

BNCC NA PRÁTICA: IMPACTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E NA AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

BNCC IN PRACTICE: IMPACTS OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT ON PEDAGOGICAL PLANNING AND COMPETENCY-BASED ASSESSMENT

LA BNCC EN LA PRÁCTICA: IMPACTOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA Y LA EVALUACIÓN POR COMPETÊNCIAS

Ereci Teresinha Vianna Druzzian¹

Clere Maria Silveira dos Santos²

Vivian Pessoa Duarte Faria³

Mirtes Martins de Melo Tomaz⁴

Júlio César Borges de Lima⁵

Jordana Gomes Maia Pires de Oliveira⁶

Danielle Nery Fernandes⁷

Francisca Leidiane Marques Brito⁸

Rute Maria de Souza Martins⁹

RESUMO: Este artigo analisa os impactos da formação docente na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no cotidiano escolar, com foco no planejamento pedagógico e na avaliação por competências. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, realizada a partir do levantamento e análise de estudos recentes e documentos oficiais sobre currículo por competências, formação continuada e práticas avaliativas. Os resultados indicam que a formação docente, quando contínua e ligada às necessidades concretas da escola, favorece um planejamento mais intencional, com melhor articulação entre habilidades, estratégias didáticas e definição de evidências de aprendizagem. Na avaliação, a literatura aponta avanços na diversificação de instrumentos, no acompanhamento processual e no uso de devolutivas formativas, contribuindo para que a avaliação deixe de ser apenas classificatória. Persistem, porém, desafios como tempo insuficiente para planejamento coletivo, insegurança na construção de critérios avaliativos e risco de implementação burocrática, centrada apenas no preenchimento de documentos. Conclui-se que a efetivação da BNCC depende da integração entre formação situada, apoio institucional e fortalecimento de uma cultura avaliativa coerente com o desenvolvimento de competências.

1

Palavras-chave: BNCC. Formação docente. Avaliação por competências.

¹Mestrando em Educação, UNEATLANTICO.

²Mestrando na Formação de Professores, Universidade Internacional Iberoamericana.

³Mestranda em Educação, UNEATLANTICO.

⁴Mestranda Formação de professores, UNEATLANTICO.

⁵Mestrando em educação formação de professores, UNEATLANTICO.

⁶Mestranda em Educação Matemática, UFMS.

⁷Mestranda pela UNIATLÂNTICO. Especialização – UFPB.

⁸Mestranda em formação de professores, UNEATLANTICO.

⁹Mestranda em formação de professores, Universidad del Atlântico (UNIATLANTICO).

ABSTRACT: This article analyzes the impacts of teacher professional development on the implementation of Brazil's National Common Core Curriculum (BNCC) in everyday school practice, focusing on pedagogical planning and competency-based assessment. This is a qualitative bibliographic study based on the review and analysis of recent academic publications and official documents addressing competency-based curricula, continuing teacher education, and assessment practices. The findings indicate that professional development, when continuous and closely connected to the school's concrete needs, supports more intentional planning by improving the alignment among targeted skills, teaching strategies, and learning evidence. Regarding assessment, the literature points to progress in the diversification of tools, the strengthening of process-oriented monitoring, and the use of more formative feedback, helping assessment move beyond a purely classificatory approach. However, challenges remain, such as limited time for collaborative planning, insecurity in defining assessment criteria, and the risk of bureaucratic implementation focused mainly on documentation. The study concludes that effective BNCC implementation depends on integrating situated professional development, institutional support, and the consolidation of an assessment culture consistent with competency development.

Keywords: BNCC. Teacher professional development. Competency-based assessment.

RESUMEN: Este artículo analiza los impactos de la formación docente en la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en el cotidiano escolar, con foco en la planificación pedagógica y en la evaluación por competencias. Se trata de una investigación bibliográfica, de enfoque cualitativo, realizada a partir del levantamiento y análisis de estudios recientes y documentos oficiales sobre currículo por competencias, formación continua y prácticas evaluativas. Los resultados indican que la formación docente, cuando es continua y está vinculada a las necesidades concretas de la escuela, favorece una planificación más intencional, con mejor articulación entre habilidades, estrategias didácticas y evidencias de aprendizaje. En cuanto a la evaluación, la literatura señala avances en la diversificación de instrumentos, en el seguimiento procesual y en el uso de devoluciones más formativas, contribuyendo a que la evaluación deje de ser únicamente clasificatoria. Persisten, sin embargo, desafíos como el tiempo insuficiente para la planificación colectiva, la inseguridad en la definición de criterios evaluativos y el riesgo de una implementación burocrática centrada solo en documentos. Se concluye que la efectividad de la BNCC depende de la integración entre formación situada, apoyo institucional y el fortalecimiento de una cultura evaluativa coherente con el desarrollo de competencias.

Palabras clave: BNCC. Formación docente. Evaluación por competencias.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe para o centro do debate educacional brasileiro uma mudança que, na prática, mexe diretamente com o “coração” da sala de aula: o jeito de planejar, ensinar e avaliar. Ao propor um currículo orientado por competências e habilidades, a BNCC não se limita a reorganizar conteúdos; ela convida a escola a repensar o sentido do que se ensina e, principalmente, como se acompanha o desenvolvimento do estudante ao longo do processo. Esse movimento, embora necessário, exige mais do que boa

vontade institucional, porque implica revisão de concepções pedagógicas que foram consolidadas por décadas.

Na rotina escolar, essa transição costuma aparecer de forma concreta em dois pontos que não dão para “driblar”: o planejamento pedagógico e a avaliação. Planejar por competências pede intencionalidade, coerência e domínio do documento curricular, mas também pede leitura de contexto, conhecimento do estudante e clareza sobre o que se espera desenvolver em cada etapa. Da mesma forma, avaliar por competências desafia práticas tradicionais centradas em notas e provas padronizadas, exigindo instrumentos mais formativos, capazes de revelar progressos, dificuldades e necessidades reais de aprendizagem.

O problema é que, em muitas realidades, a BNCC chegou à escola como uma exigência formal, e não como uma construção pedagógica amadurecida. É comum encontrar planejamentos “adaptados” apenas na linguagem, com códigos e habilidades transcritos no papel, mas sem transformação efetiva das práticas. Nesses casos, a BNCC vira um documento “colado” ao plano, enquanto o cotidiano segue sustentado por metodologias e avaliações pouco conectadas com o desenvolvimento de competências, o que acaba gerando frustração tanto para professores quanto para estudantes.

Nesse cenário, a formação docente se torna o eixo que pode aproximar o que a BNCC propõe do que a escola realmente consegue fazer. Quando a formação é contínua, bem conduzida e ligada ao chão da escola, ela ajuda o professor a compreender o que significa trabalhar por competências sem perder a qualidade dos conteúdos, oferecendo caminhos para traduzir habilidades em objetivos claros, em estratégias de ensino coerentes e em formas de avaliar que façam sentido. Mais do que “ensinar a BNCC”, a formação precisa apoiar o professor na reconstrução do seu próprio modo de planejar e avaliar.

Ao mesmo tempo, não dá para ignorar que existem limites e tensões nesse processo. A implementação da BNCC ocorre em redes e escolas com condições muito diferentes, com carga de trabalho elevada, demandas burocráticas crescentes e, muitas vezes, pouco tempo para estudo e planejamento coletivo. Soma-se a isso o desafio de romper com uma cultura avaliativa tradicional, na qual a avaliação é vista como fechamento do conteúdo e não como parte do caminho. Por isso, discutir formação docente nesse contexto não é só falar de cursos, mas falar de condições de trabalho, acompanhamento pedagógico e construção de sentido.

Outro ponto sensível é que a formação, quando acontece de forma distante da realidade, tende a não gerar impacto duradouro. Muitos professores relatam experiências formativas

excessivamente teóricas ou padronizadas, sem diálogo com a prática e sem acompanhamento posterior, o que dificulta a consolidação de mudanças. Por isso, pensar em impactos da formação docente significa observar se, de fato, ela se reflete em planejamento mais intencional, em escolha melhor de metodologias e em avaliações mais coerentes com a lógica das competências.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar os impactos da formação docente no planejamento pedagógico e na avaliação por competências, considerando a BNCC como referência orientadora do currículo. Busca-se compreender de que maneira a formação pode favorecer uma prática mais consciente e alinhada à perspectiva de desenvolvimento integral, contribuindo para que planejamento e avaliação deixem de ser apenas exigências formais e passem a funcionar como instrumentos vivos de organização do ensino e acompanhamento da aprendizagem.

Por fim, este estudo se justifica pela necessidade de fortalecer a implementação da BNCC de forma mais consistente e menos burocrática, valorizando o professor como agente central desse processo. Ao discutir formação docente, planejamento e avaliação por competências de maneira articulada, pretende-se contribuir para reflexões e caminhos práticos que possam apoiar escolas e redes de ensino na construção de uma cultura pedagógica mais coerente, formativa e comprometida com aprendizagens reais, que façam diferença na trajetória dos estudantes.

MÉTODOS

Este estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, voltada à compreensão crítica da implementação da BNCC no cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito aos impactos da formação docente sobre o planejamento pedagógico e a avaliação por competências. A escolha por esse tipo de pesquisa se justifica porque o objetivo aqui não é medir fenômenos, mas interpretar sentidos, tendências e contribuições já produzidas pela literatura, construindo uma leitura articulada sobre o tema (GIL A, 2002).

A etapa inicial consistiu na definição do problema de pesquisa, dos objetivos e dos descritores que orientaram o levantamento. Foram utilizados termos como “BNCC”, “formação docente”, “planejamento pedagógico”, “avaliação por competências”, “currículo por competências” e “avaliação formativa”, combinados entre si para ampliar o alcance dos resultados. Essa organização prévia do percurso ajudou a evitar um levantamento genérico e

garantiu que as fontes selecionadas mantivessem relação direta com o foco do artigo, conforme recomenda a pesquisa bibliográfica quando se busca rigor e coerência interna (LAKATOS EM e MARCONI MA, 2003).

O levantamento foi realizado em bases e repositórios amplamente utilizados na área educacional, priorizando produções com circulação acadêmica e relevância para o debate nacional. Entre os principais ambientes consultados estiveram SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Google Scholar e repositórios institucionais de universidades, além de documentos oficiais relacionados à BNCC. Foram priorizados artigos científicos, dissertações e teses, além de alguns documentos normativos indispensáveis, sempre com atenção à qualidade, à pertinência temática e à contribuição para o problema investigado (GIL A, 2008).

Como critérios de inclusão, foram selecionadas produções que discutissem a BNCC de forma aplicada, relacionando-a à formação docente, ao planejamento e/ou à avaliação, com prioridade para publicações mais recentes, sem deixar de considerar referências consolidadas que sustentam conceitos centrais (como currículo, competências e avaliação formativa). Já como critérios de exclusão, foram descartados textos repetidos, materiais sem consistência metodológica, publicações com abordagem muito distante do campo educacional e estudos que citassem a BNCC apenas de maneira superficial, sem conexão com práticas docentes.

5

Após a coleta, os materiais selecionados passaram por leitura exploratória e, em seguida, leitura analítica, com organização dos achados em eixos temáticos. Para dar consistência a essa etapa interpretativa, utilizou-se uma lógica de análise de conteúdo com categorização, permitindo agrupar ideias recorrentes e contrastar perspectivas sobre formação docente, planejamento por competências e avaliação formativa, buscando compreender não apenas “o que” os autores dizem, mas “como” justificam e sustentam suas posições (BARDIN L, 2011). Assim, foram construídas categorias como: (1) formação docente e compreensão da BNCC; (2) planejamento pedagógico por competências; (3) avaliação por competências e práticas formativas; e (4) limites institucionais e desafios de implementação.

Por se tratar de pesquisa exclusivamente bibliográfica, não houve participação direta de seres humanos, nem coleta de dados em campo, dispensando submissão a comitê de ética. Ainda assim, foram observados cuidados éticos essenciais relacionados à fidelidade às ideias dos autores, respeito à propriedade intelectual, uso correto de citações e organização responsável das referências, garantindo transparência acadêmica. Desse modo, o estudo buscou manter rigor

metodológico ao mesmo tempo em que construiu uma leitura crítica e aplicável, conectada ao cotidiano escolar e às exigências reais da BNCC.

RESULTADOS

A análise da produção bibliográfica evidencia que a implementação da BNCC nas escolas brasileiras tem ocorrido, de modo geral, a partir de um processo inicial de adequação formal dos documentos pedagógicos. Os estudos indicam que planejamentos, registros e instrumentos avaliativos passaram a incorporar a linguagem das competências e habilidades, muitas vezes com a simples inserção dos códigos da Base, sem que isso represente, num primeiro momento, uma transformação profunda das práticas docentes. Esse movimento inicial, embora limitado, aparece como uma etapa necessária de aproximação com o documento, funcionando como porta de entrada para discussões mais consistentes sobre currículo, ensino e aprendizagem (BRASIL, 2018; SILVA; ALMEIDA, 2021).

No que se refere à formação docente, os resultados mostram que ela ocupa papel central na mediação entre o texto normativo da BNCC e a prática pedagógica cotidiana. A literatura aponta que professores que participaram de processos formativos contínuos, especialmente aqueles articulados ao planejamento pedagógico, demonstraram maior clareza na compreensão do conceito de competências e na sua relação com os objetivos de aprendizagem. Nessas experiências, a formação deixa de ter caráter meramente informativo e passa a atuar como espaço de reflexão sobre o fazer docente, favorecendo decisões pedagógicas mais conscientes e alinhadas ao currículo (GATTI; BARRETO, 2019; FERREIRA; COSTA, 2022).

Os estudos analisados indicam que um dos impactos mais evidentes da formação docente está na reorganização do planejamento pedagógico. Em vez de planos estruturados apenas pela sequência de conteúdos, observa-se uma tentativa crescente de planejar a partir das aprendizagens que se espera desenvolver, considerando habilidades específicas e progressões ao longo do tempo. Esse tipo de planejamento intencional aparece associado a uma compreensão mais ampla do papel do professor como mediador do processo, capaz de antecipar dificuldades, selecionar estratégias adequadas e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes de forma mais sistemática (BRASIL, 2018; OLIVEIRA; SANTOS, 2023).

Outro resultado recorrente na literatura diz respeito à importância do trabalho coletivo e do acompanhamento pedagógico na efetivação do planejamento por competências. Os estudos revelam que formações realizadas de maneira isolada tendem a produzir impactos limitados,

enquanto aquelas articuladas à coordenação pedagógica e aos espaços de planejamento coletivo favorecem maior coerência entre o que se planeja, o que se ensina e o que se avalia. Nesses contextos, o planejamento deixa de ser uma tarefa individual e passa a ser compreendido como construção coletiva, fortalecendo a cultura pedagógica da escola (GATTI; BARRETO, 2019; JESUS, 2023).

A análise dos materiais também mostra que a formação docente contribui para deslocar o planejamento de um caráter burocrático para uma função pedagógica mais efetiva. Professores formados nessa perspectiva tendem a compreender o plano como instrumento de organização do trabalho didático, e não apenas como exigência administrativa. Esse resultado é relevante porque aponta para uma mudança de sentido do planejamento, que passa a orientar escolhas metodológicas e avaliativas mais coerentes com o desenvolvimento das competências previstas na BNCC (FERREIRA; COSTA, 2022).

No campo da avaliação, os resultados indicam que a formação docente tem provocado debates significativos sobre a superação de práticas avaliativas tradicionais, centradas exclusivamente na atribuição de notas. A literatura aponta que, quando o professor compreende a lógica das competências, passa a reconhecer a avaliação como processo contínuo, integrado ao ensino e voltado ao acompanhamento da aprendizagem. Esse movimento favorece a valorização de instrumentos diversificados, capazes de captar diferentes dimensões do desenvolvimento do estudante (BRASIL, 2025; LUCKESI, 2021).

Um achado recorrente é que a formação docente influencia diretamente a forma como o professor interpreta as evidências de aprendizagem. Em vez de buscar apenas respostas corretas, os estudos mostram um esforço crescente para observar o percurso do estudante, suas estratégias, avanços e dificuldades. Essa mudança de olhar é fundamental para a avaliação por competências, pois desloca o foco do produto final para o processo, permitindo intervenções pedagógicas mais adequadas e oportunas (LUCKESI, 2021; OLIVEIRA; SANTOS, 2023).

Apesar desses avanços, a literatura também evidencia dificuldades persistentes na operacionalização da avaliação por competências. Muitos professores relatam insegurança na definição de critérios avaliativos claros e na construção de instrumentos coerentes com as habilidades da BNCC, especialmente quando não contam com referenciais institucionais ou apoio pedagógico contínuo. Assim, os resultados indicam que a formação docente, embora essencial, precisa ser acompanhada de orientações práticas e exemplos concretos para gerar mudanças consistentes (FERREIRA; COSTA, 2022).

Os estudos que analisam experiências de formação continuada mostram que propostas formativas baseadas em situações reais de ensino, como análise de planos, elaboração de rubricas e discussão de atividades, tendem a gerar impactos mais duradouros no planejamento e na avaliação. Nessas experiências, o professor consegue visualizar como as competências se materializam na prática, reduzindo a distância entre o discurso curricular e o cotidiano da sala de aula (GATTI; BARRETO, 2019).

Outro resultado relevante diz respeito ao fortalecimento do planejamento colaborativo como efeito indireto da formação docente. A literatura aponta que, quando os professores compartilham objetivos, estratégias e critérios avaliativos, há maior alinhamento entre as práticas e maior coerência no percurso formativo dos estudantes. Esse alinhamento contribui para reduzir fragmentações no currículo e para tornar a avaliação mais justa e significativa (JESUS, 2023).

Em nível mais amplo, os estudos situam a BNCC em articulação com outros dispositivos normativos, como a Base Nacional Comum para a Formação de Professores, reforçando a centralidade das competências também na docência. Os resultados indicam que essa convergência tende a influenciar expectativas sobre o planejamento e a avaliação, ao mesmo tempo em que amplia a responsabilização do professor frente aos resultados educacionais (BRASIL, 2019; FONSECA, 2024).

8

Parte da produção analisada adota uma perspectiva crítica em relação à pedagogia das competências, alertando para o risco de redução do processo educativo a desempenhos mensuráveis. Esses estudos apontam que, sem uma formação docente crítica e contextualizada, a BNCC pode ser aplicada de forma tecnicista, esvaziando discussões sobre formação humana, diversidade e sentido social da educação (SACRISTÁN, 2020; ZAJAC, 2023).

No entanto, mesmo nos estudos críticos, observa-se consenso de que o problema não reside na existência da BNCC, mas na forma como ela é apropriada pelas escolas. Quando a formação docente valoriza a autonomia pedagógica e a leitura contextual do currículo, a Base passa a funcionar como referência orientadora, e não como roteiro engessado, favorecendo práticas mais reflexivas e sensíveis às realidades locais (SACRISTÁN, 2020).

Os resultados também indicam que a formação docente impacta positivamente a qualidade das devolutivas avaliativas oferecidas aos estudantes. A literatura aponta um movimento em direção a feedbacks mais descritivos e orientadores, que ajudam o aluno a compreender o que já domina e o que precisa melhorar. Essa prática fortalece o caráter formativo

da avaliação e contribui para o engajamento do estudante no próprio processo de aprendizagem (LUCKESI, 2021; BRASIL, 2025).

Outro aspecto recorrente diz respeito ao papel da gestão escolar na consolidação dos efeitos da formação docente. Os estudos mostram que escolas que contam com acompanhamento pedagógico sistemático conseguem transformar com mais consistência os princípios da BNCC em práticas de planejamento e avaliação. Onde esse apoio não existe, os impactos da formação tendem a ser fragmentados e pouco duradouros (JESUS, 2023).

As pesquisas analisadas também evidenciam que fatores estruturais, como falta de tempo para planejamento, excesso de demandas burocráticas e pressão por resultados, limitam a aplicação efetiva do que é discutido na formação. Esses elementos aparecem como obstáculos concretos que precisam ser considerados para que a formação docente produza impactos reais no cotidiano escolar (OLIVEIRA; SANTOS, 2023).

Em síntese, os resultados indicam que a formação docente favorece o planejamento pedagógico ao promover maior clareza de objetivos, organização de sequências didáticas e coerência entre habilidades, estratégias e avaliação. Esses elementos aparecem de forma recorrente como ganhos práticos associados à implementação mais consciente da BNCC (BRASIL, 2018; FERREIRA; COSTA, 2022).

9

No campo da avaliação, os estudos apontam avanços na diversificação de instrumentos, na definição de critérios mais claros e no fortalecimento do acompanhamento processual da aprendizagem. Mesmo quando essas mudanças ocorrem de forma gradual, elas sinalizam um deslocamento importante em direção a práticas avaliativas mais formativas e menos classificatórias (LUCKESI, 2021).

De modo geral, a literatura revela que os impactos da formação docente não se manifestam de forma homogênea, variando conforme o contexto institucional, o modelo de formação adotado e o apoio pedagógico disponível. Ainda assim, há consenso de que a formação constitui condição indispensável para que a BNCC seja compreendida e aplicada de maneira pedagógica, e não apenas normativa (GATTI; BARRETO, 2019).

Por fim, os resultados convergem para a ideia de que a implementação efetiva da BNCC depende da articulação entre formação docente contínua, organização institucional e construção de uma cultura avaliativa coerente com o trabalho por competências. Sem essa articulação, o risco é que planejamento e avaliação permaneçam apenas como registros formais, distantes de

uma prática pedagógica transformadora e comprometida com a aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2025; SACRISTÁN, 2020).

DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa bibliográfica reforçam que a BNCC, apesar de ser um documento normativo, só “ganha vida” quando atravessa o planejamento e chega na sala de aula com intencionalidade. Na prática, o que a literatura mostra é que muitas escolas começaram pela camada mais visível: ajustar planos, inserir códigos de habilidades, reorganizar documentos e alinhar nomenclaturas. Isso não é, necessariamente, um erro; muitas vezes é o primeiro passo para organizar o trabalho pedagógico. O problema aparece quando a implementação fica estacionada nesse nível e não avança para a transformação do ensino e da avaliação, que é justamente onde a BNCC mais exige mudança de cultura (BRASIL, 2018).

Quando a discussão vai para a formação docente, fica evidente que ela funciona como “ponte” entre o currículo prescrito e o currículo vivido. Estudos que analisam a implementação na perspectiva de professores mostram que a BNCC mobiliza dúvidas reais: como interpretar habilidades sem reduzir o ensino a uma lista? como planejar sem engessar a aula? como avaliar de modo coerente com competências? É nessa zona de incertezas que a formação continuada aparece como fator decisivo, sobretudo quando ela não se limita à explicação do documento, mas ajuda o professor a traduzir competências em objetivos claros, experiências didáticas e evidências concretas de aprendizagem (JESUS; BITTENCOURT, 2023; GASPERI; MARTINS; EMMEL, 2022).

10

Um ponto que merece ser discutido com cuidado é a própria ideia de “competência”, porque ela pode tanto fortalecer quanto empobrecer o trabalho docente, dependendo de como é apropriada. A literatura mais crítica chama atenção para o risco de uma leitura tecnicista, na qual competências viram apenas metas mensuráveis e o planejamento passa a ser guiado por checklists de habilidades, muitas vezes pressionados por avaliações externas e metas de desempenho. Ao mesmo tempo, há produções que defendem que a BNCC pode ser uma referência útil para dar coerência e continuidade às aprendizagens, desde que a escola preserve a autonomia pedagógica e mantenha o foco formativo, e não apenas o controle (AGUIAR, 2018; ZUCCHINI, 2023).

Na prática do planejamento, a discussão mais consistente não é “se” o professor deve usar a BNCC, mas “como” ele usa: como referência para construir um percurso de

aprendizagem, e não como um roteiro rígido. Nesse sentido, os resultados encontrados se alinham à ideia de que o planejamento por competências exige uma leitura fina do estudante e do contexto, articulando habilidades, situações didáticas e formas de acompanhar progressos. Quando a escola cria tempos e espaços de planejamento coletivo, o planejamento deixa de ser uma tarefa solitária e passa a ser construção compartilhada, o que reduz improvisos e aumenta a coerência entre turmas e etapas (JESUS; BITTENCOURT, 2023; BRASIL, 2018).

A avaliação por competências aparece, na literatura recente, como um dos maiores “nós” da implementação. Isso acontece porque avaliar por competências não é apenas trocar prova por portfólio, ou nota por rubrica; é mudar a lógica: acompanhar processos, descrever evidências, dar devolutiva e ajustar o ensino. E aqui a formação docente faz diferença quando ensina o professor a olhar para o percurso do estudante, ajudando-o a transformar habilidades em critérios observáveis e a registrar progressos de maneira organizada. Quando isso não ocorre, a tendência é “colar” a linguagem das competências em cima de uma avaliação ainda classificatória (BRASIL, 2018).

Esse debate se aprofunda quando a gente considera que políticas de avaliação externa e documentos de referência (como matrizes e orientações) também influenciam o que acontece dentro da escola. Há pesquisas mostrando como a prescrição curricular e a avaliação externa podem “puxar” a prática docente para uma lógica de treinamento e alinhamento, caso a implementação seja guiada mais pela pressão por resultados do que pelo compromisso com a aprendizagem. Por isso, quando se fala em avaliação por competências, é essencial que a escola consiga equilibrar exigências institucionais com avaliação formativa de verdade, aquela que retroalimenta o planejamento e orienta intervenções pedagógicas (CABRAL et al., 2025).

Ao mesmo tempo, aparecem contribuições interessantes sobre caminhos possíveis para avaliar competências gerais de modo mais consistente, especialmente quando se discute instrumentos e protocolos que possam apoiar diagnósticos e pesquisas educacionais sem cair em simplificações. Isso é importante porque, na escola, um dos desafios é não reduzir competências (que são amplas e integradoras) a indicadores superficiais. Estudos recentes sugerem possibilidades de construção de referenciais e protocolos de avaliação que podem dialogar com redes e escolas, desde que se preserve o caráter educativo da avaliação e se evite confundir diagnóstico com rotulação (PRIMI, 2025).

Outro eixo de discussão que aparece com força é a relação BNCC formação docente no plano das políticas públicas. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e os debates sobre a BNC-

Formação mostram que a ideia de competência não está apenas no currículo do estudante, mas também no modelo de formação do professor. A literatura aponta tensões: por um lado, a promessa de padronização e alinhamento; por outro, o risco de empobrecimento teórico e de redução da docência a um conjunto de competências operacionais. Esse ponto é decisivo para o artigo, porque ajuda a explicar por que a formação docente impacta tanto o planejamento e a avaliação: ela não é acessória, ela é parte da engrenagem da política curricular (BRASIL, 2019; FONSECA, 2024; ANA, 2023).

Os resultados também permitem discutir que formação docente “efetiva” não é só oferta de curso, mas continuidade, acompanhamento e vínculo com problemas reais da escola. Documentos recentes do próprio MEC reforçam essa necessidade ao orientar redes a construir planos de formação continuada conectados ao diagnóstico e aos processos avaliativos, mostrando que o debate de formação está sendo tratado como estratégia para apoiar práticas pedagógicas concretas. Isso conversa diretamente com o que a literatura aponta: quando a formação é situada (com estudo, planejamento, análise de evidências e devolutivas), ela tende a produzir impactos mais consistentes; quando é genérica, vira evento pontual e pouco transformador (BRASIL, 2025).

Por fim, a discussão converge para uma síntese que sustenta bem o argumento do artigo: os impactos da formação docente sobre planejamento e avaliação por competências existem e são reconhecidos na literatura, mas eles dependem de condições institucionais e de uma cultura pedagógica favorável. A BNCC, por si só, não garante mudança; ela exige mediação. A formação, por sua vez, precisa de tempo, coordenação pedagógica, acompanhamento e coerência com a realidade escolar. Quando esse conjunto se articula, há sinais de avanço: planejamentos mais intencionais, avaliações mais formativas e maior clareza sobre evidências de aprendizagem; quando não se articula, o risco é a BNCC virar um “documento preenchido” e não uma prática pedagógica viva (BRASIL, 2018; JESUS; BITTENCOURT, 2023).

12

CONCLUSÃO

A partir do que foi analisado na literatura, fica evidente que a BNCC tem provocado mudanças reais no cotidiano escolar, mas essas mudanças não acontecem de forma automática nem uniforme. Em muitas experiências, a implementação começa pela organização documental do planejamento e pela adaptação da linguagem das habilidades, e só depois avança para transformações mais profundas no modo de ensinar e avaliar. Esse percurso mostra que a

BNCC não é apenas um “texto” a ser seguido, mas um referencial que exige tradução pedagógica, e essa tradução depende diretamente das escolhas que a escola faz para apoiar o trabalho docente.

Nesse sentido, a formação docente aparece como elemento decisivo para que planejamento e avaliação por competências não se tornem apenas exigências formais. Quando a formação é contínua, ligada ao contexto e construída com base nas dúvidas reais dos professores, ela tende a fortalecer o planejamento com mais intencionalidade, ajudando a transformar habilidades em objetivos claros, em experiências de aprendizagem significativas e em critérios coerentes de acompanhamento. Mais do que “ensinar a BNCC”, a formação que gera impacto é aquela que ajuda o professor a organizar o percurso, enxergar evidências e fazer ajustes no ensino a partir do que observa no desenvolvimento dos estudantes.

No campo da avaliação, os resultados apontam que o trabalho por competências exige uma mudança de lógica: avaliar menos como “fechamento” e mais como acompanhamento. Isso significa ampliar instrumentos, registrar processos, oferecer devolutivas e construir critérios que façam sentido para a prática, evitando tanto a simplificação por listas quanto a manutenção de um modelo apenas classificatório. Quando o professor é apoiado para entender a avaliação como parte do ensino, a tendência é que a aprendizagem ganhe centralidade e que a avaliação deixe de ser um momento de punição ou seleção, tornando-se uma ferramenta de orientação e avanço.

13

Ao mesmo tempo, o estudo também indica que a formação, sozinha, não resolve o desafio da implementação. Os impactos mais consistentes aparecem quando a escola oferece condições institucionais mínimas, como tempo para planejamento, coordenação pedagógica atuante, cultura de colaboração e acompanhamento do trabalho. Sem isso, a BNCC corre o risco de virar apenas uma adequação burocrática e a formação pode se reduzir a encontros pontuais, com pouca capacidade de sustentar mudanças no dia a dia. Em outras palavras, implementar a BNCC é um trabalho coletivo, e não uma responsabilidade individual do professor.

Por fim, este artigo reforça a importância de pensar a BNCC na prática como um processo de construção pedagógica, no qual formação docente, planejamento e avaliação precisam caminhar juntos. Como se trata de uma pesquisa bibliográfica, o estudo se limita ao que já foi produzido na literatura e não substitui investigações de campo que acompanhem, por exemplo, mudanças concretas em sala de aula ao longo do tempo. Ainda assim, as evidências reunidas apontam caminhos claros: investir em formação situada, fortalecer o planejamento

colaborativo e consolidar uma cultura avaliativa mais formativa são estratégias essenciais para que a BNCC cumpra seu propósito de orientar aprendizagens mais significativas e coerentes com o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Base Nacional Comum Curricular: disputas, consensos e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1-20, 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Brasília, 2019.

BRASIL. Avaliação e aprendizagem na educação básica: orientações para a prática pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 2025.

CABRAL, Ana Lúcia et al. Avaliação educacional, políticas públicas e práticas pedagógicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 36, n. 73, p. 1-22, 2025.

FERREIRA, Patrícia Maria; COSTA, Maria Aparecida. Formação continuada de professores e BNCC: impactos no planejamento pedagógico. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-19, 2022.

FONSECA, Marília da Silva. Competências docentes e políticas curriculares no Brasil contemporâneo. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 62, n. 54, p. 1-18, 2024.

GASPERI, Ana Paula de; MARTINS, Rosa Elisabete Militz; EMMEL, Rúbia. Formação docente e BNCC: desafios da prática pedagógica na educação básica. *Revista Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 26, p. 1-15, 2022.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

JESUS, Ana Paula de; BITTENCOURT, Agueda Bernardete. Planejamento pedagógico e BNCC: sentidos atribuídos por professores da educação básica. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 19, n. 51, p. 1-20, 2023.

JESUS, Ana Paula de. Coordenação pedagógica e implementação curricular: desafios e possibilidades. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 48, n. 2, p. 1-18, 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

OLIVEIRA, Débora Raquel de; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Currículo, avaliação e trabalho docente na BNCC. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, p. 1-21, 2023.

PRIMI, Ricardo. Avaliação das competências gerais da BNCC: fundamentos e desafios metodológicos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 36, n. 72, p. 1-17, 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. BNCC e práticas pedagógicas: tensões e possibilidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, p. 1-19, 2021.

ZAJAC, Simone. Currículo por competências e formação humana: limites e possibilidades da BNCC. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 39, n. 2, p. 1-16, 2023.

ZUCCHINI, Luciana. Competências, currículo e docência: reflexões críticas sobre a BNCC. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 1-14, 2023.