



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE  
MATEMÁTICA-LICENCIATURA

LUIZ HENRIQUE DOS SANTOS

**A PRÁTICA DOCENTE EM MATEMÁTICA E A BNCC:** desafios e estratégias nos anos  
finais do ensino fundamental

Caruaru  
2025

LUIZ HENRIQUE DOS SANTOS

**A PRÁTICA DOCENTE EM MATEMÁTICA E A BNCC:** desafios e estratégias nos anos  
finais do ensino fundamental

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, como requisito para a obtenção do título de Graduação em Licenciatura em Matemática.

**Área de concentração:** Educação  
(Matemática).

**Orientador:** Edelweis Jose Tavares Barbosa

Caruaru  
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Santos, Luiz Henrique dos.

A PRÁTICA DOCENTE EM MATEMÁTICA E A BNCC: desafios e estratégias nos anos finais do ensino fundamental / Luiz Henrique dos Santos. - Caruaru, 2025.

55 p.

Orientador(a): Edelweis José Tavares Barbosa

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Matemática - Licenciatura, 2025.

Inclui apêndices.

1. Base Nacional Comum Curricular; . 2. Ensino de Matemática; . 3. Anos Finais do Ensino Fundamental; . 4. Metodologias Contextualizadas; . 5. Práticas Interventivas;. 6. Formação de Professores.. I. Barbosa , Edelweis José Tavares . (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE  
CURSO MATEMÁTICA-LICENCIATURA



A PRÁTICA DOCENTE EM MATEMÁTICA E A BNCC: DESAFIOS E  
ESTRATÉGIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LUIZ HENRIQUE DOS SANTOS

Monografia submetida ao Corpo Docente do Curso de Matemática – Licenciatura do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco e **aprovada** em 19 de junho de 2025.

**Banca Examinadora:**

Documento assinado digitalmente  
 Edelweis Jose Tavares Barbosa  
Data: 10/07/2025 17:00:11-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Edelweis Jose Tavares Barbosa  
Orientador

Documento assinado digitalmente  
 CRISTIANE DE ARIMATEA ROCHA  
Data: 07/07/2025 12:48:00-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Cristiane de Arimatéa Rocha  
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente  
 FLAVIA DO VALE RIBEIRO CAMPELLO DE OLIVEIRA  
Data: 10/07/2025 08:12:22-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>a</sup>. Esp. Flávia do Vale Ribeiro Campello de Oliveira  
Examinadora Externa

Dedico este trabalho aos meus pais, cuja dedicação, apoio e exemplo renovam diariamente meu compromisso com a educação. Aos amigos e pessoas próximas, que me acompanharam com incentivo e confiança ao longo desta caminhada. E, com especial carinho, aos meus alunos do Grupo ProAção, pela presença inspiradora e pela conexão tão saudável e significativa entre professor e alunos, que tanto me fortaleceu nesta jornada. A todos, minha sincera gratidão.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, minha eterna gratidão, foi em sua presença que encontrei força nos momentos de fraqueza, discernimento diante das escolhas difíceis e serenidade para seguir adiante mesmo quando tudo parecia incerto. Sem ele, esta jornada não teria sido possível. Aos meus pais, que sempre me incentivaram a seguir meu coração e trilhar, com coragem, o sonho de infância de me tornar educador. Obrigado pelo carinho, pelo suporte inabalável e por nunca deixarem de acreditar em mim, mesmo quando eu duvidei.

Aos amigos Wesley, Claudia, Kauê e Thiago, caminharam comigo nessa trajetória, oferecendo apoio sincero, palavras de encorajamento e presença nos momentos mais desafiadores, cada gesto, mesmo o mais simples, foi combustível para que eu continuasse. Aos colegas de trabalho e de caminhada acadêmica, pelas trocas de experiências, pelo incentivo mútuo e por fazerem parte desse processo de aprendizagem e crescimento.

Aos professores da faculdade, que foram fundamentais para minha formação, deixando marcas de conhecimento e inspiração. Em especial, ao professor Dr. Edelweis, que acolheu minha pesquisa com atenção e cuidado, mesmo nos momentos finais da graduação. Sua escuta respeitosa e orientação segura foram essenciais para que este trabalho se concretizasse. A professora Esp. Flávia, minha examinadora externa, cuja presença nesta banca é mais do que simbólica, representa a escola que me acolheu de braços abertos durante meus estágios obrigatórios, seu papel na gestão escolar, aliado ao carinho e à confiança com que me recebeu e me permitiu crescer como profissional, foi determinante para que eu me tornasse o educador que hoje me esforço para ser, tê-la aqui é motivo de grande honra e gratidão.

Aos professores do Grupo ProAção, meu sincero reconhecimento pela ajuda constante, pelo apoio generoso e pela paciência diante das múltiplas demandas que surgiram ao longo deste percurso. Trabalhar ao lado de uma equipe tão unida, comprometida e acolhedora tornou cada desafio mais leve e cada conquista ainda mais significativa.

Aos meus alunos do Grupo ProAção, com quem compartilho uma convivência tão respeitosa e afetuosa, agradeço pela paciência, apoio, parceria e por estarem sempre comigo, mesmo nos dias mais difíceis. A relação construída com vocês é uma das partes mais importantes e valiosas desta jornada. Obrigado por me lembrarem, diariamente, do sentido maior da educação.

A Thiago Reis, Luana, Cliver e Savyo, meus companheiros de viagem e de jornada diária. Obrigado pela parceria e pela amizade compartilhada em nossos trajetos rumo à Caruaru. As conversas, as risadas e o apoio mútuo durante o caminho foram momentos valiosos que

tornaram cada ida à faculdade mais leve e divertida. Agradeço por fazerem parte dessa fase, dividindo comigo não apenas o trajeto físico, mas também o apoio constante, que sempre foi essencial para manter o foco e a motivação.

## RESUMO

Este trabalho busca analisar as estratégias pedagógicas adotadas e os desafios enfrentados no exercício da docência em Matemática nos anos finais do ensino fundamental, considerando as orientações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os pressupostos da abordagem contextualizada de ensino. A pesquisa, de natureza qualitativa, busca explorar e analisar como os professores do ensino básico enfrentam a sistematização teórica dos conteúdos previstos no currículo da disciplina de matemática e as intervenções metodológicas vivenciadas no cotidiano escolar, especialmente na relação aluno-professor. Dentro disso, foram analisados aspectos como a resistência à aprendizagem por parte dos estudantes, a ausência de recursos financeiros nas instituições de ensino e escassez de formações continuadas adequadas para os docentes, elementos fundamentais para um bom desempenho educacional, fundamentando-se nos autores Freire, Perrenoud, Fiorentini e Vygotsky. O estudo evidencia uma aplicação prática deste documento, a partir de uma análise de envolvimento dos docentes na promoção de estratégias educacionais de intervenção alinhadas às diretrizes do documento, levando em consideração a realidade de cada estudante e o que pode contribuir nas atividades realizadas em sala de aula. Diante disso, a investigação foi conduzida com base em um questionário aplicados a oito professores de matemática que atuam no ensino fundamental, selecionados entre os profissionais de rede pública e privada, a fim de garantir uma amostra representativa e diversificada. Sabe-se que a adoção de práticas pedagógicas contextualizadas e de intervenção pode contribuir para uma melhoria do ensino e um rendimento proveitoso na aprendizagem matemática, conforme previsto nas competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular. Essas práticas oferecem aos estudantes uma formação mais concretizada, participativa e integrada, promovendo assim, o desenvolvimento das aptidões necessárias para a formação cidadã. A pesquisa revelou que a BNCC traz diretrizes importantes, mas sua efetivação depende de condições reais de trabalho atreladas à prática docente, para tanto, ela se torna significativa quando considera o contexto dos alunos e promove o protagonismo estudantil. Entretanto, os participantes desse estudo apontaram sobre a necessidade de reforçar o ensino, necessitando de mais formações continuadas que abrangem a realidade da comunidade ao qual a instituição se encontra, além disso, também é abordado sobre o apoio institucional e os recursos adequados para a promoção de um ensino efetivo e de qualidade.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular; Ensino de Matemática; Anos Finais do Ensino Fundamental; Metodologias Contextualizadas; Práticas Interventivas; Formação de Professores.

## ABSTRACT

This work seeks to analyze the pedagogical strategies imposed and the challenges faced in teaching Mathematics in the final years of elementary school, considering the guidelines proposed by the National Common Curricular Base (BNCC) and the demands of the contextualized teaching approach. The research, of a qualitative nature, seeks to explore and analyze how elementary school teachers face the theoretical systematization of the contents provided for in the curriculum of the mathematics subject and in the methodological disciplines experienced in the school routine, especially in the student-teacher relationship. Within this, aspects such as resistance to learning on the part of students, the lack of financial resources in educational institutions and the lack of adequate continuing education for teachers were analyzed, fundamental elements for good educational performance, based on the authors Freire, Perrenoud, Fiorentini and Vygotsky. The study highlights the application of a practice from this document, based on an analysis of the involvement of teachers in promoting educational intervention strategies aligned with the document's guidelines, taking into account the reality of each student and what can contribute to the activities carried out in the classroom. In view of this, the research was conducted based on a questionnaire applied to eight mathematics teachers who work in elementary education, selected from among professionals from public and private schools, in order to ensure a representative and diverse sample. It is known that the adoption of contextualized and intervention pedagogical practices can contribute to an improvement in teaching and a profitable performance in mathematical learning, as provided for in the competencies and skills of the National Common Curricular Base. These practices offer students a more concrete, participatory and integrated education, thus promoting the development of the skills necessary for citizenship formation. The research revealed that the BNCC provides important guidelines, but its implementation depends on real working conditions linked to teaching practice, therefore, it becomes significant when it considers the context of the students and promotes student protagonism. However, the participants in this study pointed out the need to reinforce teaching, requiring more ongoing training that encompasses the reality of the community in which the institution is located. In addition, institutional support and adequate resources for promoting effective and quality teaching are also addressed.

**Keywords:** National Common Curricular Base; Mathematics Teaching; Final Years of Elementary School; Contextualized Methodologies; Intervention Practices; Teacher Training.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de categorias de análise.....	29
Quadro 2 - Perfil dos Professores Participantes .....	30
Quadro 3 - Tempo de docência e Vínculo docente.....	31
Quadro 4 - Conhecimento, frequência de sua utilização e contribuição da BNCC para o ensino da Matemática.....	33
Quadro 5 - Preparação para trabalhar com a BNCC.....	36
Quadro 6 - Desafios diante da utilização da BNCC.....	37
Quadro 7 - Mudanças e apoio na prática docente diante da utilização da BNCC.....	39

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>16</b>
2.1	OBJETIVO GERAL.....	16
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	16
<b>3</b>	<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A PRÁTICA EDUCATIVA.....</b>	<b>17</b>
3.1	CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	17
<b>4</b>	<b>BASES CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA.....</b>	<b>21</b>
4.1	A CRIAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	21
4.2	IMPORTÂNCIA DA CONTEXTUALIZAÇÃO NA BNCC.....	22
4.3	MECANISMOS PARA A APLICAÇÃO EFETIVA DAS HABILIDADES DA BNCC.....	23
4.4	DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA PRÁTICA DOCENTE.....	24
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	
5.1	<b>DELIMITAÇÃO DO CAMPO E PERFIL DOS PARTICIPANTES.....</b>	<b>26</b>
5.2	ETAPAS DO PROCESSO DE APLICAÇÃO DA PESQUISA.....	27
<b>6</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>29</b>
6.1	PARTICIPANTES.....	29
6.2	PERSPECTIVAS E OPINIÕES DOS PROFESSORES SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	32
6.3	OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DIANTE DA APLICAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	37
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>42</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>47</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES.....</b>	<b>50</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino da matemática, em particular, nos anos finais do Ensino Fundamental, tem se visto como um campo repleto de desafios diários para os docentes do ensino público, que se veem, muitas vezes, diante de um contexto complexo e multifacetado com limitações na sala de aula. Entre as dificuldades mais recorrentes no ambiente escolar, destaca-se a resistência dos estudantes à disciplina e a escassez de recursos pedagógicos, as quais favorecem para um ensino mecânico e uma constante necessidade de suprir a falta da aprendizagem por meio de formações continuadas específicas para os professores.

Nesse sentido, segundo Libâneo (2013), a prática docente é influenciada por fatores estruturais, políticos e formativos, exigindo reflexão crítica constante, esses fatores podem gerar obstáculos significativos no processo de ensino-aprendizagem, impactando tanto no desempenho educacional quanto na efetividade da prática docente no ensino básico. Além disso, percebe-se que as diretrizes curriculares da disciplina da matemática, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exigem uma construção metodológica flexível e um esforço contínuo por parte dos educadores.

Ademais, ainda de acordo com esse autor, a transição para um modelo de práticas educacionais nem sempre é fundamentada e aplicada de forma fluida, especialmente quando falamos de limitações estruturais, como a falta de recursos financeiros e a carência de investimentos na formação profissional dos docentes. Neste cenário, é imprescindível compreender como os professores lidam com os desafios, adotando estratégias pedagógicas que busquem a promoção da aprendizagem significativa, respeitando as realidades e potencialidades de cada estudante.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que tem como objetivo estabelecer de maneira organizada e esquematizada os direitos da aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes no ensino básico, assegurando uma boa trajetória escolar. Construída com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), através da lei nº 9.394/1996, uma de suas atribuições é orientar quais as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos, organizando-as por área de conhecimento, etapas e modalidades de ensino.

No campo da matemática, a BNCC propõe uma metodologia ampla, integrada, contextualizada e ligada ao que o professor deve trabalhar em sala, para possibilitar a imersão na construção de vivências no processo de desenvolvimento do raciocínio lógico, resolução de problemas e a aplicação prática dos conteúdos da disciplina em situações cotidianas. Essas

ações interligam-se a uma aprendizagem significativa e articulada para as demandas de cada habilidade trabalhada em sala, principalmente ao se considerar os fatores sociais e culturais que influenciam o ensino.

Neste sentido, este currículo educacional nos anos finais do Ensino Fundamental, em especial no ensino da matemática, impõe grandes desafios para os professores, exigindo mais do que uma intervenção tradicional e o cumprimento dos conteúdos, isso decorre da necessidade de uma contextualização e análise do que é vivenciado em sala, atentando-se às necessidades de cada turma. Conforme o próprio documento orienta, “Ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído” (Brasil, 2017, p. 16).

O ensino da matemática passa a demandar dos docentes posturas reflexivas, investigativas e criativas, em que se é capaz de articular os conteúdos conceituais à práticas pedagógicas contextualizadas, estabelecendo a relação de sentido real entre a matemática escolar e a realidade dos estudantes. Para tanto, os obstáculos enfrentados na efetivação da BNCC, estão diretamente relacionados na necessidade da transformação de uma memorização dos conteúdos e resolução mecânica dos exercícios em aprendizado e compreensão efetiva dos conteúdos estudados.

Para mais, o ensino da matemática, tem sido, historicamente, permeado por abordagens rígidas, descontextualizadas e mecânicas, exigindo-se de metodologias que valorizem a participação ativa dos estudantes, onde se pode estimular o pensamento crítico e lógico, favorecendo a construção do conhecimento a partir das vivências e experiências dos estudantes. Nesse âmbito, Freire (1996), defende que o processo educativo deve ser dialógico, problematizador e humanizador, permitindo ao sujeito compreender e transformar a realidade na qual está inserido.

A busca por estratégias metodológicas e de intervenção torna-se, portanto, indispensável, sendo necessária a ressignificação das práticas pedagógicas por meio das experiências individuais que possam aproximar a matemática das situações concretas do cotidiano dos estudantes. Autores como Perrenoud (2000) e Fiorentini (2013), defendem a importância de uma prática docente ressignificada, fundamentada na reflexão crítica, na tomada consciente das decisões pedagógicas e no desenvolvimento das competências previstas na BNCC.

Essas competências, como fala Perrenoud (2000), vão além do domínio técnico, envolve os aspectos éticos, políticos e sociais, exigindo que o professor atue de maneira comprometida com a formação integral e cidadã dos seus estudantes, ressignificando as intervenções

realizadas em sala. Além dos desafios metodológicos, pode-se relatar os obstáculos recorrentes no processo de habilidades e objetivos na BNCC, como a falta de recursos, materiais adequados e a resistência dos alunos no ensino da matemática, justamente por se tratar de uma disciplina considerada como algo “mecânico”.

Muitas escolas públicas enfrentam fatores que impedem a realização de atividades práticas e contextuais, podemos citar por exemplo, a limitação estrutural, o que contribui para uma construção de uma imagem negativa da matemática, sendo vista como algo difícil e distante da realidade dos estudantes, uma vez que não se é vivenciado, acaba limitando experiências enriquecedoras. De acordo com Vygotsky (2007), o conhecimento é construído socialmente, mediado pelas interações e experiências coletivas, sendo fundamental para o processo cognitivo e a promoção de práticas pedagógicas que remetem ao contexto social e cultural dos estudantes.

Deste modo, as formações continuadas específicas, contribuem para que o professor reflita sobre as práticas pedagógicas, vivenciado a BNCC e a organização dos conteúdos curriculares de maneira metodológica, ligada ao processo cognitivo de aprendizagem. A adaptação desses conteúdos infere-se no desenvolvimento de atividades contextualizadas e a promoção de conexões entre os conceitos matemáticos. Nesse sentido, Pazuch e Nehring (2012), defendem a importância do trabalho colaborativo entre os docentes, onde possibilita a troca de experiências, a socialização de recursos didáticos e a construção conjunta de práticas integradas ao cotidiano.

Com base neste cenário, buscamos investigar os desafios enfrentados pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental na utilização da BNCC no ensino da matemática, bem como identificar e analisar as estratégias que superam tais desafios, e a promoção de uma aprendizagem significativa, contextualizada e participativa. Em vista disso, foi realizada uma investigação baseada em entrevistas, questionários e observações, como fator qualitativo, com professores que já atuam com esse documento curricular, buscando compreender suas vivências, obstáculos e superações diante do cotidiano escolar.

Diante dessa realidade, a valorização de práticas pedagógicas e interventivas, aliadas à formação continuada e ao trabalho colaborativo, podem favorecer tanto a melhoria do processo de ensino quanto o desenvolvimento satisfatório dos estudantes. Com base nas experiências e fundamentações, este trabalho está organizado em quatro capítulos que se complementam e dialogam entre si, buscando uma análise abrangente, crítica e contextualizada sobre o uso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino da matemática, nos anos finais do Ensino Fundamental.

O primeiro capítulo aborda sobre o objetivos a serem atingidos nessa pesquisa, enfatizando o objetivo geral e os objetivos específicos. Enquanto isso, o segundo capítulo se propõe discutir e entender os fundamentos teóricos e normativos que sustentam este currículo, enfatizando a constituição histórica deste documento, seus pressupostos legais, pedagógicos e interdisciplinares, bem como as contribuições dos principais teóricos que respaldam essa abordagem contextualizada sobre a educação matemática.

No terceiro capítulo, são vistos os desafios enfrentados pelos docentes na efetivação das diretrizes da BNCC, considerando os aspectos que influenciam como a formação docente, a infraestrutura escolar, a resistência metodológica por parte dos estudantes e a complexidade da realidade educacional, interligando às diferentes realidades na sala de aula. O quarto capítulo concentra-se na análise das estratégias metodológicas tomadas pelos docentes da educação básica, a partir de dados empíricos coletados por meio do questionário on-line, buscando identificar as práticas que possibilitam a ressignificação do ensino da matemática de forma crítica, participativa e conectada às vivências dos estudantes.

Por fim, o quarto capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, abordando os instrumentos de coletas de dados, os participantes e o campo de estudo, e o quinto capítulo, elenca os resultados obtidos por meio das entrevistas e dos questionários, discutindo-os à luz da literatura e a compreensão matemática, com base nas reflexões construídas ao longo do estudo, além de propor encaminhamentos práticos para o fortalecimento das práticas pedagógicas contextualizadas, contribuindo assim, para um aprimoramento fundamentado na formação docente, com foco na qualidade de ensino em consonância aos princípios da BNCC.

## 2 OBJETIVOS

A efetivação da BNCC no ensino da matemática nos anos finais do Ensino Fundamental visa estabelecer as diretrizes de uma forma mais clara para uma educação de qualidade, alinhada às necessidades dos estudantes. Para alcançar esse objetivo, é essencial a superação dos desafios enfrentados pelos docentes quando se remete à estrutura e à adoção de estratégias eficazes que promovam uma abordagem contextualizada e inspiradora.

Essas estratégias devem possibilitar uma aprendizagem contínua e significativa, conectada com a realidade dos alunos, tanto socialmente quanto culturalmente, preparando-os não apenas para o domínio dos conteúdos matemáticos, no âmbito do conhecimento lógico matemático e da construção do raciocínio, provenientes dos desafios sociais e profissionais futuros.

### 2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar as estratégias pedagógicas adotadas e os desafios enfrentados no exercício da docência em Matemática nos anos finais do ensino fundamental, considerando as orientações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os pressupostos da abordagem contextualizada de ensino.

### 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar as diretrizes, competências e habilidades estabelecidas pela BNCC no ensino da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental;
- Compreender, a partir da percepção dos professores, os impactos das metodologias contextualizadas na motivação, participação e desempenho dos estudantes nas aulas de matemática;
- Investigar os desafios e as estratégias metodológicas adotadas por professores no processo de implementação da BNCC no ensino de Matemática;

### 3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A PRÁTICA EDUCATIVA

Neste capítulo apresenta-se o referencial teórico com a pretensão de embasar a pesquisa que será realizada sobre Formação Continuada de Professores. O embasamento inclui um apanhado histórico sobre o assunto e aborda a Formação Continuada e seu enredo na atualidade.

#### 3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A preocupação com a Formação de Professores é atual e, ao mesmo tempo, muito antiga. Conforme Imbernón (2010), desde que a sociedade passou a entregar seus filhos para serem educados por outros, surgiram cobranças e a necessidade de uma formação adequada para essa tarefa. Atualmente, a formação de professores é uma das metas do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024). Na meta 16, é indicado que se deve “garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica a Formação Continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014). Isso mostra que esta pauta continua sendo motivo de reflexão e atenção na área da educação.

Para uma compreensão mais profunda do tema, é importante conhecer o contexto histórico da Formação de Professores, bem como o período em que a Formação Continuada para os docentes que já estão atuando em sala de aula se tornou uma necessidade para a qualificação da educação. Apesar das cobranças e preocupações com a formação inicial de docentes de forma regulamentada, a pauta só veio a ser cogitada no século XIX, por volta de 1827 de acordo com Saviani (2009). Isso demonstra que é necessário entender, primeiramente, como foi a caminhada da formação inicial no Brasil para, então, analisar o contexto da Formação Continuada no país.

Saviani (2009) relata que a formação inicial aparece sendo um ensaio entre o período de 1827 e 1890, período em que os modelos de Escola Normal<sup>1</sup> começam a surgir no país, e a partir desse período, essas escolas passam a ser padronizadas. Em 1932, teve início a organização dos Institutos de Educação, marcados pela reforma de Anísio Teixeira. Até então,

---

<sup>1</sup> Segundo Brito e Rodriguez (2019), as escolas normais foram instituições dedicadas à formação de professores no Brasil, tendo predominância entre meados do século XX e os anos 1970. Sua análise historiográfica, especialmente a partir de 1990, foi marcada por abordagens da história cultural, com foco nos processos de construção identitária e nas dinâmicas internas dessas instituições.

a formação inicial de professores não contemplava o nível superior, sendo apenas em nível médio em escolas e institutos.

Para tanto, os cursos de Pedagogia e de Licenciaturas foram implementados e regulamentados a partir de 1939. Somente em 1996, esses cursos passaram a ter uma estrutura organizacional como a conhecida atualmente. Ao analisar esse período, percebe-se que se passou muito tempo até a reformulação da proposta de formação e a mudança de escolas Normais para a habilitação em Magistério (Saviani, 2009). Conhecendo de forma sucinta o contexto histórico da formação Inicial de Professores, é possível analisar como a Formação Continuada foi pautada neste mesmo período, durante as décadas de 80, 90 e 2000.

Imbernón (2010) apresenta as propostas e estudos sobre a Formação Continuada de Professores em outros países, destacando que, a partir de 1980, as reformas nas universidades exigiram a criação de programas de Formação Continuada para os professores na modalidade de treinamento e/ou minicursos, porém essas propostas não contemplavam reflexões e análises da prática. Segundo o autor, nessas formações, havia grande influência da técnica racional e pouco espaço para o debate e a reflexão.

Nos anos 90, o discurso de atualização do professor aos tempos atuais aparece como justificativa para a Formação Continuada. Nessa década, segundo Imbernón (2010), a institucionalização da Formação Continuada tinha como proposta cursos padronizados com foco no treinamento dos docentes, pois acreditava-se que um especialista poderia iluminar a mente dos professores e esses, ao retornarem para a sala de aula, colocariam em prática o que estudaram. O autor menciona que esse tipo de formação era comum na época e se tornou uma herança para as propostas atuais em muitos locais. Durante esse período, houve avanços significativos na educação, com a produção de pesquisas e reflexões sobre a temática, surgindo diferentes ideias e conceitos para impulsionar a educação.

Entretanto, também nessa época começaram a se desenvolver aspectos positivos: a preocupação do âmbito universitário com estudos teóricos, uma consciência maior dos professores comprometidos, que demandava uma formação na qual os professores estivessem mais implicados, o desenvolvimento de modelos de formação alternativos, como o questionamento da prática mediante projetos de pesquisa-ação, a aproximação da formação dos cursos de formação de professores, o aparecimento de grande quantidade de textos, traduzidos e locais, com análises teóricas, experiências, comunicações, assim como a celebração de encontros, jornadas, congressos e similares (Imbernón, 2010, p. 20).

A publicação e tradução de literaturas sobre educação são fundamentais para introduzir diferentes ideias e conceitos, sobretudo para questionar e problematizar a prática educativa no

país. O período mencionado foi de grande importância para o avanço da educação brasileira. Imbernón (2010) destaca essa época como fértil para a Formação Continuada, uma vez que encontros e jornadas pedagógicas permitiam o debate de propostas do professor que atuava na prática. Ademais, Imbernón (2010) destaca que nos anos 2000, houve uma busca por alternativas diferentes para a Formação Continuada de professores, uma vez que as práticas utilizadas nas formações anteriores eram marcadas por intercâmbios entre escolas e compartilhamento de experiências.

Saviani (2009) relata que no Brasil, em 2006, houve a homologação da alteração nas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, pela Resolução nº 1/2006 (Brasil, 2006), como uma adequação necessária após a Lei de Diretrizes e Bases. No entanto, para atender às novas demandas, essas diretrizes permitiram que os cursos fossem oferecidos em menor tempo, o que pode comprometer a qualidade da formação.

Considerando esse sucinto contexto histórico, torna-se perceptível que a formação de professores ao longo dos anos sofreu muitas mudanças, tentativas de aperfeiçoamento e adequação às demandas surgidas ao longo dos anos. Entretanto, é evidente neste contexto a lentidão em que as pautas pedagógicas aparecem, e que faltam políticas formativas consistentes e permanentes para enfrentar os problemas da educação brasileira. Concorde-se com Saviani (2009, p.148) que:

[...] ao longo das últimas décadas, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Percebe-se um padrão na formação docente durante as últimas décadas, ao qual, apesar de haver mudanças de forma frequente, ainda não são transformações suficientemente profundas. Para tanto, o sistema vive em um estado de “reforma permanente”, onde cada nova proposta surge sem conexões com as anteriores, como se estivéssemos sempre começando do zero. Tal descontinuidade, no entanto, não significa rupturas radicais, pelo contrário, é como se andássemos em círculos, ajustando superficialmente um modelo que continua frágil em sua essência.

No início, a formação de professores<sup>2</sup> dava pouca atenção à pedagogia, ou seja, ao "como ensinar". O foco estava quase exclusivamente nos conteúdos disciplinares, como se dominar Matemática ou Língua Portuguesa fosse suficiente para ser um bom educador. Aos poucos, a dimensão pedagógica foi ganhando espaço, tornando-se até central em algumas reformas. Contudo, essa evolução não se consolidou em um projeto consistente. As tentativas de integrar teoria e prática, formação inicial e realidade das salas de aula, ainda são incipientes e desarticuladas.

O resultado desse processo é a permanência de uma formação docente limitada, que não consegue responder adequadamente aos desafios da educação brasileira. Professores são preparados em modelos que muitas vezes ignoram as desigualdades escolares, a diversidade de estudantes, a falta de recursos e os contextos locais. Diante desse contexto, entender os caminhos e desafios que a formação de professores percorreu é fundamental para desenvolver propostas que, no passado, foram aperfeiçoadas e podem ser benéficas aos docentes, além de desconsiderar ou reformular o que já se mostrou ineficaz. Deste modo, a busca pelo aperfeiçoamento dos docentes é uma tentativa de qualificar a Educação que eles promovem, sendo este o motivo principal pelos estudos e propostas formativas.

---

<sup>2</sup> A Ciência da educação que estuda os processos de ensino e aprendizagem, buscando compreender e aprimorar as práticas educativas em diferentes contextos.

## **4 BASES CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA**

Neste tópico abordaremos sobre a Base Nacional Curricular, enfatizando temas como a importância de sua criação para a educação básica, a relevância da contextualização desse documento, quais são os instrumentos fundamentais para poder realizar a aplicação das habilidades elencadas por ele e, quais são os desafios, assim como, as estratégias que o professor enfrenta e usufrui ao implementar este currículo em sua prática docente.

### **4.1 A CRIAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na educação básica foi instituída em 2008 com o Programa Currículo em Movimento, visando aprimorar a qualidade da educação por meio do desenvolvimento do currículo (Pinto, 2008). Com essa criação, passou-se por etapas de discussão e consulta pública, resultando em um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes devem adquirir ao longo da escolaridade básica (Callegari, 2010).

Os autores Freitas (2012) e Pinto (2016) têm contribuído positivamente com estudos e análises críticas sobre a BNCC, abordando aspectos como sua fundamentação teórica, no processo de construção e os impactos positivos e negativos na prática pedagógica no ensino da matemática. Além disso, pesquisadores renomados como Silva (2017), Fazenda (2019) e Nóvoa (2020), oferecem perspectivas relevantes sobre o tema do currículo e sua implementação.

Segundo Pinto (2016), a Base Nacional Comum Curricular, desde sua construção, evidencia aspectos positivos no que se refere à organização curricular e à formação docente, mas enfrenta obstáculos significativos no tocante à infraestrutura, ao preparo dos professores e à disponibilidade de recursos pedagógicos para garantir a efetividade das práticas propostas, sobretudo no ensino da Matemática.

É desempenhado com toda essa intervenção, um papel fundamental na organização curricular das escolas e na formação dos professores, embora também apresente desafios em termos de infraestrutura, formação docente e recursos didáticos (Freitas, 2012, Pinto, 2016). Segundo Fiorentini e Lorenzato (2006), a abordagem metodológica estimula os estudantes a aplicarem os conhecimentos matemáticos na solução de situações-problema reais, desenvolvendo o raciocínio lógico e a capacidade de análise, de acordo com a realidade de cada

um, ou seja, havendo variações de aprendizagem remetente à cultura e contexto social no qual o estudante está inserido.

A integração da matemática com outras áreas do conhecimento, como ciências, geografia e história, permite aos alunos perceberem sua relevância em diferentes contextos, conforme defendido por Machado (2017). O uso de recursos tecnológicos também pode ser uma estratégia metodológica eficaz. Softwares educacionais e aplicativos podem proporcionar maior interatividade e estimular o interesse dos alunos pela matemática, é importante ressaltar que o uso dessas tecnologias deve estar alinhado com os objetivos pedagógicos e as competências previstas na BNCC.

Segundo D'Ambrósio (2001), os docentes precisam estar preparados para utilizar as estratégias metodológicas adequadas, na promoção de uma educação matemática de qualidade, em que muitas das vezes no ensino prático da sala de aula, a vivência interdisciplinar sob as habilidades traçadas torna-se desafiadoras nos dias atuais. O foco é a superação de desafios por meio de estruturas teórico-práticas embasadas na resolução de problemas (Fiorentini e Lorenzato, 2006) e na interdisciplinaridade (Machado, 2017).

#### 4.2 IMPORTÂNCIA DA CONTEXTUALIZAÇÃO NA BNCC

A contextualização do ensino da matemática, refere-se à relação entre os conteúdos curriculares e o contexto social, cultural e histórico dos estudantes, busca-se tornar os conteúdos mais significativos, relevantes e relacionados com a realidade dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Diante disso, Oliveira (2017) destaca que a BNCC não deve ser compreendida isoladamente, mas sim dentro do contexto em que os estudantes estão inseridos, o que significa considerar as características socioculturais e econômicas dos alunos, bem como suas vivências e experiências prévias.

Ao contextualizar os conteúdos da BNCC, é possível estabelecer conexões entre o conhecimento escolar e a realidade dos estudantes. Santos (2019) evidencia que essa conexão é fundamental para despertar o interesse dos estudantes, pois eles conseguem perceber a relevância do que estão aprendendo para suas vidas, permitindo-se que os alunos compreendam como os conhecimentos adquiridos na escola se aplicam em diferentes situações do cotidiano.

Ademais, a aprendizagem se dá por meio da interação entre o sujeito e o meio social, sendo a contextualização um elemento essencial nesse processo. Diante destes parâmetros, uma teoria que traz os conceitos do educador como mediador, que por meio de instrumentos e signos

pode alcançar funções superiores e constituir o aprendizado, revela-se ao descrever sobre mediação, Vygotsky (2007, p. 73) revela que:

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

A importância de estabelecer relações entre os conteúdos curriculares e os contextos locais, regionais e globais, permitem que os estudantes compreendam a diversidade cultural, social e ambiental, além do desenvolvimento de uma visão mais ampla e crítica do mundo. Assim, para promover a os critérios da BNCC, é necessário que os educadores busquem estratégias pedagógicas que aproximem os conteúdos das vivências e interesses dos alunos, isso pode ser feito por meio de projetos interdisciplinares, visitas a locais relevantes, utilização de recursos audiovisuais e estudos de casos reais.

#### 4.3 MECANISMOS PARA A APLICAÇÃO EFETIVA DAS HABILIDADES DA BNCC

Um dos principais pontos destacados pelos teóricos é a importância da contextualização no processo educacional, Perrenoud (2013), por exemplo, ressalta a necessidade de conectar os conteúdos curriculares com a realidade dos alunos, relacionando-os com situações concretas e significativas para eles. Essa abordagem permite que as habilidades sejam trabalhadas de forma mais prática e aplicável, estimulando o interesse e a motivação dos estudantes.

Um autor relevante nesse contexto pedagógico é Paulo Freire (1996), cuja pedagogia se baseia na conscientização, na participação ativa e na construção coletiva do conhecimento. Segundo Freire (1996), os alunos devem ser protagonistas do processo educativo, tendo voz ativa na sala de aula e sendo incentivados a questionar, refletir e propor soluções para os desafios que se apresentam. Essa abordagem dialógica e participativa contribui para o desenvolvimento das habilidades previstas na BNCC, como a criatividade, o pensamento crítico e a colaboração.

A interdisciplinaridade também é apontada como um mecanismo importante para a aplicação efetiva das habilidades da BNCC, Luckesi (2012) destaca que os problemas enfrentados pela sociedade atual são complexos e demandam uma abordagem integrada, que transcenda as fronteiras disciplinares, diante disso, é primordial promover a articulação entre

diferentes áreas do conhecimento, permitindo que os alunos compreendam a interconexão entre os conteúdos e apliquem suas habilidades de forma mais abrangente e holística.

Algo relevante a ser mencionado é a avaliação formativa, que tem como objetivo acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes e identificar suas necessidades individuais, autores como Stiggins (2007) defendem que a avaliação deve ser contínua, diversificada e orientadora, fornecendo feedbacks construtivos aos estudantes para que possam refletir sobre seu próprio desempenho e buscar melhorias. Tal abordagem favorece o desenvolvimento das habilidades da BNCC, pois estimula a autorregulação, a reflexão crítica e a busca pelo autodesenvolvimento.

#### 4.4 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA PRÁTICA DOCENTE

A implementação da BNCC no ensino da matemática exige diariamente o enfrentamento de desafios, principalmente quando falamos da formação docente, à estrutura das escolas e ao desenvolvimento de metodologias ativas adequadas para a necessidade de uma determinada turma ou para casos isolados. Perrenoud (2013) destaca a importância de interligar os conteúdos matemáticos com a realidade dos estudantes, a fim de estimular o interesse, a curiosidade e a participação efetiva nas aulas, evitando o ensino meramente mecânico e repetitivo, considerado nos dias atuais, como ensino tradicional.

Uma estratégia destacada por Luckesi (2012), é a interdisciplinaridade, visto que os problemas sociais atuais são complexos e demandam uma abordagem integrada e reflexiva, que ultrapasse os limites disciplinares na sala de aula. O autor afirma que o ensino deve articular e mapear diferentes áreas do conhecimento, permitindo aos estudantes uma compreensão e entendimento de forma mais ampla e crítica dos fenômenos perpassados no aprendizado da matemática.

Além disso, a avaliação formativa é considerada um mecanismo indispensável para a consolidação das habilidades da BNCC, onde o docente começa propor em sala, experiências investigadoras e interventoras que promovam uma compreensão positiva. Stiggins (2007) argumenta que a avaliação contínua, diversificada e orientadora, permite identificar o progresso dos estudantes, possibilitando investigações oportunas e eficazes. Tal abordagem favorece o desenvolvimento de competências, como a autorregulação, a autonomia e a reflexão crítica do que é vivenciado em sala, onde os estudantes compreenderão uma matemática mais fluída e contextualizada.

Contudo, D'Ambrósio (2001) defende o uso de recursos tecnológicos como ferramentas didáticas na construção do raciocínio lógico e na resolução de problemas, onde é perceptível uma visão de ensino dinâmico e motivador. Softwares, aplicativos e plataformas digitais ampliam as possibilidades metodológicas para o docente, e devem ser utilizados de forma planejada e alinhada aos objetivos da BNCC, saindo do meio tradicional de ensino e promovendo a inovação no ensino da matemática.

## 5 METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar de forma detalhada a metodologia adotada para a realização da pesquisa intitulada “A prática docente em Matemática e a BNCC: desafios e estratégias nos anos finais do Ensino Fundamental”. Considerando que o foco central deste estudo são os professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, a metodologia buscou compreender, em profundidade, as percepções, práticas, dificuldades e estratégias desses profissionais no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em suas aulas de Matemática.

A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender as experiências subjetivas e contextuais dos docentes, aspectos que não podem ser apreendidos adequadamente por métodos quantitativos. A pesquisa qualitativa possibilita uma análise detalhada das práticas pedagógicas, do pensamento reflexivo dos professores e da forma como interpretam e aplicam as orientações da BNCC em sua rotina escolar.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2001), caracteriza-se por trabalhar com o universo das definições, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, priorizando a compreensão dos fenômenos sociais e a singularidade, a partir da perspectiva e vivência dos sujeitos envolvidos. A pesquisa qualitativa possibilita um mergulho aprofundado no universo dos docentes, valorizando suas vozes, narrativas e práticas, essenciais para compreender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e os impactos da BNCC na rotina escolar.

Desta maneira, a coleta de dados será realizada por meio de um questionário, aplicado à professores da disciplina de matemática que atuam nos anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino. Com o objetivo de situar e evidenciar a pesquisa no contexto teórico-prático da educação matemática e as metodologias de intervenção, tanto no âmbito conceitual quanto prático, analisando os estudos e teorias de autores como Pinto (2008), Freitas (2012), Fiorentini (2006), Machado (2017), D’Ambrósio (2001), que abordam as diretrizes da BNCC e suas implicações e reflexões que contribuem nos dias atuais para a uma prática pedagógica no ensino básico.

### 5.1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO E PERFIL DOS PARTICIPANTES

A delimitação do campo de estudo recai sobre uma escola pública da rede estadual localizada em Gravatá - Pernambuco, cujos docentes atuam especificamente nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). A escola foi escolhida por representar um cenário típico

da realidade educacional brasileira, que permite investigar as condições institucionais, os recursos disponíveis e os desafios enfrentados pelos professores na implementação da BNCC.

O perfil dos participantes inclui professores licenciados em Matemática ou áreas afins, com experiência mínima de dois anos em sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental. Essa seleção visa assegurar que os entrevistados tenham conhecimento prévio e experiência suficiente para refletir sobre as mudanças curriculares, as estratégias de ensino adotadas e as dificuldades encontradas.

Para garantir a representatividade e a diversidade do grupo, optou-se por selecionar entre 6 a 8 professores, contemplando diferentes faixas etárias, níveis de formação (com e sem pós-graduação) e tempo de atuação. A amostra é intencional e não probabilística, considerando critérios que privilegiam a profundidade e a riqueza das informações coletadas, em consonância com os pressupostos da pesquisa qualitativa (Gil, 2010; Minayo, 2014).

Além dos professores, a pesquisa prevê a análise de documentos institucionais, como planos de aula, registros de formação continuada e materiais didáticos, para complementar a compreensão do contexto e das práticas pedagógicas investigadas. Tal triangulação permite uma análise mais robusta e coerente dos dados, ampliando a validade dos resultados. O ambiente escolar, enquanto espaço de vivência dos docentes, constitui-se em cenário privilegiado para a coleta de dados, possibilitando observar as interações, as dinâmicas pedagógicas e as influências institucionais que moldam o processo de ensino-aprendizagem e a implementação da BNCC.

## 5.2 ETAPAS DO PROCESSO DE APLICAÇÃO DA PESQUISA

A primeira etapa do estudo será dedicada à contextualização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente no ensino da Matemática. A BNCC, instituída para padronizar os parâmetros curriculares e garantir uma educação de qualidade nas escolas brasileiras, representa uma mudança significativa nas práticas pedagógicas, exigindo adaptações por parte dos docentes.

Nesse sentido, o estudo aborda, inicialmente, a relevância das diretrizes para o ensino básico em articulação com o ensino contextualizado, discutindo os principais desafios enfrentados pelos professores, como a resistência a novas abordagens pedagógicas e a carência de infraestrutura, fatores que interferem na construção de um ambiente escolar mais reflexivo e crítico.

Dando continuidade à investigação, a coleta de dados envolverá a aplicação do questionário on-line, o qual será disponibilizado para um número razoável de professores através da plataforma *Google Forms*. Este questionário contém questões objetivas e abertas, abordando o perfil demográfico dos participantes, a utilização de metodologias ativas, o uso de tecnologias no ensino da Matemática, as intervenções didáticas, a percepção sobre a formação docente e as dificuldades encontradas ao tentar aplicar a BNCC em sala de aula<sup>3</sup>. Tal instrumento de coleta de dados será aplicado após a obtenção do devido consentimento dos participantes e com a garantia de anonimato e confidencialidade da pesquisa. O modelo do referido questionário está apresentado no apêndice A.

A análise dos dados será feita com base na metodologia e na intervenção didática, sob a análise de conteúdo (Bardin, 2011), que possibilita a identificação de categorias temáticas a partir das respostas obtidas no questionário. A partir da categorização, será possível identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes e as estratégias metodológicas que têm sido mais eficazes na implementação da BNCC segundo os professores que fizeram parte da amostra da pesquisa.

Assim, essa análise focou na identificação dos desafios, refletindo sobre as dificuldades encontradas pelos docentes na implementação da BNCC na sala de aula, considerando a infraestrutura escolar, a formação continuada dos professores, a adequação do currículo para cada contexto vivenciado e os recursos didáticos disponíveis na instituição. Ademais, ao identificar as estratégias metodológicas e intervenções adotadas pelos professores, é possível refletir como esses docentes adaptam e aplicam as diretrizes curriculares em suas práticas pedagógicas na sala de aula.

Durante todo o processo de análise, o pesquisador manteve uma postura reflexiva, buscando reconhecer e minimizar possíveis vieses interpretativos. As análises foram compartilhadas com alguns participantes em encontros de devolutiva, com o intuito de validar as interpretações e permitir ajustes que contribuíssem para a fidelidade dos resultados. Além disso, foi feita uma revisão crítica constante da literatura para embasar e enriquecer a interpretação dos dados, promovendo um diálogo contínuo entre teoria e prática.

---

<sup>3</sup> Todas esses questionamentos foram embasados na concepção desses professores participantes da pesquisa.

## 6 ANÁLISE DE DADOS E DISCURSÃO DOS RESULTADOS

Após a coleta de dados, iniciou-se a análise das informações obtidas. Nessa etapa, o pesquisador organizou e tratou os dados coletados. Para tanto, utilizou-se o método de análise textual discursiva, que compreende um processo de unitarização dos dados, ou seja, a separação de unidades significativas nos textos, seguida da organização dessas unidades em categorias, a partir de seus significados semelhantes. Esse método de análise tem como objetivo produzir um meta-texto fundamentado nas informações extraídas dos dados coletados (Moraes; Galiuzzi, 2007).

Os critérios de seleção foram estabelecidos com base na organização dos dados coletados, que foram categorizados de acordo com o quadro 1 e explorados para identificar as perspectivas em relação à Formação Continuada de Professores. Além disso, foi considerada a BNCC e o que ela abrange como essencial para a aprendizagem dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental também foram critérios para a análise. Os impactos da Formação Continuada foram examinados a partir das visões e relatos do grupo nos questionários aplicados, na entrevista, no desenvolvimento da formação e nos planos de unidade ou projetos, buscando indícios de reflexão sobre a prática docente.

Quadro 1 - Quadro de categorias de análise

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Percepções dos professores	A respeito da Formação Continuada
	A respeito da BNCC
	Sobre a prática docente nas aulas de Matemática
Prática Docente	Planejamento do plano de unidade ou projeto
	Aplicação das aulas e avaliação

Fonte: Dados da pesquisa.

### 6.1 PARTICIPANTES

Nesta seção, apresenta-se os dados demográficos sobre os professores participantes da Formação Continuada, descrevendo as principais características de seu trabalho, como formação inicial e o contexto em que exercem a docência. Para tanto, a seleção e definição dos participantes da pesquisa constituem uma tarefa fundamental para a compreensão do modo como a formação de professores pode contribuir para a qualificação da aprendizagem.

Conforme pontua Gil (2002), em função da busca pela generalização dos resultados obtidos, a seleção criteriosa dos participantes é fundamental, tendo em vista que estes representam um grupo social específico. Para tanto, foram consideradas características relevantes ao estudo, tais como a área e o ano em que atuam, a formação acadêmica e o tempo de experiência em sala de aula.

O grupo de participantes será formado por professores de Matemática que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas e que participaram da Formação Continuada promovida pela instituição de ensino responsável pelo estudo. A diversidade do grupo em termos de tempo de experiência, formação acadêmica e perfil profissional será considerada uma riqueza para a análise, possibilitando uma reflexão mais abrangente e representativa dos desafios enfrentados.

Quadro 2 – Perfil dos Professores Participantes

<b>Código</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Pós-graduação</b>
P1	34	Masculino	Lic. em Matemática	Ensino aplicado da Matemática
P2	29	Feminino	Lic. em Matemática	Não possui
P3	40	Masculino	Pedagogia / Pós em Matemática	Ensino aplicado da Matemática
P4	52	Masculino	Lic. em Matemática	Mestrado em educação
P5	35	Feminino	Lic. em Matemática	Não possui
P6	38	Feminino	Lic. em Matemática	TICs
P7	28	Feminino	Lic. em Matemática	Cursando ainda
P8	43	Masculino	Lic. em Matemática	Ensino de Matemática aplicada

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro 2 apresenta os dados demográficos referente aos 8 professores que participaram desta investigação, sendo 4 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, com idades entre 28 e 52 anos. Vale ressaltar que, a pesquisa seguirá rigorosamente as normas éticas vigentes, garantindo o anonimato, a confidencialidade e o consentimento informado dos participantes, substituindo os nomes pelos seguintes códigos: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8. Para mais, os dados apresentados no quadro, também referem-se à formação acadêmica destes participantes, tendo a maioria a graduação em Matemática<sup>4</sup> e pós-graduação ou especialização em alguma área da matemática<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Apenas um participante tem graduação em Pedagogia

<sup>5</sup> Somente 3 participantes não possuem pós-graduação (2 ainda não cursaram nenhuma e 1 está finalizando a especialização).

A seguir, no quadro 3, expomos sobre o tempo de docência e o tipo de vínculo com a instituição de ensino destes professores, todos pertencentes aos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Gravatá – Pernambuco. O quadro destaca a divisão entre o vínculo de caráter temporário<sup>6</sup> e o efetivo<sup>7</sup>.

Quadro 3 – Tempo de docência e Vínculo docente

<b>Código</b>	<b>Tempo de Docência</b>	<b>Vínculo atual com a escola</b>
P1	10 anos	Efetivo
P2	4 anos	Contrato temporário
P3	12 anos	Efetivo
P4	15 anos	Efetivo
P5	7 anos	Contrato temporário
P6	9 anos	Efetivo
P7	3 anos	Contrato temporário
P8	14 anos	Efetivo

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme os dados evidenciados no quadro anterior, a maioria dos docentes possui uma trajetória educacional já bem consolidada, com tempo de serviço que varia entre 3 e 15 anos. Dentre os oito professores analisados, cinco são efetivos (P1, P3, P4, P6 e P8), com mais de sete anos de atuação, sendo que três deles ultrapassam uma década de experiência (P3, P4 e P8). Por outro lado, três professores (P2, P5 e P7) estão em regime de contrato temporário, todos com menos de sete anos de docência.

Essa informação é relevante, pois indica que o grupo não é homogêneo, mesmo considerando a formação sendo semelhante. Tal fato demonstra que o grupo é composto por professores com diferentes níveis de experiência, incluindo aquelas que iniciaram a carreira recentemente, como é o caso do P7 e P2. Para tanto, há a predominância de profissionais com experiência acima de sete anos, o que indica um corpo docente com certa maturidade e experiências na profissão de educador.

Para mais, o modelo de vínculo temporário pode influenciar as bases de conhecimento do professor para a sua atuação, conforme aponta Shulman (2014), uma vez que o conhecimento do contexto educacional é fundamental para uma atuação que atenda às demandas atuais da escola. Conhecer o grupo de alunos, colegas professores e toda a comunidade, bem como suas

<sup>6</sup> Tem um tempo determinado para acabar, o que o torna instável.

<sup>7</sup> Geralmente conquistado através de um concurso público, tendo vínculo estável com a administração pública e, por consequência, estabilidade na profissão.

características sociais e culturais, são aspectos indispensáveis para o trabalho docente. No entanto, com vínculos de curto tempo, esse conhecimento pode ser prejudicado.

Com vínculos de curto prazo, como os contratos temporários mencionados na pesquisa, a possibilidade de conhecer profundamente o contexto educacional, as características dos alunos e as particularidades da comunidade escolar fica comprometida. Essa limitação de tempo pode dificultar a identificação das demandas educacionais e a elaboração de estratégias pedagógicas eficazes para atendê-las.

Além disso, o conhecimento acumulado sobre a escola e seus estudantes ao longo do tempo é importante para o desenvolvimento de uma prática docente consistente e para a melhoria contínua do ensino, que se torna mais difícil de alcançar em um contexto de rotatividade de professores. Dessa forma, é importante considerar as implicações desses vínculos temporários na formação e atuação dos professores, a fim de garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Considerando os dados apresentados nesta seção, é possível perceber que o grupo de professoras participantes da Formação Continuada é composto por profissionais com diferentes níveis de experiência, formação acadêmica e vínculos com as instituições de ensino. Essa diversidade é relevante para a reflexão sobre os desafios da docência nos anos finais do Ensino Fundamental e para a compreensão das demandas e necessidades de Formação Continuada desse grupo de profissionais. Além disso, a análise do perfil dos professores contribui para a compreensão dos desafios enfrentados pelos docentes que atuam nesta etapa da educação básica e a importância de se considerar esses aspectos na elaboração de políticas públicas e propostas de Formação Continuada.

## 6.2 PERSPECTIVAS E OPINIÕES DOS PROFESSORES SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC orienta a construção de competências matemáticas por meio do desenvolvimento do pensamento numérico, resolução de problemas, uso de materiais concretos e aplicação da Matemática em situações do cotidiano, princípios que norteiam a análise das estratégias e práticas docentes (Brasil, 2017). Para tanto, o planejamento, a aplicação e a avaliação formam um ciclo integrado e inseparável no processo pedagógico, conforme defendido por Zabala (1998) e Vasconcellos (2002).

Deste modo, o docente pode se apoiar na BNCC como um referencial para organizar suas práticas e planejamentos educacionais. Entretanto, a sua utilização de forma efetiva

depende de alguns fatores, como por exemplo, suas perspectivas, interpretações sobre a docência e sobre este documento, além dos recursos e infraestrutura que a escola pode prover tanto para o ensino quanto para a aprendizagem.

Com base nesse contexto, instigamos aos docentes a responderem perguntas sobre a BNCC, questionando-os se conhecem os princípios e competências gerais da BNCC aplicados à Matemática, se a utilizam com frequência para planejar suas aulas e se este documento pode contribuir para a melhoria do ensino da Matemática. No quadro 4 estão distribuídas as perguntas, assim como, as respostas dos educadores referente a esta temática: “conhecimento, frequência de sua utilização e contribuição da BNCC para o ensino da Matemática”.

Quadro 4 – Conhecimento, frequência de sua utilização e contribuição da BNCC para o ensino da Matemática

<b>Código</b>	<b>Você conhece os princípios e competências gerais da BNCC aplicados à Matemática?</b>	<b>Com que frequência você consulta a BNCC para planejar suas aulas?</b>	<b>Em sua opinião, a BNCC contribui para a melhoria do ensino da Matemática?</b>
P1	Sim	Quase sempre	Sim
P2	Parcialmente	Às vezes	Parcialmente
P3	Sim	Sempre	Sim
P4	Sim	Quase sempre	Parcialmente
P5	Parcialmente	Às vezes	Parcialmente
P6	Sim	Sempre	Sim
P7	Parcialmente	Às vezes	Parcialmente
P8	Sim	Quase sempre	Sim

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar o quadro, nota-se que, a maioria dos professores afirmam conhecer os princípios e competências da BNCC aplicados à Matemática (P1, P3, P4, P6, P8), enquanto outros admitem um conhecimento parcial (P2, P5, P7). Esse dado sugere que, embora a BNCC tenha sido amplamente divulgada, sua assimilação não é uniforme. Professores que declararam dominar o documento tendem a usá-lo com maior frequência no planejamento, como é o caso de P3 e P6, que consultam a BNCC "sempre". Já aqueles com conhecimento parcial (P2, P5, P7) relatam usá-la apenas "às vezes", indicando que a familiaridade com o currículo influencia diretamente sua aplicação.

Os professores que demonstraram maior compreensão da BNCC tendem a interpretar o documento como uma ferramenta de orientação, porém sem anular sua criatividade pedagógica. Isso confirma a ideia de Tardif (2014) sobre o conhecimento profissional do professor, que é híbrido e dinâmico, construído a partir da teoria e da prática. Quanto à contribuição da BNCC

para a melhoria do ensino, as respostas variam entre "sim" (P1, P3, P6, P8) e "parcialmente" (P2, P4, P5, P7), todos sugerem que há uma melhoria, nem que seja mínima, mas há.

Porém, ao questioná-los se a BNCC valoriza a realidade dos alunos e o contexto das escolas públicas, boa parte externou que, apesar da intenção ser boa e até interessante, na prática, torna-se difícil o seu acompanhamento e utilização, seja por questão de “padronização” ou por falta de estrutura por parte das escolas. Dentre as opiniões apresentadas pelos participantes acerca desta ideia, destacamos:

**P1-** *“Acredito que a BNCC foi pensada para todo o Brasil, mas muitas realidades escolares, principalmente na rede pública, não têm estrutura para acompanhar o que o documento propõe”;*

**P2-** *“Não vejo que a BNCC leve em conta a realidade de muitas escolas públicas. Ela propõe atividades e competências que são difíceis de trabalhar com turmas grandes e pouca estrutura”;*

**P4-** *“A BNCC tenta valorizar o contexto, mas ainda é muito padronizada. Ela não considera a desigualdade estrutural entre as escolas”;*

**P5-** *“A realidade da escola pública é muito diferente do que a BNCC pressupõe. A proposta é boa, mas a execução é inviável em muitos contextos”.*

Destarte, percebe-se que, ao refletirem sobre a valorização por parte da BNCC a respeito da realidade nas escolas públicas, os educadores expõem uma percepção crítica que revela a tensão entre a teoria curricular e a prática educacional. Embora reconheçam o esforço da BNCC em propor um ensino mais contextualizado, os professores destacam que sua implementação esbarra em desafios estruturais significativos, como turmas superlotadas, falta de recursos didáticos e infraestrutura precária. Tais limitações, muitas vezes, transformam as orientações do documento em ideais distantes da realidade cotidiana das escolas públicas.

Para tanto, o parecer de P1 e P4, por exemplo, destaca um dilema recorrente: a BNCC foi concebida como um currículo nacional, mas sua aplicação uniforme ignora as desigualdades regionais e socioeconômicas que marcam o sistema educacional brasileiro, o que limita a sua aplicação diante da diversidade de contextos escolares. Já P2 e P5 apontam para a dificuldade de operacionalizar competências como resolução de problemas ou uso de materiais concretos em condições adversas, o que acaba restringindo a criatividade pedagógica, justamente um dos princípios que a BNCC pretende incentivar.

Essas críticas reforçam a necessidade de uma mediação flexível e crítica da BNCC. Como defende Tardif (2014), o conhecimento docente não se limita à aplicação mecânica de diretrizes, mas se constrói na articulação entre teoria, experiência prática e realidade local. Portanto, para que a BNCC cumpra seu potencial de transformação, é essencial realizar algumas mudanças/adaptações a depender da realidade em que ela é aplicada e utilizada. Dentro desta perspectiva, destacamos os seguintes comentários realizados pelos professores:

**P3-** *“De certa forma, sim. A BNCC tenta trazer temas atuais e relacionar os conteúdos com o cotidiano. Mas falta apoio técnico e pedagógico para realmente transformar isso em prática”;*

**P6-** *A BNCC traz uma proposta interessante, com foco nas competências, e tenta dialogar com a realidade. Mas a falta de investimento nas escolas torna tudo mais difícil”;*

**P7-** *“Em teoria sim, mas na prática ela exige mais do que conseguimos fazer. Faltam recursos, e os alunos têm outras demandas”;*

**P8-** *“A intenção é boa, mas ainda é uma proposta padronizada. Falta mais escuta da base escolar para que o documento reflita melhor nossa realidade”.*

Os depoimentos dos educadores apontam que apesar da BNCC propor uma certa valorização diante da realidade dos alunos e do contexto escolar, sua utilização seguindo um “padrão” nem sempre considera as significativas desigualdades que marcam o sistema educacional brasileiro. Para tal, P3 destaca que, embora o documento traga temas atuais e relacione conteúdos com o cotidiano, falta o apoio técnico e pedagógico necessário para transformar essas intenções em práticas verdadeiramente efetivas. Tal observação ressalta a importância de ir além da simples divulgação do documento ou utilização, é necessário que os professores adaptem as orientações curriculares baseando-se em suas realidades específicas.

Por outro lado, P6 destaca que, por mais que seja interessante a proposta da BNCC para o ensino na educação básica, sem o devido investimento nas escolas sua aplicação torna-se particularmente desafiadora. Essa limitação fica ainda mais evidente em contextos de turmas superlotadas, infraestrutura precária e carência de materiais didáticos adequados. Nesse sentido, o relato do P7 e P8, corroboram ainda mais para essa concepção, em teoria, a BNCC deveria valorizar o contexto dos estudantes, contudo, muitas vezes, na prática acaba exigindo mais do que as condições atuais permitem realizar.

Assim, para contornar essa circunstância, P8 orienta sobre a necessidade de uma maior participação dos professores e a gestão escolar na reelaboração curricular. De tal forma que,

garanta que as vozes daqueles que vivenciam e fazem parte deste ambiente sejam consideradas e alinhadas para a reconstrução da Base Nacional Comum Curricular mais realista e que atenda de fato a realidade daquela comunidade.

A seguir, no quadro 5, apresentamos sobre a preparação dos docentes em relação ao manuseio da BNCC na disciplina de matemática, considerando assim, como avaliam a sua aptidão ao trabalhar com a BNCC. Para mais, expomos também sobre a necessidade de mais formações sobre a BNCC, respaldando suas características, habilidades e competências impostas para serem contempladas.

Quadro 5 – Preparação para trabalhar com a BNCC

<b>Código</b>	<b>Como você avalia sua preparação atual para trabalhar com a BNCC em Matemática?</b>	<b>Você considera necessária mais formação sobre a BNCC?</b>
P1	Boa	Sim
P2	Regular	Sim
P3	Boa	Sim
P4	Boa	Sim
P5	Insuficiente	Sim
P6	Muito boa	Talvez
P7	Regular	Sim
P8	Boa	Sim

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nas informações do quadro, percebe-se que a maioria destes professores, tem ao menos uma preparação regular ou boa acerca da BNCC no contexto da matemática. Apenas um docente (P5), considera insuficiente sua aptidão, o que, possivelmente e conforme exposto anteriormente, deve estar atrelado ao fato de não ter uma familiarização adequada deste documento e uso frequente do mesmo.

Em contrapartida, P6 indica que sua capacidade pode ser considerada de alto nível, ou seja, muito boa, sendo inclusive, o único a responder que talvez seja necessário mais uma formação que aborde sobre a temática educacional deste currículo que foi explanado anteriormente<sup>8</sup>. Em suma, os dados indicam que os professores têm diferentes níveis de conhecimento e apropriação da BNCC, o que reflete a complexidade do documento e a forma como ele foi introduzido na rede escolar. Ademais, ressaltam sobre a necessidade de mais

<sup>8</sup> Com exceção do P6, todos os educadores expuseram que necessitam de ao menos mais uma formação nessa área, para que assim, supram a escassez de sua preparação em lidar com as demandas educacionais elencadas por este documento.

formações a seu respeito, de tal maneira, que possam contemplar sobre as possíveis alterações diante do contexto escolar em que outrora for aplicado.

### 6.3 OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DIANTE DA APLICAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A partir da perspectiva de Libâneo (2013), entende-se que o professor é um sujeito histórico, inserido em um contexto social e político que influencia suas práticas. A BNCC, enquanto política pública, representa um modelo que pode tanto impor limitações quanto abrir possibilidades para a autonomia docente. Em teoria, este documento deveria unificar a educação no país e garantir os direitos de aprendizagem a todos, porém, na prática, muitos professores enfrentam desafios significativos ao aplicar as diretrizes da BNCC em sala de aula.

Diante deste cenário, apresentamos no quadro 6 os maiores desafios que os professores participantes deste estudo enfrentam ao aplicar as orientações da BNCC ao longo das aulas. Além disso, expomos também se esses docentes utilizam algum recurso ou metodologias ativas/contextualizadas para ir em consonância com as diretrizes impostas por este documento ou para tornar as aulas mais significativas para os estudantes.

Quadro 6 – Desafios diante da utilização da BNCC

<b>Código</b>	<b>Quais os maiores desafios que você enfrenta para aplicar as diretrizes da BNCC em sala de aula?</b>	<b>Você utiliza metodologias ativas ou contextualizadas com base na BNCC?</b>	<b>Quais recursos você costuma usar para tornar as aulas mais significativas?</b>
P1	Falta de formação continuada	Às vezes	Situações-problemas contextualizadas
P2	Falta de materiais pedagógicos	Raramente	Jogos e materiais manipulativos
P3	Falta de formação continuada	Às vezes	Situações-problemas contextualizadas
P4	Falta de materiais pedagógicos	Às vezes	Tecnologias digitais (vídeos, aplicativos, plataformas)
P5	Falta de formação continuada	Raramente	Situações-problemas contextualizadas
P6	Falta de tempo para planejamento	Sim, frequentemente	Tecnologias digitais (vídeos, aplicativos, plataformas)
P7	Falta de formação continuada	Raramente	Tecnologias digitais (vídeos, aplicativos, plataformas)

P8	Falta de tempo para planejamento	Às vezes	Situações-problemas contextualizadas
----	----------------------------------	----------	--------------------------------------

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados coletados no quadro, revelam que os docentes destacam a falta de formação continuada (P1, P3, P5 e P7), a escassez de materiais pedagógicos (P2 e P4) e a sobrecarga de trabalho (P6 e P8) como empecilhos recorrentes para a preparação e realização das aulas de matemática. Entretanto, mesmo nessas condições, os professores relatam utilizar metodologias ativas, contextualização dos conteúdos, recursos tecnológicos e materiais manipulativos afim de contornar esses obstáculos e realizar uma aproximação da BNCC à realidade escolar.

Deste modo, os relatos dos professores evidenciam que, mesmo diante dos desafios, há uma busca constante por estratégias que dialoguem com as demandas da BNCC. Vygotsky (1998) enfatiza a importância da mediação pedagógica para o desenvolvimento do aluno, o que encontra correspondência nas práticas relatadas, tais como o uso de metodologias ativas e recursos diversificados. Essa capacidade de adaptação e inovação revela a dimensão criativa e ética do trabalho docente, destacada por Nóvoa (1995), que enxerga o professor como um agente de transformação, capaz de reinterpretar as orientações oficiais conforme o contexto local.

Os dados também mostram que a formação continuada é vista como condição imprescindível para a implementação eficaz da BNCC. Este aspecto dialoga com a concepção de Gatti (2009), para quem a formação docente deve ser permanente, contextualizada e vinculada à realidade da escola. Entretanto, a insuficiência e a superficialidade das formações oferecidas geram descontentamento, sinalizando a necessidade de políticas públicas que ampliem e qualifiquem esses processos, conforme apontado na legislação educacional e nas diretrizes do Ministério da Educação.

Assim, ao identificar os desafios enfrentados, percebe-se a presença de tensões estruturais entre as demandas burocráticas da BNCC e as condições reais das escolas. Freire (1996) aponta que a prática educativa se dá em um contexto de contradições sociais e, nesse sentido, a BNCC, apesar de seus objetivos normativos, encontra resistências que refletem questões de infraestrutura, formação e valorização docente. A dificuldade com o tempo para planejamento, recursos insuficientes e formação inadequada se relaciona diretamente com a crítica de Libâneo (2004) sobre a precarização do trabalho docente, demonstrando que a efetivação de políticas educacionais requer mais do que documentos, demanda investimento estrutural.

Para mais, evidenciamos no quadro 7 as mudanças na prática docente após o advento da BNCC, assim como, o apoio da escola diante da utilização deste currículo para a sala de aula. Para essa finalidade, os educadores foram incentivados a refletir se as mudanças condicionadas pela vinda da BNCC resultaram em ações positivas ou não, além de indicar se recebem auxílio, por parte da escola, ao aplicar as diretrizes deste Currículo Nacional.

Quadro 7 – Mudanças e apoio na prática docente diante da utilização da BNCC

<b>Código</b>	<b>Você sente que houve mudanças na sua prática docente após a associação da BNCC?</b>	<b>A escola onde você atua oferece apoio para a implementação da BNCC?</b>
P1	Sim, positivas	Sim, parcialmente
P2	Ainda estou em processo de adaptação	Não há apoio
P3	Sim, positivas	Sim, com formações e acompanhamento
P4	Ainda estou em processo de adaptação	Sim, parcialmente
P5	Não houve mudanças	Não há apoio
P6	Sim, positivas	Sim, com formações e acompanhamento
P7	Ainda estou em processo de adaptação	Não há apoio
P8	Sim, positivas	Sim, parcialmente

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar as informações deste quadro, observa-se que apenas o P5 relata que não houve mudanças após o surgimento da BNCC. Já os demais, expõem que há mudanças positivas ou que precisam de mais tempo para analisar adequadamente este processo e assim, tirar suas próprias conclusões. Tal fato, pode ser explicado através do tempo de docência e do vínculo com a instituição de ensino, nos quais, tendem-se a correlacionar com a percepção acerca das mudanças que ocorreram após a definição e a utilização da BNCC, em geral, professores com mais tempo de docência e com o vínculo efetivo, relatam que ocorreram modificações positivas<sup>9</sup>.

Em sequência, temos as respostas sobre o apoio da escola frente a sua utilização por parte dos professores. Para tanto, nota-se uma clara correlação entre o apoio institucional e a adaptação à BNCC e as suas mudanças. Os professores que afirmam ter vivenciado mudanças positivas (P1, P3, P6, P8) são justamente os que recebem algum tipo de suporte da escola, seja de forma parcial, tendo algumas orientações ou, mais estruturado, com formações e acompanhamento contínuo. Em contrapartida, os docentes que ainda estão em processo de

<sup>9</sup> Somente o P7 (15 anos de prática docente e com vínculo efetivo) destoa desta linha de raciocínio.

adaptação (P2, P4, P7) ou que não perceberam mudanças (P5) são os que relatam ausência total de apoio ou assistência insuficiente.

Como mencionado no trecho anterior, professores com maior experiência e vínculos efetivos (P3, P6, P8) tendem a relatar mudanças positivas. Contudo, tal fator não é suficiente sem apoio institucional, por exemplo, P7 (que pode ter experiência, mas não tem apoio) permanece em fase de adaptação, enquanto P1 (com apoio parcial, mesmo sem menção a tempo de carreira) já apresenta avanços significativos.

A partir deste contexto, questionamos aos professores de que maneira a BNCC influenciou o planejamento e a realização das aulas de Matemática, expondo a seguir, os seus depoimentos a respeito dessa situação:

**P1-** *“Passei a pensar mais em competências e menos em apenas cumprir conteúdo. Mas nem sempre é fácil adaptar tudo”;*

**P2-** *“Estou tentando adaptar o planejamento, mas ainda tenho dificuldades em entender as habilidades de forma prática”;*

**P3-** *“O planejamento ficou mais organizado, porém é desafiador trabalhar todas as habilidades dentro do tempo letivo”;*

**P4-** *“A BNCC exige um planejamento bem mais detalhado. Isso exige tempo e apoio, o que nem sempre temos”;*

**P5-** *“Não tive orientação clara sobre como aplicar a BNCC. Trabalho como fazia antes”;*

**P6-** *“Mudou bastante. Comecei a usar mais atividades práticas e contextualizadas. Os alunos se envolvem mais”;*

**P7-** *“Ainda estou tentando entender como aplicar a BNCC. Sinto falta de apoio da escola”;*

**P8-** *“Passei a planejar com mais intencionalidade, mas a estrutura da escola ainda limita muita coisa”.*

Essas respostas revelam um cenário de multiplicidade, enquanto os educadores P1 e P6, destacam avanços na organização do trabalho e no engajamento dos estudantes, outros, como P4, P5 e P7, apontam desafios persistentes, como por exemplo, a dificuldade de traduzir as habilidades para a prática, a carência de apoio institucional e as limitações de tempo e recursos. Para mais, P3 e P8, reconhecem avanços na organização da prática docente, contudo ressaltam

as limitações impostas pela estrutura escolar ou pela cobrança de cumprir todas as habilidades no ano letivo.

Os resultados reafirmam que o contexto escolar — sua gestão, cultura, infraestrutura e comunidade — é elemento mediador na implementação da BNCC. Mintzberg (2015) destaca que organizações educativas são sistemas sociais complexos, e o sucesso de qualquer inovação depende da articulação entre esses elementos. Assim, a pesquisa reforça que a BNCC só poderá cumprir seu papel transformador se houver integração entre as políticas, a formação docente, as condições materiais e o engajamento coletivo da comunidade escolar, confirmando a visão sistêmica do processo educativo.

Ademais, a implementação da BNCC não ocorre em um vácuo; ela está inserida em contextos escolares profundamente marcados por desigualdades sociais, econômicas e culturais que influenciam diretamente a prática docente e a vivência escolar. Os professores que participaram deste estudo destacaram frequentemente como esses aspectos se entrelaçam com as exigências da Base, moldando possibilidades e limites para o trabalho pedagógico.

Além disso, as escolas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade socioeconômica enfrentam desafios que vão além da sala de aula, incluindo a falta de infraestrutura adequada, escassez de recursos didáticos, e até mesmo problemas de segurança e saúde pública que afetam o cotidiano escolar. Segundo Silva (2017), as políticas educacionais, mesmo bem elaboradas, tendem a se desdobrar de formas diferentes dependendo das condições locais, demandando uma adaptação constante por parte dos docentes.

Portanto, a análise dos dados, obtidos através dessa pesquisa, evidenciou a riqueza das experiências dos professores e as complexidades envolvidas na implementação da BNCC. Os resultados destacam não apenas os obstáculos, mas também as inovações e a resiliência docente, apontando caminhos para políticas e práticas educacionais mais efetivas. Ademais, os professores relataram que a BNCC, embora proponha princípios importantes de inclusão e diversidade, ainda apresenta dificuldades práticas na efetivação dessas propostas, especialmente quando faltam materiais e formações que abordem essa pluralidade cultural de maneira aprofundada.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, esta pesquisa revelou que a BNCC, enquanto documento estruturador do currículo nacional, representa um avanço significativo na tentativa de uniformizar e qualificar a educação brasileira. No entanto, os professores apontam que sua aplicação é permeada por contradições e desafios práticos. A falta de clareza em algumas diretrizes, aliada à insuficiência de formações específicas, gera insegurança e resistência, que não devem ser vistas simplesmente como falta de empenho, mas como reação legítima diante de um processo de mudança que demanda suporte e tempo para amadurecimento.

Os docentes demonstraram uma postura crítica e reflexiva, compreendendo a necessidade das mudanças propostas pela Base, mas também evidenciando a tensão entre o ideal normativo e a realidade das salas de aula, marcada por recursos escassos e diversidade cultural e socioeconômica dos estudantes. Essa tensão reforça a necessidade de políticas educacionais que sejam flexíveis e adaptáveis, reconhecendo a autonomia do professor como peça fundamental para o sucesso da BNCC.

Destaca-se também a centralidade do professor como agente ativo no processo de implementação da BNCC. Mais do que meros executores de um currículo prescrito, os educadores se colocam como mediadores e adaptadores das diretrizes, buscando estratégias que dialoguem com as necessidades concretas de seus alunos e com as condições locais da escola.

Entretanto, essa autonomia profissional enfrenta limitações estruturais, como a ausência de apoio contínuo e sistemático por parte das instâncias gestoras e formativas. Assim, o processo de construção da prática docente alinhada à BNCC deve ser entendido como um campo de disputa e negociação, onde a voz do professor precisa ser valorizada e ouvida, para que as mudanças sejam efetivamente incorporadas e apropriadas.

Outro ponto fundamental que emergiu da pesquisa é o papel crucial da formação continuada. Os professores relatam que a carência de formações específicas, contextualizadas e práticas compromete a implementação eficaz da BNCC. A formação docente deve ir além do momento inicial e constituir um processo permanente, envolvendo reflexões coletivas, estudos sobre os conteúdos da Base e a troca de experiências entre pares.

Autores como Tardif (2002) e Gatti (2009) apontam para a importância do desenvolvimento profissional docente baseado na problematização da prática, o que fortalece a capacidade crítica e a competência pedagógica. Para isso, é imprescindível que as políticas educacionais ofereçam condições reais de acesso a formações contínuas que dialoguem com a realidade das escolas e valorizem o protagonismo do professor.

Ademais, a pesquisa reiterou que a implementação da BNCC não ocorre de forma isolada, mas está diretamente condicionada às desigualdades sociais, econômicas e culturais presentes nas diferentes regiões e comunidades escolares do país. A precariedade de infraestrutura, a falta de recursos didáticos adequados e a diversidade cultural dos estudantes são fatores que dificultam a operacionalização das orientações da Base.

Essas condições exigem que o professor exerça um papel multifacetado, conciliando funções pedagógicas, sociais e muitas vezes até emocionais, num contexto que frequentemente excede as possibilidades de atuação formal da escola. Reconhecer essa complexidade é fundamental para a formulação de políticas públicas que efetivamente apoiem o trabalho docente e promovam equidade educacional.

Diante disso, a implementação da BNCC deve ser acompanhada por uma gestão escolar eficiente e comprometida, capaz de promover ambientes favoráveis à inovação pedagógica e ao desenvolvimento profissional. A gestão precisa atuar como mediadora entre as políticas públicas e a prática docente, facilitando recursos, formação e um espaço para diálogo constante entre os diferentes atores escolares.

Além disso, é imprescindível que as políticas públicas reconheçam e enfrentem as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro, proporcionando condições materiais, financeiras e formativas adequadas para que a BNCC possa cumprir seu potencial de promover uma educação de qualidade, inclusiva e contextualizada.

Este estudo reforça que o professor não é um agente passivo diante das diretrizes educacionais, mas sim um ator político e social que negocia, adapta e resignifica a prática pedagógica conforme as condições e demandas locais. Valorizar a sua voz e experiência é condição para que a BNCC se transforme em uma ferramenta efetiva de melhoria da educação pública brasileira.

Para mais, a construção de uma prática docente comprometida com os princípios da BNCC demanda investimento em formação, valorização profissional e políticas que integrem as múltiplas dimensões do trabalho escolar. Somente assim será possível transformar os desafios identificados em oportunidades reais de desenvolvimento pedagógico e social.

Outrossim, um dos pontos centrais que emergiu-se é a complexidade inerente ao processo de implementação da BNCC, marcado por uma dialética constante entre o que está formalmente estabelecido e a realidade vivenciada pelos professores. A BNCC representa um marco regulatório essencial para garantir uma base curricular unificada e orientada para competências e habilidades fundamentais, promovendo uma visão de educação inclusiva e equitativa. Contudo, os professores identificam que essa normatização ainda carece de clareza

em vários aspectos e, principalmente, de uma mediação eficaz para que suas diretrizes sejam apropriadas e efetivamente traduzidas em práticas pedagógicas adequadas.

Essa tensão manifesta-se na percepção de que, embora as intenções da BNCC sejam positivas, sua operacionalização demanda condições que nem sempre estão presentes nas escolas, como formação adequada, materiais didáticos apropriados e apoio institucional contínuo. Essa constatação evidencia que a implementação curricular não é um processo linear nem homogêneo, mas um fenômeno social que exige um olhar atento às particularidades das escolas e às demandas dos professores.

Os resultados demonstram que os professores assumem um papel ativo e central no processo de adequação do currículo da BNCC às especificidades de suas turmas e contextos escolares. Eles não se limitam a reproduzir passivamente as orientações oficiais, mas buscam constantemente adaptar estratégias, recursos e abordagens para atender às necessidades concretas dos estudantes.

Entretanto, essa autonomia pedagógica, tão valorizada na literatura educacional, é frequentemente limitada por condições estruturais adversas, como falta de recursos, excesso de atribuições e pouca valorização profissional. Os professores relatam a necessidade de maior apoio institucional para que possam exercer plenamente seu protagonismo e desenvolver práticas inovadoras que dialoguem com as demandas da BNCC. Essa realidade reafirma que a autonomia docente não deve ser compreendida como um fardo individual, mas como um direito que deve ser garantido e apoiado por políticas públicas e gestões escolares comprometidas.

Outro aspecto crucial revelado pela pesquisa refere-se à formação continuada dos professores, apontada como fator decisivo para o sucesso da BNCC. Os educadores destacam a carência de oportunidades formativas específicas e contextualizadas, que os habilitem a compreender profundamente os conteúdos e competências previstos, assim como a utilizar metodologias que promovam a aprendizagem significativa em Matemática.

A literatura educacional reforça essa perspectiva, evidenciando que a formação inicial, embora essencial, é insuficiente para acompanhar as mudanças curriculares e as demandas sociais atuais. A formação continuada deve ser encarada como um processo permanente, que propicie espaços de reflexão crítica, troca de experiências e desenvolvimento coletivo, fortalecendo o compromisso com a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse sentido, é fundamental que as redes de ensino e as instituições formadoras estabeleçam programas contínuos e articulados, alinhados com as orientações da BNCC e adaptados à realidade local, garantindo suporte efetivo para o exercício docente. Ademais, os

professores também enfatizam que a implementação da BNCC ocorre em um cenário marcado por desafios estruturais que dificultam a efetivação das mudanças propostas.

A falta de infraestrutura adequada, a escassez de materiais pedagógicos e a diversidade cultural e socioeconômica dos estudantes são obstáculos constantes que impactam a qualidade do ensino e a aplicação dos novos currículos. Esses desafios refletem as desigualdades históricas do sistema educacional brasileiro, que exigem políticas públicas integradas e articuladas para promover condições mais justas e inclusivas. Para tanto, o reconhecimento dessas especificidades é imprescindível para que as orientações da BNCC possam ser traduzidas em práticas concretas e efetivas, capazes de promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Além do mais, a pesquisa também evidenciou a importância da gestão escolar como elemento mediador entre as políticas públicas e a prática docente. Gestores escolares desempenham papel fundamental na criação de ambientes propícios para a inovação pedagógica, fomentando a participação dos professores nas decisões, facilitando o acesso à formação e promovendo o diálogo constante entre os diferentes atores escolares.

Além disso, para que a BNCC cumpra seu papel transformador, é necessário que as políticas públicas garantam não apenas a normatização curricular, mas também a alocação de recursos materiais, financeiros e humanos que viabilizem sua implementação. Isso inclui investimentos em formação docente, infraestrutura, materiais pedagógicos e sistemas de acompanhamento e avaliação que considerem a diversidade regional e social.

Em última análise, este capítulo reafirma que os professores são agentes essenciais na construção da educação pública de qualidade. Eles detêm o conhecimento prático e contextual que permite a mediação entre o currículo formal e a realidade dos alunos, atuando como transformadores sociais que, apesar dos desafios, buscam incessantemente estratégias para promover aprendizagens significativas. A valorização do professor, tanto em termos de reconhecimento social quanto de condições de trabalho e formação, é condição indispensável para que as propostas da BNCC deixem de ser meras prescrições normativas e se convertam em práticas pedagógicas efetivas e relevantes.

Portanto, a pesquisa reforça a necessidade de políticas educacionais que priorizem a escuta ativa dos professores, o investimento em sua formação continuada e o aprimoramento das condições estruturais das escolas, promovendo uma educação que seja, de fato, inclusiva, contextualizada e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Esperamos que os resultados deste estudo contribuam para a formação de professores, capazes de ter uma postura crítica e reflexiva, de tal forma que, possam oferecer um ensino de matemática

fundamentado na contextualização, na interdisciplinaridade e na ressignificação social, conforme proposto pela BNCC.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Currículo: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2012.
- AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 2001.
- ANTUNES, Celso. **Professores e professores: habilidades e competências**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc>. Acesso em: 12 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996)**. Brasília: MEC, 1996.
- CALLEGARI, Cláudia. **Currículo e desenvolvimento: reflexões sobre o papel da escola**. São Paulo: Moderna, 2010.
- COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2000.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO**. São Paulo: Cortez, 1998.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2019.
- FIORENTINI, Dario. **Formação de professores de matemática: perspectivas e desafios**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática: fundamentos e metodologias**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A BNCC e o currículo escolar: análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2009.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores e avaliação educacional**. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2012.

MACEDO, Lino de. **Ensinar e aprender: novas formas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MACHADO, Nilson José. **Educação contextualizada: sentido, conhecimento e cultura**. São Paulo: Cortez, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: vilã ou mocinha?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Cristina S. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação: novos desafios**. Lisboa: Educa, 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2017.

PAZUCH, Fabiane; NEHRING, Everton. **Práticas pedagógicas colaborativas no ensino da matemática**. Curitiba: Appris, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas e organização do trabalho escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Currículo em movimento: a BNCC em debate**. São Paulo: Contexto, 2008.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Educação e política: desafios da escola pública no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; BRITO, Silvia Helena Andrade de. **Historiografia sobre a Escola Normal no Brasil (1980-2001): perspectivas teóricas e metodológicas**. Quaestio - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 73–94, 2020. DOI: 10.22483/2177-5796.2020v22n1p73-94. Disponível em: <https://periodicos.unis-o.br/quaestio/article/view/3578>. Acesso em: 31 maio. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1–22, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

STIGGINS, Rick J. **Assessment for learning: an action guide for school leaders**. Portland: ETS Assessment Training Institute, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.  
VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2012.

VIYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES

06/06/25, 22:31

A prática docente em matemática e a BNCC: desafios e estratégias nos anos finais do ensino fundamental

# A prática docente em matemática e a BNCC: desafios e estratégias nos anos finais do ensino fundamental

**Título:** A prática docente em Matemática e a BNCC: desafios e estratégias nos anos finais do Ensino Fundamental

**Pesquisador:** Luiz Henrique dos Santos – UFPE/CAA

**Orientador:** Prof. Dr. Edelweis José Tavares Barbosa

### Apresentação:

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA). O estudo tem como objetivo compreender **como os(as) professores(as) de Matemática vivenciam a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** nos anos finais do Ensino Fundamental, com foco nos **desafios enfrentados, estratégias metodológicas utilizadas e o papel da formação continuada**.

Sua participação é **voluntária** e poderá ser encerrada a qualquer momento. As informações fornecidas serão tratadas de forma **confidencial e anônima**, utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, respeitando os princípios éticos da pesquisa científica.

Ao responder o questionário, você estará **autorizando o uso das informações fornecidas**, de forma ética e responsável, contribuindo para uma investigação que valoriza a prática docente e a melhoria da educação básica.

Em caso de dúvidas, entre em contato: [luiz.lhs@ufpe.br](mailto:luiz.lhs@ufpe.br)

*Agradeço sinceramente pela sua colaboração!*

*\* Indica uma pergunta obrigatória*

### 1. Perfil demográfico

#### 1. 1.1. Qual sua idade? \*

**2. 1.2. Sexo: \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Feminino  
 Masculino  
 Prefiro não dizer

**3. 1.3. Qual sua formação acadêmica?**

---

**4. 1.4. Possui pós-graduação? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

**5. 1.5. Se sim, em qual área?**

---

**6. 1.6. Qual seu tempo de docência?**

---

**7. 1.7. Tipo de vínculo atual com a escola: \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Efetivo  
 Contrato temporário  
 Outro: \_\_\_\_\_

**2. Sobre a prática docente e a BNCC**

06/06/25, 22:31

A prática docente em matemática e a BNCC: desafios e estratégias nos anos finais do ensino fundamental

8. **2.1. Você conhece os princípios e competências gerais da BNCC aplicados à Matemática?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Parcialmente
- Não

9. **2.2. Com que frequência você consulta a BNCC para planejar suas aulas?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

10. **2.3. Em sua opinião, a BNCC contribui para a melhoria do ensino da Matemática?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Parcialmente
- Não
- Não sei opinar

11. **2.4. Quais os maiores desafios que você enfrenta para aplicar as diretrizes da BNCC em sala de aula?** \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Falta de formação continuada
- Falta de tempo para planejamento
- Falta de materiais pedagógicos
- Desinteresse dos alunos
- Turmas muito grandes
- Dificuldade em compreender o documento
- Outro: \_\_\_\_\_

12. **2.5. Você utiliza metodologias ativas ou contextualizadas com base na BNCC?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Não utilizo

13. **2.6. Quais recursos você costuma usar para tornar as aulas mais significativas?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Tecnologias digitais (vídeos, aplicativos, plataformas)
- Jogos e materiais manipulativos
- Situações-problemas contextualizadas
- Nenhum recurso específico
- Outro: \_\_\_\_\_

14. **2.7. Você sente que houve mudanças na sua prática docente após a associação da BNCC?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, positivas
- Sim, mas negativas
- Não houve mudanças
- Ainda estou em processo de adaptação

15. **2.8. A escola onde você atua oferece apoio para a implementação da BNCC?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, com formações e acompanhamento
- Sim, parcialmente
- Não há apoio
- Não sei responder

### **3. Formação e desenvolvimento profissional**

16. **3.1. Como você avalia sua preparação atual para trabalhar com a BNCC em Matemática?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Muito boa
- Boa
- Regular
- Insuficiente

17. **3.2. Você considera necessária mais formação sobre a BNCC?** \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

**4. Percepções e Experiências sobre a Prática Docente com a BNCC**

18. **4.1. Na sua experiência docente, de que forma a BNCC impactou o seu planejamento e a condução das aulas de Matemática?** \*

---

---

---

---

---

19. **4.2. Em sua opinião, a BNCC valoriza a realidade dos alunos e o contexto das escolas públicas? Por quê?**

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários