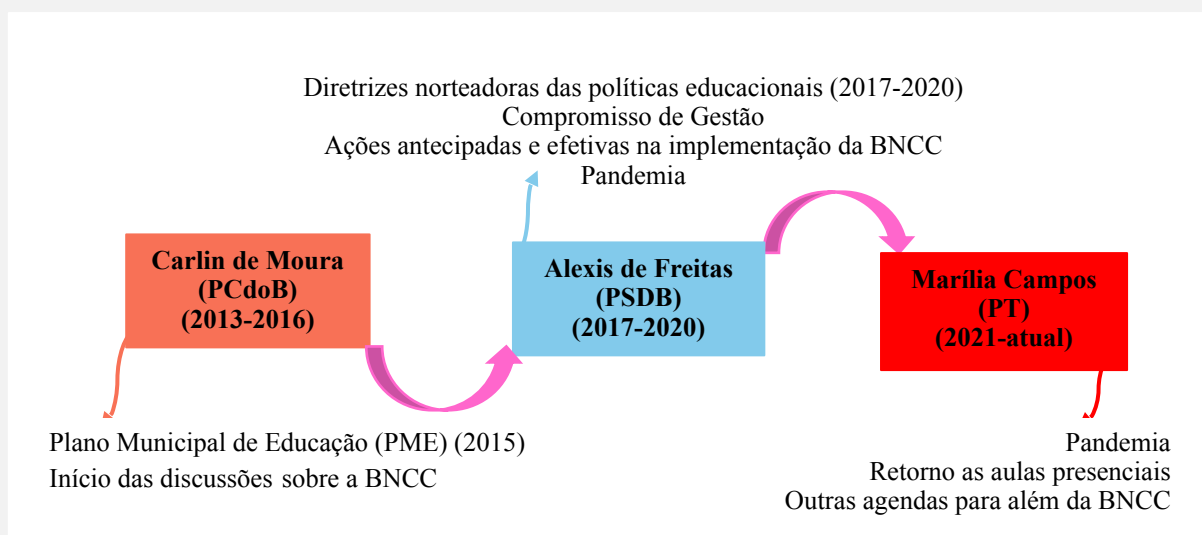
Segundo, foi possível compreender as nuances da formulação de uma política e como isso pode reverberar na sua trajetória de implementação, uma vez que, em virtude do complexo contexto federativo, as políticas serão implementadas por estados e municípios, percorrendo múltiplos níveis institucionais até chegar nos territórios. Ainda, pode-se perceber a complexidade associada à gestão dos processos de implementação multinível, elemento chave para que as políticas alcancem os resultados esperados. Essa discussão é relevante não apenas para as políticas educacionais, mas também para qualquer outra que dependa deste tipo de arranjo para ser implementada em nível subnacional.

Por isso, na próxima seção, analisaremos o cenário conjuntural de Contagem/MG e a trajetória de implementação da BNCC no município. Ao explicitar as dinâmicas de formulação e de implementação no nível local, interessa-nos aprofundar essa discussão e articular o nível nacional ao nível municipal, reforçando que tais lógicas não operam, necessariamente, de maneira coordenada.

### Conjuntura local: trajetória de implementação da BNCC

Em nível local, a figura 2 apresenta os ciclos de governo em Contagem/MG e os principais acontecimentos relacionados a implementação desta política:

**Figura 2** – Contexto das conjunturas: ciclos de governo Contagem/MG e implementação da BNCC



**Fonte:** Dados da pesquisa (2025)

Carlin de Moura foi eleito prefeito na eleição de 2012, iniciando seu mandato em janeiro de 2013<sup>5</sup>, sucedendo Marília Campos (PT) que governou o município por oito anos (2005-2012). Foi eleito no segundo turno com 65,90% dos votos válidos, vencendo Durval Ângelo (PT) que obteve 34,10%. Essa, inclusive, foi uma disputa inédita no município, pois, historicamente, PCdoB e PT eram aliados políticos. Em seu plano de governo elegeu como prioridade as áreas da saúde, educação e segurança.

Particularmente para a área da educação, houve propostas para a EI e EF, além do EM. Propôs a construção de escolas infantis, a ampliação de escolas de tempo integral, a implantação do programa saúde na escola e a reabertura das unidades da Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC)<sup>6</sup> que foram fechadas na gestão anterior. Foi construído o Plano Municipal de Educação (PME), lei nº 4737 de 24 de junho de 2015, em consonância com o PNE (2014), com vigência de 10 anos. A SEDUC teve dois Secretários: Ana Maria Prestes Rabelo e José Ramoniele R. dos Santos.

<sup>5</sup> Coligação “Nossa Contagem”: PDT, PMDB, PTC, PSD, PCdoB e PTdoB.

<sup>6</sup> A FUNEC oferece o Ensino Médio nas modalidades Regular e Técnico de nível médio em Contagem.

As discussões sobre a BNCC iniciaram nesta gestão, sobretudo, no que tange ao entendimento dessa política, já que, nacionalmente, as discussões eram em torno de sua formulação. Em nível nacional, em 2015, foi lançada a 1ª versão da Base (Governo Dilma). Em 2016, houve o processo de *impeachment* da presidente Dilma e a divulgação da 2ª versão.

Os dados das entrevistas não foram muito conclusivos em relação às discussões da BNCC neste período, já que os entrevistados deram respostas variadas quanto às ações e participação em eventos relacionados à Base tanto em nível nacional, quanto em nível local. Assim, concluímos que os debates em relação a formulação desta política não conseguiram atingir de uma maneira efetiva os entrevistados seja por uma falta de interesse, seja pela falta de ações coordenadas da SEDUC que pudessem fomentar o debate sobre esta política e as possíveis implicações relacionadas ao seu processo de implementação na RME.

Ao final do seu mandato, Carlin tentou a reeleição, mas não obteve sucesso. Segundo Motta (2016), esta gestão enfrentou uma rejeição dos eleitores de Contagem que a avaliaram negativamente. Deste modo, assumiu a prefeitura Alexis de Freitas (PSDB), iniciando a sua gestão em janeiro de 2017<sup>7</sup>. Venceu no segundo turno, com 72,96% de votos válidos. Ao assumir a Prefeitura, interrompeu 12 anos de gestão de partidos alinhados à esquerda, somando a administração da Marília (PT) (8 anos) e do Carlin (PCdoB) (4 anos).

Ao iniciar a sua gestão, Alexis de Freitas estipulou como prioridade melhorar o transporte público, a educação, o desenvolvimento social e a saúde. Em seu plano de governo foi enfatizado que Contagem tem acumulado perdas econômicas, com evasão de empresas e investimentos, em razão de uma máquina administrativa pública desorganizada, tanto no aparelho burocrático quanto na gestão política, sem investimentos na modernização de processos, na valorização de servidores e no aprimoramento dos equipamentos públicos.

Particularmente na educação, foi mencionada a necessidade de uma reestruturação da gestão educacional, de forma que os recursos sejam otimizados e bem alocados conforme as demandas prioritárias. O foco foi a melhoria da qualidade do ensino por meio do plano de carreira dos docentes, incentivando a qualificação pedagógica dos profissionais de educação. Ressaltamos que houve três Secretários de Educação: Joaquim Antônio Gonçalves [01 de janeiro de 2017 a 23 de abril de 2018]; Fabiano Costa Diniz [23 de abril de 2018 a 03 de julho de 2018]; e Sueli Maria Baliza Dias [03 de julho de 2018 a 31 de dezembro de 2020].

Foi nesse contexto de reestruturação que foram publicados documentos orientadores desta gestão municipal: “Diretrizes norteadoras das políticas educacionais do município para o período de 2017-2020” e “Compromisso de Gestão”. No documento “Diretrizes norteadoras das políticas educacionais do município para o período de 2017-2020” foram apresentadas oito diretrizes e para cada uma delas foram divulgadas ações estratégicas para cumpri-las. Particularmente, a primeira diretriz “*Melhoria dos resultados educacionais do Município de Contagem por meio da promoção de um processo de ensino e aprendizagem de alto padrão, com efetivo e contínuo progresso acadêmico dos alunos*”, foi colocada como uma das estratégias de ação o “Compromisso de Gestão” no âmbito da RME, a contar do início do ano letivo de 2017, com foco na gestão/monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem.

Consta neste documento que o “Compromisso de Gestão” consistiu na adoção de um conjunto de ações relacionadas aos compromissos concretos da SEDUC com as escolas, além de

---

<sup>7</sup> Coligação “Contagem para o futuro”: PSDB, PV, PMB, PP, PPS, PSB, PTdoB, PRP, PSL e SD.



sugerir que ele deve ser parte constitutiva do projeto político pedagógico das instituições escolares. Sempre no início de cada ano letivo, o compromisso de gestão deveria ser assinado pelo diretor de cada estabelecimento de ensino, seja da EI, seja do EF, bem como pelo Secretário de Educação.

Os dados revelaram que já no início da gestão Alexis, em 2017, antes mesmo da homologação da BNCC, a SEDUC começou a definir estratégias mais direcionadas para implementar essa política, ou seja, traduzir as diretrizes nacionais em um documento curricular local. Houve um programa de formação continuada e em serviço para toda RME no período de 2017-2018. Deste programa, foi construído um documento orientador denominado *Referenciais Curriculares*. Com este documento, foram implementadas novas diretrizes no que tange aos objetivos de aprendizagem, a organização dos conteúdos, as competências e as habilidades de cada componente curricular, bem como uma nova proposta de progressão e sequenciamento dos conteúdos.

Os entrevistados da SEDUC mencionaram algumas palavras que representaram a percepção deles sobre esse processo antecipado de implementação da Base: *pressão, desejo, necessidade, opção política, interesse e atropelamento*. Além disso, foi verificado que esta antecipação estava associada tanto a um ganho político, quanto para fomentar diretrizes municipais com o objetivo de melhorar os resultados educacionais.

Conforme dados obtidos por meio de uma reportagem publicada pela Rádio Itatiaia, intitulada “Investigação de suposta propina recebida por prefeito de Contagem passa a correr em segredo”, em 19/07/2019<sup>8</sup>, o prefeito Alexis sofreu uma investigação sobre um suposto esquema de propina envolvendo uma funerária. Foi suspeito de lavagem de dinheiro e ocultação de bens e valores. Após essas denúncias, um pedido de *impeachment* foi protocolado na câmara municipal, mas não foi dado prosseguimento. Terminou o seu mandato em dezembro de 2020, em um contexto pandêmico, não disputando a reeleição. Assumiu o cargo Marília Campos (PT), retornando a prefeitura de Contagem.

Marília Campos venceu o segundo turno da eleição de 2020<sup>9</sup>, em uma disputa acirrada, pois obteve 51,35% dos votos válidos contra 48,65% do seu adversário, Felipe Saliba (DEM). Com a eleição de Marília, Contagem voltou a ser governada por um partido alinhado à esquerda.<sup>10</sup> A Secretária de Educação foi Telma de Freitas (período 2021-2024).

Marília foi eleita, ainda, em um contexto pandêmico. Por isso, em seu plano de governo, apresentou, como medidas emergenciais, estratégias para enfrentar a pandemia. Dentre elas, podemos citar a promoção do retorno às aulas presenciais e o atendimento ao crescimento da demanda do EF. Também apresentou outros compromissos, tais como manter as finanças da prefeitura organizadas para atender as demandas da população, melhorar os serviços relacionados a saúde, priorizar a EI para a melhoria da qualidade da educação, aproximar a administração

---

<sup>8</sup> Fonte: Investigação de suposta propina recebida por prefeito de Contagem passa a correr em segredo - Rádio Itatiaia. Acesso em: 08 jun. 2023.

<sup>9</sup> Coligação “Contagem Feliz de Novo”: PSB, PT, MDB e PCdoB.

<sup>10</sup> Ressaltamos que na eleição municipal de 2024, Marília foi reeleita, no primeiro turno, para mais quatro anos de mandato (2025-2028) com 60,68% dos votos válidos. Coligação “Juntos por Contagem”: PSOL, REDE, PT, PCdoB, PV, PSB, PSD, PSDB, CIDADANIA, PDT, PP, SOLIDARIEDADE, UNIÃO e MDB.

municipal da população, incentivar o empreendedorismo, defender a economia municipal e promover a geração de emprego e renda.

Particularmente sobre a BNCC e, consequentemente, os aspectos relacionados ao alinhamento dos referenciais curriculares a suas normativas no processo de implementação, os dados das entrevistas mostraram aspectos relevantes: a) o fato de a SEDUC, na gestão Alexis, já ter executado uma série de medidas e ações, na gestão Marília as discussões sobre a Base ficaram menos intensas; e b) o aparecimento de outros assuntos (temas de interesse) e que não necessariamente perpassaram pela discussão do currículo e da BNCC.

Em relação aos atores institucionais mobilizados, os dados revelaram a tentativa de parceria com outros atores que atuaram na arena pública, como as instituições sem fins lucrativos, como a Fundação Lemann. Também apareceram, de uma forma mais abrangente, a UNDIME/MG e os sindicatos. Ainda, pelos dados, foi possível perceber outros atores – a Secretaria de Estado de Educação (SEE) de MG e o Conselho Municipal de Educação (CMEC).

Lotta e Vaz (2015) destacam o envolvimento de novos atores, para além de entes governamentais, como as organizações sem fins lucrativos e empresariais, e como eles colaboram com iniciativas e com financiamento para a EB. Estes novos atores têm influenciado os processos de formulação, implementação e avaliação de políticas nos últimos anos. Em Contagem, os entrevistados citaram o caso da Fundação Lemann, durante o governo Alexis, que, apesar das tratativas, não foi efetivada.

Quanto à UNDIME/MG, uma das entrevistadas da SEDUC citou que esta instituição fazia pesquisas com os municípios, na época da gestão Alexis, para saber sobre a implementação da Base. Em outros momentos, também na gestão Alexis, foram mencionadas reuniões da SEDUC com a UNDIME/MG para tirar dúvidas sobre os conteúdos comuns e a parte diversificada que deveriam ser contemplados nos currículos, ou seja, nos documentos municipais formulados a partir das diretrizes da BNCC.

No que se refere aos sindicatos, os dados revelaram que todas as discussões que têm na SEDUC sempre têm representantes do sindicato, já que ele é o canal de diálogo entre a gestão municipal e os servidores da educação. Segundo uma entrevistada, o sindicato intermediou e foi favorável às discussões sobre a construção de novos referenciais para a RME a partir da BNCC.

Conforme mencionado anteriormente, a estruturação da governança da implementação é uma das ações definidas pelo MEC relacionadas ao processo de implementação da BNCC em nível local (Brasil, 2020). São estabelecidas duas formas possíveis de colaboração entre estados e municípios. Na primeira, acontece a união das equipes pedagógicas da Secretaria Estadual e das Secretarias Municipais e de outros atores relevantes. O resultado do trabalho é uma proposta curricular de abrangência estadual, construída em conjunto pela Secretaria Estadual e pelas Secretarias Municipais, considerando a diversidade e desigualdades regionais do estado. Na segunda, o grupo de municípios define o percurso do processo e recorre à Comissão Estadual de Construção de Currículo para os apoios necessários. A comissão, a seu critério e de acordo com suas possíveis limitações, oferece suporte técnico aos municípios, resultando em um conjunto de propostas curriculares de abrangência regional, articuladas com a proposta curricular do estado.

Costa *et al.* (2022) apontam para a importância da colaboração no processo de formulação e implementação de ações e programas educacionais entre os entes, para que haja coerência entre os diferentes sistemas de ensino, independentemente de sua localização geográfica ou das condições educacionais de cada região. Abrucio e Segatto (2021) afirmam que este aspecto é um

fator relevante para bons resultados educacionais. A própria BNCC destaca a importância da colaboração entre os entes para a implementação desta política (Brasil, 2018).

Em Contagem, os dados revelaram que houve maior protagonismo nas ações da SEDUC na implementação da Base do que, necessariamente, na relação com a SEE/MG. Sobre essa questão, importa reforçar que a versão final da BNCC para as etapas da EI e do EF foi homologada pela Portaria nº 1570/2017, no governo Temer (2016-2018). Conforme Alves e Oliveira (2022), a Resolução CNE/CP nº 2/2017 trouxe orientações relacionadas à implementação da BNCC. Antecipando-se, Contagem, no início de 2017, começava as discussões sobre o processo de reformulação e implementação de um novo currículo a partir das diretrizes da Base antes mesmo da homologação dessa política em nível nacional, o que somente aconteceu ao final de 2017.

Em MG, na gestão do governador Fernando Pimentel (PT, 2015-2018), foi homologado o Parecer nº 937/2018 do CEE/MG, que dispôs sobre o Currículo de Referência de MG (CRMG) nas etapas de EI e de EF, concebido e elaborado em consonância com as diretrizes da BNCC. Posteriormente, na gestão Romeu Zema (NOVO, 2019-atual), o CEE, por meio da Resolução nº 470/2019, instituiu e orientou a implementação deste currículo nas escolas de MG (etapas EI e EF)<sup>11</sup>. Destacamos que consta nesta Resolução que o CRMG foi elaborado em regime de colaboração entre estado e municípios e realizado entre a SEE/MG e a UNDIME/MG.

Além disso, ficou estipulado, por meio desta Resolução, que municípios com Sistema Próprio de Ensino, como Contagem, deveriam decidir entre: a) proceder às adequações e atualizações necessárias ao Currículo Municipal da EI e do EF, de acordo com o CRMG e as normativas do CEE/MG; b) elaborar o Currículo Municipal, tendo como base o CRMG e as normas estabelecidas pelo CEE/MG; e c) adotar o CRMG como seu Currículo Municipal.

Contagem, através da Resolução do CMEC nº 021/2020, aderiu ao CRMG. Este documento passou a vigorar como instrumento norteador para as instituições escolares de Contagem a partir do início do ano letivo de 2020, somando-se aos *Referenciais Curriculares*. Os entrevistados da SEDUC revelaram que houve um peso político nesta adesão.

A partir destes elementos, concluímos que, mesmo com a adesão de Contagem ao CRMG, em 2020, já havia no município uma discussão, iniciada em 2017, sobre a reformulação das diretrizes locais em consonância com a BNCC. Consideramos que o fato de Contagem administrar um Sistema Próprio de Ensino foi uma variável relevante neste processo de antecipação, uma vez que pode elaborar e implementar programas educacionais próprios, sem ferir as diretrizes curriculares nacionais e estaduais.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS: Como o contexto das conjunturas explica a trajetória de implementação da BNCC em Contagem/MG?**

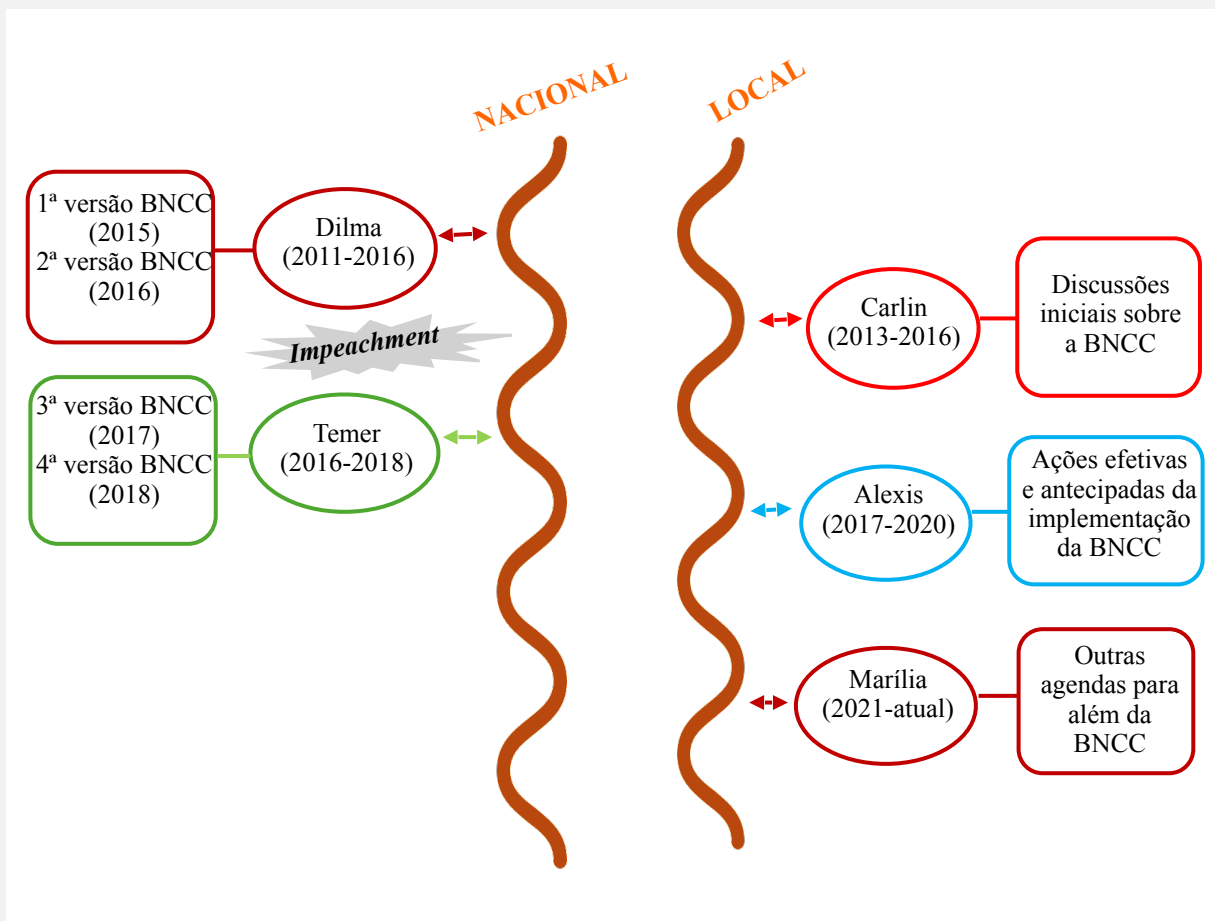
Nas seções anteriores, analisamos o *contexto das conjunturas* nos níveis nacional e local, relacionado a formulação da BNCC com o processo de implementação desta política, através do alinhamento dos referenciais curriculares locais do EF. Desse alinhamento, surgiram novas diretrizes para a RME no que se refere aos objetivos de aprendizagem, a organização dos conteúdos, as

---

<sup>11</sup> Em 2021, a Resolução CEE/MG, nº 481/2021 instituiu e orientou a implementação do CRMG, incluindo a etapa do Ensino Médio.

competências e as habilidades de cada componente curricular (disciplinas), bem como uma nova proposta de progressão e sequenciamento dos conteúdos. A figura 3 apresenta uma síntese dos principais aspectos abordados:

**Figura 3** – Síntese contexto das conjunturas



**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

A partir dos dados e das análises feitas, podemos questionar: como o *contexto das conjunturas* explica a trajetória de implementação da BNCC em Contagem? Assim, podemos elencar alguns aspectos.

Primeiro, para analisar a implementação de uma política, é importante evidenciar a sua formulação. Segundo Oliveira, Alves e Fichter Filho (2022), os percursos das políticas devem ser considerados desde sua formulação, perpassando pela implementação. É importante considerá-las não como um fluxo ordenado e contínuo de fases, mas como momentos que se entrelaçam e são mediados por contextos específicos, também inter cruzados.

Logo, evidenciamos, na trajetória de formulação da BNCC em nível nacional/federal, que essa política foi construída em um cenário conturbado de disputas internas e externas, bem como em um processo de correlação de forças entre o público e o privado. Além disso, destacamos o processo de *impeachment* que, segundo Gomide, Silva e Leopoldi (2023), foi um fato histórico decisivo que mudou os rumos das políticas educacionais, incluindo a BNCC.

Podemos afirmar, neste caso, que não houve uma única trajetória de formulação, mas sim *trajetórias* da BNCC em virtude de como esta alternância no nível nacional, deflagrado pelo *impeachment*, acabou produzindo rupturas, fragmentações, principalmente na maneira como a Base estava sendo construída. Na medida em que as discussões sobre a formulação de uma política acontecem, acabam reverberando no nível local, em virtude principalmente do regime de colaboração, ou seja, na expressão de uma gestão cooperativa entre os entes federados e, conseqüentemente, na divisão de competências entre eles, garantida pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e pela LDB (Brasil, 1996).

Segundo, ao analisar o município estudado que, na trajetória de implementação da BNCC, perpassou por três ciclos de governo distintos, notamos como os entendimentos, os interesses e os debates nestas gestões refletem a maneira como a política será traduzida, interpretada, difundida e implementada. Particularmente, dentro desta trajetória, destacamos a gestão Alexis (2017-2020), pois, pelos dados analisados, foi neste ciclo que houve centralidade nas discussões sobre a BNCC e, conseqüentemente, sobre seu processo de implementação. Nesta gestão, ressaltamos o protagonismo assumido por Contagem ao antecipar o processo de implementação da Base. Antecipação que pode ser justificada tanto pelo ganho político, quanto pela possibilidade de fomentar e implementar diretrizes municipais baseadas no discurso da melhoria dos resultados educacionais.

No Guia de implementação da Base (Brasil, 2020) são enfatizadas ações de coordenação do governo federal, bem como a estruturação da governança da implementação. Consideramos que tais ações revelam a complexidade associada à conformação de uma rede de implementação multinível. A gestão da implementação, neste contexto, com a participação e articulação de diversos atores a partir do regime de colaboração, torna-se um grande desafio. Pelo fato de as políticas educacionais serem altamente descentralizadas, percorrem diferentes níveis e camadas hierárquicas até chegarem nas escolas, onde se materializam (Oliveira, 2019).

Levando-se em consideração as discussões de Matland (1995) sobre ambiguidade e conflito, podemos afirmar que as definições sobre a estruturação de governança seriam uma forma de tentar diminuir a ambiguidade e o conflito ao fazer com que as várias camadas e níveis hierárquicos soubessem o que deve ser feito na implementação. A diminuição da ambiguidade tem como efeito a redução da discricionariedade dos atores e a possibilidade de as políticas alinharem-se com a proposta original. A diminuição do conflito, por sua vez, ocasiona que os atores de níveis mais baixos concordem com decisões tomadas por aqueles de níveis mais altos.

No entanto, verificamos que esta hierarquização e verticalização, presente no modelo *top down*, não garante, a priori, uma incorporação automática e uniforme das Redes de Ensino as diretrizes da BNCC uma vez que, segundo Costa *et al.* (2022), o processo de implementação de normativas, ainda que obrigatórias, nem sempre acontece ao mesmo tempo e da mesma forma em todos os estados e municípios. Em Contagem, percebemos esse “descompasso”, ou seja, esse caráter não linear e uniforme na implementação de normativas nacionais, quando este município antecipou o seu processo de implementação da BNCC.

Neste cenário, podemos fazer algumas indagações: para além da vontade política, quais seriam as capacidades administrativas, técnicas e relacionais deste município, por meio da SEDUC, que possibilitaram a antecipação do processo de implementação dessa política? Quais os efeitos (positivos/negativos) dessa antecipação no cotidiano das escolas, sobretudo na dinâmica das equipes de gestão escolar e no planejamento dos professores?

Além disso, ao analisarmos Contagem que, segundo dados do último Censo (2022), é o 33º município mais populoso do Brasil, de um total de 5570 municípios, e que faz parte de um seleto grupo de municípios de grande porte que apresentam mais de 500 mil habitantes (48 municípios), podemos problematizar quais seriam os desafios derivados das dinâmicas de implementação de políticas educacionais em municípios que não apresentam o perfil de Contagem, isto é, municípios de pequeno porte, de até 20 mil habitantes, que representam dois terços das cidades brasileiras (70,6%) e que não administram um Sistema Próprio de Ensino?

Assim, podemos concluir que, a partir do contexto das conjunturas, foi possível perceber os desafios da coordenação federativa. A partir das diretrizes que são formuladas nacionalmente sobre uma política (como a BNCC), seguindo os princípios da coordenação e da colaboração, para a sua implementação no nível local, há inúmeras variáveis que vão interferir nessa dinâmica, perpassando pelos ciclos de governo e suas diretrizes, bem como pela heterogeneidade constitutiva dos municípios. Com base nos dados analisados, percebemos a complexidade associada à gestão dos processos de implementação multinível, elemento central para que as políticas alcancem os resultados esperados. Essa discussão é relevante para as políticas educacionais, mas também para qualquer outra política pública que dependa deste tipo de arranjo para ser implementada em nível subnacional.

Ao explicitar as dinâmicas de formulação e de implementação no nível local, o contexto das conjunturas também revela que a ação entre o governo federal e os entes subnacionais não opera, necessariamente, de maneira coordenada. Logo, a gestão destes tempos, dinâmicas, processos – a gestão da rede de implementação multinível – é central para que as políticas públicas – não exclusivamente as educacionais – alcancem os resultados pretendidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRUCIO, F. L.; VIEGAS, R. R. Capacidades estatais das Secretarias Municipais de Educação: diagnóstico e reforma. 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/360833221\\_Capacidades\\_estatais\\_das\\_Secretarias\\_Municipais\\_de\\_Educacao\\_diagnostico\\_e\\_reformas](https://www.researchgate.net/publication/360833221_Capacidades_estatais_das_Secretarias_Municipais_de_Educacao_diagnostico_e_reformas) Acesso em 13 out. 2023.
- ABRUCIO, F. L. & SEGATTO, C. I. Capacidades estatais locais na educação brasileira: avanços, limites e desafios. In: GRIN, E. J., DEMARCO, D. J. ABRUCIO, F. L. *Capacidades estatais municipais: o universo desconhecido no federalismo brasileiro*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV. 2021, pp. 401-427.
- ALVES, M. M. F. & OLIVEIRA, B. R. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, pp. 1-21, 2022. Disponível em: <<https://tinyurl.com/3wmbmkmc>>. Acesso em: 13 out. 2023.
- BALL, S. J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J.; BOWE, R. & GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. Londres: Routledge, 1992.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M. & BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R. & MELLO, A. S. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, ano 6, n.10, pp. 147-172, jan./jun. 2019.

- BENTO, J. K. *O discurso da Base Nacional Comum Curricular*. “Educação é a Base”. 2020. 134 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Alagoas, 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular*: orientações para o processo de implementação da BNCC. 2020. Versão Atualizada.
- CAETANO, M. R. As disputas na construção da Base Nacional Comum Curricular: anotações em torno do conteúdo da política educacional. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 26, pp. 1-24, e-20446.014, 2023.
- CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, F.; CATELLI JUNIOR, R. *Educação é a Base?*: 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação educativa, 2019. pp. 13-39.
- CAVALCANTI, B. M. & VENERIO, C. M. S. *Uma ponte para o futuro?* Reflexões sobre a plataforma política do governo Temer. RIL, Brasília, v. 54, n. 215, pp. 139-162, jul./set. 2017.
- CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. *Prefeitura de Contagem*. 2024. Disponível em: <<https://tinyurl.com/2hpjaw8t>>. Acesso em: 14 out. 2024.
- COSTA, M. C. S.; FARIAS, M. C. G. & SOUZA, M. B. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, ano 6, n. 10, pp. 91-120, jan./jun. 2019.
- COSTA, A. G. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular sob a coordenação federativa: crítica à proposta e às formas de indução. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 9, n. 5, pp. 10-23, mar. 2022.
- EDITORIAL. O contexto político e a educação nacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 329-334, abr./jun. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/yTNj1q>>. Acesso em: 11 jun. 2023.
- GIROTTTO, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 40, pp. 1-21, 2019.
- GLAP, L. & FRASSON, A. C. As políticas curriculares no Brasil: o percurso até a formulação da Base Nacional Comum Curricular. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, ano V, v. 13, n. 39, pp. 418-442, 2023.
- GOMIDE, A. A.; SILVA, M. M. S. & LEOPOLDI, M. A. Políticas públicas em contexto de retrocesso democrático e populismo reacionário: desmontes e reconfigurações. In: GOMIDE, A. A.; SILVA, M. M. S.; LEOPOLDI, M. A. *Desmonte e reconfiguração de políticas públicas (2016-2022)*. Brasília: IPEA; INCT/PPED, 2023. cap. 1, pp. 13-44.



- GUSSI, A. F. & OLIVEIRA B. R. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. *Desenvolvimento em Debate*, v. 4, n. 1, pp. 83-101, 2016.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Resultados do Censo 2022. Disponível em: <<https://tinyurl.com/vre38ubp>>. Acesso em: 14 out. 2023.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa de Informações Básicas Municipais. Dados Munic. 2024. Disponível em: <<https://tinyurl.com/3f4xfvf3>>. Acesso em: 14 out. 2024.
- LEJANO, R. P. *Parâmetros para análise de políticas: a fusão de texto e contexto*. Campinas, SP: Arte Escrita, 2012.
- LOTTA, G. S. & VAZ J. C.. Arranjos institucionais de políticas públicas: aprendizados a partir de casos de arranjos institucionais complexos no Brasil. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 66, n. 2, pp. 171-194, abr./jun. 2015.
- MATLAND, R. E. Sintetizando a Literatura de Implementação: O Modelo de Implementação de Políticas de Ambiguidade-Conflito. *Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART*, v. 5, n. 2, 1995.
- MOTTA, B. *Avaliação negativa da gestão Carlin de Moura pesa na escolha do eleitores de Contagem*. 2016. Disponível em: <<https://tinyurl.com/mr25dvjs>>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- NICOLETTI, L. P.; NUNES, C. A. R, & NICOLETTI, A. G. S. P. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Básica. *REUNINA – A Revista de Educação da Faculdade Unina*, v. 1, n. 2, pp. 34-53, 2021.
- OLIVEIRA, B. R. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 4, p. 1-17, 2019. Disponível em: <<https://tinyurl.com/5bd7hrk6>>. Acesso em: 30 jul. 2023.
- OLIVEIRA, B. R.; ALVES, M. M. F.; FICHTER FILHO, G. A. Contextos e trajetórias para a análise de políticas públicas: aportes teóricos para o campo da educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. esp. 3, nov. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17esp.3.16722> Acesso em: 30 jul. 2023.
- OLIVEIRA, B. R.; SOUZA, W. M. & PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. *Roteiro*, Joaçaba, Edição Especial, pp. 47-76, dez. 2018.
- PINTO, J. V. & BOSCARIOLI, C. Base Nacional Comum Curricular da educação básica: reflexões sobre o processo de construção. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 40, n. 77, p. 49-66, set./dez. 2018.
- RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. *AVAL Revista Avaliação de Políticas Públicas*, ano I, v. I, n. I, jan./jun., 2008.
- RODRIGUES, L. C. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. *Desenvolvimento em Debate*, v. 4, n. 1, pp. 103-115, 2016.
- SILVA, A. L. R. De Dilma a Bolsonaro: as transformações matriciais na política externa brasileira. *Sino-Iberoamer. Interac.*, v. 22, n. 1, pp. 1-26, abr. 2022.
- SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F. & VICENTE, D.V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 51, n. 3, pp. 330-342, set./dez. 2015.
- SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, pp. 20-45, jul./dez., 2006.