

PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR DE BRASIL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INTEGRADA A LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE IMPLEMENTATION OF BRAZIL'S
NATIONAL COMMON CORE CURRICULUM IN INTEGRATED UPPER
SECONDARY EDUCATION WITHIN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL
EDUCATION

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Maria Adélia da Costa¹, Flávia Linhares Alves², Wilson Antonio da Silva³

DOI: 10.54899/dcs.v23i94.6591

Recibido: 12/08/2026 | Aceptado: 14/08/2026 | Publicación en línea: 31/08/2026.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar las percepciones de los docentes sobre la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en la Educación Secundaria Integrada a la Educación Profesional y Tecnológica del Centro Federal de Educación Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Se desarrolló una investigación de enfoque cualitativo y perspectiva epistemológica interpretativista, con la participación de 41 docentes de formación general de ocho campus de la institución. Los datos se produjeron mediante un cuestionario compuesto por preguntas cerradas y abiertas, y las respuestas discursivas fueron sometidas al Análisis de Contenido. La interpretación se orientó por la perspectiva del *policy enactment*. Los resultados muestran que la BNCC es apropiada de manera crítica y heterogénea por los docentes y revelan tensiones entre sus orientaciones y los principios de la formación humana integral que históricamente caracterizan a la Educación Profesional y Tecnológica. Asimismo, señalan la importancia de la formación continua, la planificación colectiva y la revisión curricular. Se concluye que la implementación de la BNCC constituye un proceso socialmente mediado, en el que los docentes interpretan, negocian y resignifican la política curricular a partir de sus trayectorias profesionales, las culturas institucionales y las especificidades del proyecto formativo de la institución.

¹Doctora en Educación, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Correo electrónico: adelia.cefetmg@gmail.com

²Máster en Educación Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Correo electrónico: flavia.linhares@cefetmg.br
Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2112-4526>

³Doctorando en Enseñanza de las Ciencias, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil. Correo electrónico: wilson.antonio98@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4174-3962>

Palabras clave: Políticas Curriculares. *Policy Enactment*. Formación Humana Integral. Educación Profesional y Tecnológica. Implementación Curricular.

ABSTRACT

This study aimed to analyze teachers' perceptions of the implementation of Brazil's National Common Core Curriculum (BNCC) in Integrated Upper Secondary Education within Professional and Technological Education at the Federal Center for Technological Education of Minas Gerais (CEFET-MG). A qualitative study grounded in an interpretivist epistemological perspective was conducted with 41 general education teachers from eight campuses of the institution. Data were collected through a questionnaire consisting of closed- and open-ended questions, and the discursive responses were subjected to Content Analysis. Interpretation was guided by the *policy enactment* perspective. The results show that teachers appropriate the BNCC in critical and heterogeneous ways and reveal tensions between its guidelines and the principles of integral human development that have historically characterized Professional and Technological Education. The findings also point to the importance of continuing professional development, collective planning, and curriculum revision. It is concluded that the implementation of the BNCC constitutes a socially mediated process in which teachers interpret, negotiate, and re-signify curriculum policy based on their professional trajectories, institutional cultures, and the specific characteristics of the institution's educational project.

Keywords: Curriculum Policies. *Policy Enactment*. Integral Human Development. Professional and Technological Education. Curriculum Implementation.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as percepções de docentes sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa e perspectiva epistemológica interpretativista, com a participação de 41 docentes da formação geral de oito campi da instituição. Os dados foram produzidos por meio de questionário composto por questões fechadas e abertas, sendo as respostas discursivas submetidas à Análise de Conteúdo. A interpretação foi orientada pela perspectiva do *policy enactment*. Os resultados mostram que a BNCC é apropriada de forma crítica e heterogênea pelos docentes e revelam tensões entre suas orientações e os princípios da formação humana integral que historicamente caracterizam a Educação Profissional e Tecnológica. Também apontam a importância da formação continuada, do planejamento coletivo e da revisão curricular. Conclui-se que a implementação da BNCC constitui um processo socialmente mediado, no qual os docentes interpretam, negociam e ressignificam a política curricular a partir de suas trajetórias profissionais, das culturas institucionais e das especificidades do projeto formativo da instituição.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. *Policy Enactment*. Formação Humana Integral. Educação Profissional e Tecnológica. Implementação Curricular.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUCCIÓN

Las reformas curriculares constituyen uno de los principales mecanismos de regulación de las políticas educativas contemporáneas, ya que reorganizan los contenidos escolares y expresan proyectos de sociedad y concepciones del conocimiento. Desde esta perspectiva, el currículo deja de ser entendido como un instrumento técnico de organización de la enseñanza y pasa a concebirse como un espacio de disputas políticas, culturales y epistemológicas, en el que diferentes proyectos educativos buscan legitimidad (Sacristán, 2013).

En el contexto brasileño, la promulgación de la Ley n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017) y la aprobación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) para la Educación Secundaria (Brasil, 2018) inauguraron un nuevo ciclo de reorganización curricular orientado por la definición de competencias y habilidades consideradas esenciales para todos los estudiantes de la educación básica. Presentada como una política destinada a garantizar el derecho al aprendizaje y promover la equidad, la BNCC pasó a influir en la organización de los currículos, los proyectos pedagógicos, los procesos de evaluación y la formación docente.

Sin embargo, su implementación ha suscitado intensos debates. Barbosa *et al.* (2022, p. 3) afirman que “las políticas curriculares están permeadas por controversias y disputas en torno a proyectos formativos, por lo que no es posible comprenderlas como un campo neutro, resultado de prescripciones eminentemente técnicas” [traducción propia]. En este sentido, la centralidad atribuida a las competencias y a la estandarización de los procesos formativos tiende a reforzar mecanismos de regulación curricular compatibles con modelos gerencialistas de gestión educativa, generando tensiones entre la homogeneización de los aprendizajes y la diversidad de proyectos educativos (Hypólito, 2019; Lopes & Macedo, 2011).

Estas tensiones se hacen particularmente evidentes en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), cuya propuesta formativa se fundamenta en la integración entre trabajo, ciencia, tecnología y cultura, orientada por los principios de la formación humana integral y la superación de la histórica dualidad entre educación general y educación profesional (Frigotto *et al.*, 2005; Ramos, 2008). La incidencia de la BNCC en los cursos técnicos integrados a la Educación Secundaria plantea nuevos desafíos para este proyecto educativo, ya que la implementación de la política se produce en instituciones que poseen tradiciones curriculares propias.

Esta comprensión se aproxima al enfoque del ciclo continuo de políticas propuesto por

Ball y Bowe (1992) y profundizado por Ball *et al.* (2012), según el cual las políticas públicas no se implementan de manera lineal, sino que son reinterpretadas en los diferentes contextos institucionales. La noción de *policy enactment* desplaza el análisis de la política como texto hacia la política en acción, poniendo de manifiesto que docentes y gestores atribuyen sentidos a las prescripciones oficiales a partir de las condiciones materiales, las culturas organizacionales y sus concepciones pedagógicas.

Desde esta perspectiva, las percepciones docentes constituyen un elemento central para comprender cómo la BNCC es apropiada, negociada y resignificada en la vida cotidiana escolar (Ball *et al.*, 2012; Mainardes, 2007). En este contexto se inscribe la presente investigación, desarrollada en el Centro Federal de Educación Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), institución reconocida por su trayectoria en la oferta de Educación Secundaria Integrada y por la defensa de la formación humana integral como principio orientador de sus proyectos pedagógicos.

Ante este escenario, el objetivo de este artículo es analizar las percepciones de los docentes que trabajan en la formación general de los cursos técnicos integrados a la Educación Secundaria del CEFET-MG acerca de la implementación de la Base Nacional Común Curricular. Se busca comprender de qué manera esta política es interpretada, apropiada y resignificada en el contexto de la práctica, partiendo del supuesto de que su implementación no deriva exclusivamente del texto normativo, sino también de los procesos de mediación producidos por los sujetos escolares, quienes atribuyen nuevos sentidos a las prescripciones oficiales y configuran arreglos curriculares situados.

MARCO TEÓRICO

El currículo constituye uno de los conceptos centrales de la investigación educativa y, en la actualidad, se entiende como una construcción histórica, social y política que trasciende la función de organizar los contenidos escolares. Lejos de constituir una mera prescripción técnica, materializa elecciones culturales, epistemológicas e ideológicas que determinan qué conocimientos serán legitimados, qué sujetos serán formados y qué proyectos de sociedad serán privilegiados (Lopes & Macedo, 2011; Sacristán, 2013).

Esta perspectiva supone un distanciamiento de las concepciones tradicionales centradas en la racionalidad técnica y en la definición de objetivos previamente establecidos. Como señalan

Lopes y Macedo (2011), el currículo constituye un espacio de producción de significados atravesado por disputas simbólicas y relaciones de poder presentes en las instituciones educativas. En esta línea, Apple (2006) sostiene que toda decisión curricular implica procesos de selección cultural que reflejan intereses económicos, sociales e ideológicos, lo que pone de manifiesto que debatir sobre el currículo supone también debatir sobre proyectos de sociedad y mecanismos de legitimación del conocimiento.

Esta dimensión política se hace particularmente evidente en el ámbito de las políticas públicas educativas. Las reformas curriculares no se limitan a la reorganización administrativa de los sistemas educativos, sino que expresan concepciones acerca de las finalidades de la educación, el papel de la escuela y los aprendizajes considerados socialmente relevantes. Para Sacristán (2013), los currículos nacionales constituyen mecanismos de regulación del trabajo pedagógico al establecer expectativas comunes para las instituciones y los docentes.

Sin embargo, las políticas curriculares no se materializan de manera automática en las prácticas escolares. El enfoque del ciclo de políticas, desarrollado por Ball y Bowe (1992) y analizado por Mainardes (2007), muestra que su producción, interpretación y materialización constituyen procesos distintos, marcados por negociaciones, disputas y recontextualizaciones. En una perspectiva convergente, Lopes y Macedo (2011) sostienen que las políticas curriculares deben entenderse como procesos discursivos en permanente construcción, en los que los textos oficiales son continuamente reinterpretados por los diferentes actores institucionales.

Esta comprensión se aproxima a las reflexiones de Goodson (2013) al distinguir entre el currículo prescrito y el currículo practicado. Mientras el primero corresponde a las orientaciones normativas, el segundo se construye en las relaciones cotidianas entre docentes, estudiantes, gestores y demás sujetos escolares, convirtiéndose en el espacio en el que las políticas adquieren materialidad y nuevos significados.

Así, comprender el currículo como un proceso social implica desplazar el foco analítico de la norma hacia la práctica y reconocer que las reformas curriculares adquieren configuraciones distintas según las culturas institucionales, las trayectorias profesionales y las condiciones concretas de cada contexto educativo. Este marco resulta particularmente relevante para analizar la implementación de la Base Nacional Común Curricular en la Educación Profesional y Tecnológica, ya que sus efectos dependen de los procesos de interpretación, negociación y resignificación producidos por los docentes en la vida cotidiana escolar.

LA BNCC Y LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: RACIONALIDADES, DISPUTAS Y CONTROVERSIAS

La Base Nacional Común Curricular (BNCC) se inscribe en un conjunto más amplio de reformas educativas implementadas durante las primeras décadas del siglo XXI, caracterizadas por la creciente centralidad de las políticas curriculares como instrumentos de regulación de los sistemas educativos. En diferentes países, se observa la consolidación de reformas orientadas a la definición de estándares comunes de aprendizaje, la organización del currículo en torno a competencias y habilidades y el fortalecimiento de los mecanismos de evaluación a gran escala. Este proceso configura un movimiento internacional de estandarización curricular asociado a las transformaciones del Estado contemporáneo y a las nuevas formas de gobernanza educativa (Apple, 2006; Ball, 2001; Dale, 2004).

En Brasil, este movimiento se materializó con la aprobación de la Ley n.º 13.415/2017 y la homologación de la BNCC para la Educación Secundaria (Brasil, 2017, 2018). Presentadas como políticas orientadas a garantizar el derecho al aprendizaje y promover la equidad, estas reformas reorganizaron la formación general a partir de competencias y habilidades consideradas esenciales para todos los estudiantes de la educación básica. Esta perspectiva se aproxima a las recomendaciones de organismos multilaterales, especialmente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que promueven modelos curriculares basados en la medición de competencias y en la rendición de cuentas de los sistemas educativos por sus resultados (Ball, 2012; Laval, 2004).

En este contexto, Ball (2001, 2012) señala que las reformas educativas contemporáneas articulan estandarización, evaluación y performatividad, convirtiendo el currículo en un instrumento estratégico de regulación y redefiniendo las formas de organización del trabajo docente y de la gestión escolar. La lógica de la performatividad desplaza progresivamente el foco de la educación hacia el logro de metas previamente establecidas, ampliando los mecanismos de control sobre los procesos educativos.

La literatura brasileña amplía esta crítica al demostrar que la racionalidad subyacente a la BNCC trasciende la reorganización curricular y se relaciona con las transformaciones del capitalismo contemporáneo y las nuevas formas de regulación de la educación. En esta línea, Motta *et al.* (2022) sostienen que las reformas curriculares responden a las exigencias del régimen de acumulación flexible, redefiniendo las finalidades de la escuela y los sentidos atribuidos a la formación escolar. Según los autores:

Según su lógica, es necesario que la escuela sea más eficiente, y esto no solo reitera una concepción economicista de la educación, sino que también circunscribe un determinado tipo de formación. En efecto, se observa un giro epistemológico que hace que los presupuestos de la BNCCEM sean irreconciliables con los principios de una educación pública, democrática y de calidad. El modelo de currículo estandarizado tiende a ignorar las condiciones adversas y desiguales de las escuelas, poniendo énfasis en una perspectiva que oculta el núcleo de sus problemáticas y que puede agravar aún más las desigualdades educativas (Motta *et al.*, 2022, p. 12, traducción propia).

Esta interpretación converge con los análisis de Ball (2001, 2012) sobre la performatividad y con las reflexiones de Lopes y Macedo (2011), para quienes las políticas curriculares constituyen construcciones políticas atravesadas por disputas en torno a los conocimientos considerados legítimos y las finalidades atribuidas a la educación. Desde esta perspectiva, la defensa de una base común nacional tiende a favorecer procesos de homogeneización curricular, mientras que la centralidad otorgada a las competencias puede reducir el currículo a la dimensión técnica de la prescripción, desconsiderando su naturaleza cultural, política y relacional (Lopes & Macedo, 2011).

Las críticas se hacen aún más evidentes cuando la BNCC se analiza en articulación con la Reforma de la Educación Secundaria. La reorganización introducida por la Ley n.º 13.415/2017, al ampliar la flexibilidad curricular mediante los itinerarios formativos, ha sido interpretada como expresión de una racionalidad orientada a adaptar la formación escolar a las demandas del mercado laboral (Krawczyk & Ferretti, 2017; Silva, 2018). Según Krawczyk y Ferretti (2017), Frigotto (2018), Kuenzer (2017) y Silva (2018), esta reorganización tiende a profundizar la histórica dualidad educativa al generar diferentes trayectorias formativas para distintos grupos sociales y restringir el acceso de una parte de los estudiantes a los conocimientos históricamente producidos por la humanidad.

En esta misma línea, Koepsel *et al.* (2020) muestran que la sustitución de la obligatoriedad de las disciplinas por la categoría “estudios y prácticas” debilita la presencia de áreas como Filosofía, Sociología, Artes y Educación Física, lo que puede comprometer su contribución a la formación crítica de los estudiantes. De manera similar, Macedo (2015) advierte que el debilitamiento de las Ciencias Humanas reduce las posibilidades de desarrollar la reflexión ética, política y filosófica, dimensiones indispensables para la formación democrática.

Las controversias en torno a la BNCC ponen de manifiesto, por tanto, que su implementación no puede entenderse como un proceso meramente técnico de reorganización curricular. Se trata de una política que moviliza diferentes concepciones del conocimiento, de la docencia y de la formación humana, haciendo visibles disputas históricas acerca de la función social de la escuela pública. Como señala Sacristán (2013), toda reforma curricular implica también una reforma de las prácticas pedagógicas, las identidades profesionales y las formas de comprender la función educativa de la institución escolar.

Comprender los efectos de la BNCC exige, por consiguiente, desplazar el análisis del plano normativo hacia los contextos concretos de su materialización. Esta perspectiva resulta particularmente relevante en la Educación Profesional y Tecnológica, cuya tradición de currículo integrado y compromiso con la formación humana integral dialogan solo parcialmente con la racionalidad que orienta la BNCC. En este contexto se inscriben las tensiones analizadas en la siguiente sección, dedicada a los fundamentos del currículo integrado y de la formación omnilateral.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio desarrollado en el campo de las políticas curriculares y de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), fundamentado en una perspectiva epistemológica interpretativista. Se parte de la comprensión de que las políticas educativas no producen efectos homogéneos, sino que son continuamente reinterpretadas por los sujetos en los diferentes contextos institucionales. Esta perspectiva dialoga con el concepto de *policy enactment* (Ball *et al.*, 2012), según el cual la implementación de las políticas públicas resulta de procesos de traducción, negociación y resignificación desarrollados por los actores escolares.

La investigación se llevó a cabo en ocho campus del CEFET-MG. En el momento de la recopilación de los datos, se identificaron 176 docentes que cumplían los criterios para participar en la investigación, de los cuales 41 respondieron voluntariamente al cuestionario utilizado como instrumento para la producción de los datos.

El cuestionario estuvo compuesto por preguntas cerradas y abiertas, y las respuestas discursivas fueron sometidas al Análisis de Contenido propuesto por Bardin (2016). El proceso analítico comprendió tres etapas: (i) preanálisis, con la organización del corpus y la definición de las unidades de análisis; (ii) exploración del material, mediante la codificación y agrupación en

categorías temáticas; y (iii) tratamiento, inferencia e interpretación de los resultados a la luz del marco teórico.

Las categorías analíticas se construyeron a partir del diálogo entre el material empírico y los referentes sobre políticas curriculares (Lopes & Macedo, 2011), currículo integrado (Frigotto *et al.*, 2005) y *policy enactment* (Ball *et al.*, 2012). Aunque la organización inicial del corpus siguió los procedimientos del Análisis de Contenido, la interpretación de los resultados estuvo orientada por la perspectiva del *policy enactment*, lo que permitió comprender las percepciones docentes como expresiones de los procesos de interpretación, mediación y recontextualización de las políticas curriculares en el contexto de la práctica.

La investigación fue aprobada por el Comité de Ética en Investigación del CEFET-MG, bajo el Certificado de Presentación para Apreciación Ética (CAAE) n.º 75020423.7.0000.8507. Para garantizar el anonimato de los participantes, los docentes fueron identificados mediante códigos alfanuméricos de P1 a P41, preservando la trazabilidad analítica de sus declaraciones sin comprometer la confidencialidad de sus identidades.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Apropiación Docente de la BNCC: Entre el Conocimiento y la Mediación de la Política Curricular

Los resultados indican que la implementación de la BNCC en la Educación Secundaria Integrada del CEFET-MG no puede entenderse como un proceso lineal de transferencia de las prescripciones normativas a la práctica pedagógica. Las respuestas de los participantes muestran que la política curricular es apropiada de distintas maneras por los docentes, lo que corrobora la perspectiva de Ball *et al.* (2012), según la cual las políticas educativas son continuamente interpretadas, negociadas y recontextualizadas en los contextos en los que se desarrollan.

Además de identificar el grado de conocimiento de los docentes sobre la BNCC, interesa comprender cómo este conocimiento se relaciona con los procesos de apropiación de la política curricular. De los 41 docentes participantes, 27 afirmaron conocer bien la BNCC de la Educación Secundaria, 12 declararon conocerla parcialmente y solo dos informaron no haber tenido nunca contacto con el documento.

Aunque estos datos indican un nivel relativamente elevado de familiaridad con la política curricular, también revelan que su apropiación se produce de manera heterogénea, incluso dentro

de una misma institución. Este resultado refuerza la comprensión de que la implementación de las políticas curriculares no depende exclusivamente de la difusión de documentos oficiales, sino de procesos permanentes de formación, interpretación y construcción de significados por parte de los sujetos escolares (Ball *et al.*, 2012; Mainardes, 2007).

Esta heterogeneidad dialoga con los análisis de Motta *et al.* (2022), para quienes las políticas curriculares estructuradas bajo la lógica de la estandarización tienden a presuponer condiciones homogéneas de implementación, desconsiderando las diferencias institucionales, culturales y profesionales presentes en los contextos escolares. Por consiguiente, los distintos niveles de conocimiento identificados entre los docentes del CEFET-MG no deben interpretarse como debilidades individuales, sino como expresión de la complejidad de los procesos de circulación, interpretación y materialización de las políticas públicas.

Los resultados también relativizan la idea, presente en los discursos oficiales, de que la simple publicación de un documento curricular sería suficiente para transformar las prácticas pedagógicas. Como muestran Ball *et al.* (2012), entre el texto de la política y su materialización existe un conjunto de mediaciones institucionales, organizacionales y profesionales que condicionan las formas en que los docentes interpretan e incorporan las orientaciones curriculares.

Desde esta perspectiva, se distancia de la concepción técnico-racional que reduce al docente a la condición de ejecutor de prescripciones previamente definidas. Como señalan Rosa y Schnetzler (2003), esta visión atribuye a la docencia la función de aplicar conocimientos producidos fuera de la escuela. En sentido contrario, los resultados de esta investigación muestran que los docentes desempeñan un papel activo en la producción de significados acerca de la BNCC, reinterpretando sus presupuestos a la luz de sus experiencias profesionales, las culturas institucionales y las especificidades de la Educación Profesional y Tecnológica.

De este modo, el conocimiento declarado sobre la BNCC no representa únicamente un dominio técnico del documento, sino que revela diferentes formas de participación de los docentes en los procesos de interpretación y materialización de la política curricular. Esta constatación refuerza el supuesto analítico de esta investigación de que la implementación de la BNCC constituye un proceso socialmente construido, en el que los docentes actúan como protagonistas en la producción de significados de la política en el contexto de la práctica.

Formación Académica y Trayectoria Profesional: Condiciones para la Interpretación de la Política Curricular

La caracterización del perfil académico de los participantes constituye un elemento relevante para comprender las percepciones docentes acerca de la implementación de la BNCC. Los resultados muestran que la mayoría de los docentes posee formación inicial en carreras de formación docente y un elevado nivel de cualificación académica, con predominio de participantes con título de doctorado.

Este perfil distingue el contexto investigado del observado en gran parte de las redes públicas de enseñanza brasileñas. Como integrantes de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica, los docentes del CEFET-MG trabajan en una institución en la que la enseñanza, la investigación y la extensión constituyen dimensiones indisociables de la práctica profesional, lo que favorece una relación más crítica y reflexiva con las políticas educativas.

Desde esta perspectiva, la elevada cualificación académica no debe entenderse únicamente como un indicador de formación profesional, sino como un elemento que amplía las posibilidades de análisis y resignificación de las políticas curriculares. Como sostiene Tardif (2014), los saberes docentes resultan de la articulación entre conocimientos científicos, experiencias de enseñanza, culturas institucionales y procesos permanentes de desarrollo profesional. En una perspectiva convergente, Nóvoa (2019) afirma que el desarrollo profesional constituye un proceso continuo de construcción identitaria, en el que los docentes producen conocimientos sobre su práctica y atribuyen nuevos significados a los cambios educativos.

Los resultados corroboran esta interpretación. Entre los docentes que declararon conocer bien la BNCC predominan aquellos con formación inicial docente y una larga trayectoria institucional. Aunque cuatro participantes no poseen formación inicial en carreras de formación docente, todos cuentan con una experiencia consolidada en la Educación Profesional y Tecnológica, con un tiempo de actuación en el CEFET-MG que oscila entre seis y más de once años. Estos datos sugieren que la apropiación de la política curricular depende no solo de la formación inicial, sino también de las experiencias acumuladas y de la inserción en comunidades institucionales de aprendizaje.

Esta constatación se aproxima a la perspectiva del *policy enactment*. Para Ball *et al.* (2012), las políticas educativas son interpretadas por sujetos cuyas lecturas están influidas por sus trayectorias profesionales, los recursos institucionales y las culturas organizacionales en las

que desarrollan su actividad. Así, diferentes trayectorias formativas producen distintas interpretaciones de una misma política curricular.

De este modo, la elevada cualificación académica observada entre los participantes no conduce automáticamente a la adhesión o al rechazo de la BNCC. Por el contrario, muestra que los docentes movilizan diferentes referentes teóricos, experiencias profesionales y valores institucionales para interpretar las orientaciones curriculares. Los resultados refuerzan, por tanto, que la implementación de la BNCC constituye un proceso socialmente mediado, en el que los docentes actúan como intelectuales que interpretan, negocian y resignifican la política curricular a la luz de las especificidades de la Educación Profesional y Tecnológica y del proyecto formativo históricamente construido por el CEFET-MG.

Diversidad Disciplinaria y Tensiones de la Integración Curricular en la Educación Profesional y Tecnológica

Los docentes participantes en la investigación trabajan en diferentes componentes curriculares de la formación general de la Educación Secundaria Integrada, que abarcan las áreas de Biología, Educación Física, Filosofía, Física, Geografía, Historia, Lengua Inglesa, Lengua Portuguesa, Matemáticas, Química y Redacción. Esta diversidad muestra la amplitud de los campos científicos presentes en el currículo del CEFET-MG, pero su relevancia para esta investigación reside, sobre todo, en las diferentes racionalidades pedagógicas y epistemológicas que atraviesan la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC).

Sin embargo, la diversidad disciplinaria no equivale a integración curricular. Como sostiene Fazenda (2011), la interdisciplinariedad no deriva de la simple coexistencia de diferentes áreas del conocimiento, sino de la construcción de relaciones de cooperación capaces de producir nuevas formas de comprender la realidad. De manera similar, Morin (2011) advierte que la fragmentación disciplinaria limita la comprensión de la complejidad de los fenómenos y dificulta la articulación entre los saberes.

En la Educación Profesional y Tecnológica, esta discusión adquiere características propias. El currículo integrado se fundamenta en la articulación entre trabajo, ciencia, tecnología y cultura, y tiene como horizonte la formación humana integral y la superación de la histórica dualidad entre educación general y educación profesional (Frigotto *et al.*, 2005). Como señala Ramos (2008, 2014), integrar no significa únicamente aproximar disciplinas o desarrollar

proyectos interdisciplinarios, sino reorganizar el currículo a partir de la indisociabilidad entre la formación científica, tecnológica y cultural y el trabajo como principio educativo.

A la luz de este marco, los resultados muestran que la implementación de la BNCC se produce en un contexto institucional marcado por la coexistencia de distintas racionalidades curriculares. Mientras que la BNCC organiza la formación general con base en competencias y habilidades (Brasil, 2018), el proyecto pedagógico de la Educación Secundaria Integrada del CEFET-MG se ha estructurado históricamente sobre los principios de la integración curricular y la formación humana integral.

Esta coexistencia no configura una incompatibilidad absoluta, pero genera tensiones que exigen procesos permanentes de mediación por parte de los docentes. Según Ball *et al.* (2012), las políticas curriculares son reinterpretadas en los contextos de la práctica, en diálogo con las culturas institucionales, las trayectorias profesionales y los proyectos pedagógicos existentes. Así, los docentes investigados no actúan como simples ejecutores de la BNCC, sino que negocian sus orientaciones a la luz de una tradición institucional consolidada.

Esta interpretación puede profundizarse a partir de las contribuciones de Bernstein (1996), para quien la organización curricular depende de las formas de clasificación y enmarcamiento que regulan las relaciones entre los diferentes campos del conocimiento. Los currículos fuertemente clasificados preservan fronteras disciplinarias rígidas, mientras que las propuestas integradoras requieren una mayor permeabilidad entre los saberes y nuevas formas de organización pedagógica.

Los datos sugieren que la diversidad de áreas representadas por los participantes crea condiciones favorables para el desarrollo de prácticas integradoras. Sin embargo, su concreción depende menos de la existencia de múltiples componentes curriculares que de las condiciones institucionales que favorezcan la planificación colectiva, la construcción compartida del currículo y la reflexión crítica sobre la práctica docente. Como sostienen Araújo y Frigotto (2024), la consolidación de la Educación Secundaria Integrada requiere fortalecer espacios institucionales de diálogo capaces de articular las diferentes áreas del conocimiento en torno a un proyecto formativo común.

De este modo, la implementación de la BNCC se presenta como un proceso de negociación entre diferentes concepciones curriculares, en el que los docentes reinterpretan las orientaciones de la política nacional a la luz del proyecto educativo de la institución. Los resultados reafirman, así, que la materialización de las políticas curriculares depende menos de

la reproducción de las prescripciones oficiales que de la capacidad de las instituciones y de sus docentes para producir significados en torno a ellas en el contexto de la práctica.

Percepciones Docentes sobre la BNCC: entre Adhesiones, Resistencias y Recontextualizaciones

El análisis de las respuestas discursivas muestra que las percepciones de los docentes trascienden los posicionamientos dicotómicos de aceptación o rechazo de la política. Los enunciados revelan interpretaciones marcadas por diferentes experiencias profesionales, concepciones del currículo y trayectorias institucionales, lo que confirma que la implementación de la BNCC constituye un proceso de negociación y recontextualización. Este resultado converge con la perspectiva de Ball *et al.* (2012), según la cual las políticas educativas son puestas en acción (*enacted*) por los sujetos que las reinterpretan en diferentes contextos institucionales.

Las respuestas indican, inicialmente, que los docentes reconocen la BNCC como un marco de reorganización curricular de la Educación Secundaria, aunque atribuyen significados distintos a este cambio. Mientras algunos participantes valoran la existencia de referentes nacionales comunes, otros manifiestan preocupación por los efectos de la estandarización sobre la autonomía docente y las especificidades de la Educación Secundaria Integrada.

El participante P8, licenciado y doctor en Geografía, con una trayectoria de entre seis y diez años en el CEFET-MG, consideró necesaria la revisión curricular, pero manifestó escepticismo respecto de la viabilidad de implementar la BNCC en los cursos técnicos integrados. En su respuesta, destacó la ausencia de una progresión coherente de las competencias, especialmente en el área de Lenguajes, y cuestionó la posibilidad de cumplir las exigencias de la Base en el tiempo destinado a la Educación Secundaria, formulando una crítica de carácter pedagógico y epistemológico.

Desde una perspectiva similar, la participante P12, licenciada y doctora en Lingüística, informó que su campus promovió encuentros para analizar la BNCC, pero afirmó que el colectivo docente mantiene una postura crítica frente al documento, principalmente por considerar que su orientación es excesivamente tecnicista. Por su parte, la participante P32, licenciada y doctora en Filosofía, criticó la ausencia de directrices específicas para la Educación de Jóvenes y Adultos y la Educación Especial, además de señalar la influencia de agendas empresariales y conservadoras en la elaboración de la política y destacar el silenciamiento de temas como género y sexualidad.

En conjunto, estos testimonios muestran que la implementación de la BNCC se entiende como un proceso institucional que requiere revisión curricular, formación continua y mejores condiciones de trabajo. La escasa adhesión a la idea de una inviabilidad absoluta de la política refuerza la interpretación de que los obstáculos identificados por los docentes derivan menos de la resistencia individual que de las condiciones institucionales en las que se lleva a cabo su implementación.

Esta interpretación se ve reforzada por el análisis de las respuestas sobre las acciones desarrolladas por el CEFET-MG desde la homologación de la BNCC. Trece docentes declararon desconocer iniciativas de revisión curricular en sus departamentos; catorce reconocieron únicamente acciones puntuales; nueve afirmaron que no se había realizado ninguna iniciativa; y solo cinco señalaron la existencia de diferentes acciones, aunque sin describirlas. Estos resultados sugieren debilidades en la comunicación institucional y en la conducción colectiva de los cambios curriculares.

Al ser consultados sobre las estrategias para fortalecer la implementación de la BNCC, veintitrés docentes señalaron la formación continua como principal prioridad, mientras que veintidós destacaron la necesidad de ampliar la integración entre teoría y práctica. En contraste, la ampliación de las asignaturas optativas obtuvo una baja adhesión, lo que indica que, para este grupo, el fortalecimiento del desarrollo profesional y de la integración curricular resulta más relevante que la ampliación de la flexibilización curricular.

Estos hallazgos dialogan con Frigotto *et al.* (2005) y Ramos (2014), para quienes el currículo integrado constituye un proyecto político-pedagógico comprometido con la formación humana integral y con la superación de la dualidad histórica de la educación brasileña. Así, las tensiones identificadas por los participantes no se limitan a las dificultades operativas de implementación de la BNCC, sino que reflejan la coexistencia de racionalidades curriculares distintas en el ámbito de la Educación Profesional y Tecnológica. Los resultados refuerzan, por tanto, que la materialización de la política curricular se produce mediante procesos de interpretación y negociación desarrollados por los docentes en el contexto de la práctica, y no mediante la simple reproducción de las prescripciones normativas.

La Formación Humana Integral como Horizonte de la Revisión Curricular

Tres participantes defendieron que las revisiones curriculares no deben limitarse a atender las demandas del mundo del trabajo, sino que deben estar comprometidas con la formación integral de los estudiantes. En sus manifestaciones se destacan referencias a la formación para la democracia, la apropiación crítica del patrimonio cultural y la reflexión sobre cuestiones sociales y ambientales, lo que revela una concepción amplia de la educación.

Esta perspectiva converge con la concepción de formación humana integral formulada por Frigotto *et al.* (2005), según la cual el currículo debe articular trabajo, ciencia, tecnología y cultura como dimensiones constitutivas de la formación omnilateral. En una perspectiva convergente, Freire (1996) sostiene que enseñar significa crear condiciones para que los sujetos desarrollen una conciencia crítica de la realidad. Al reivindicar revisiones curriculares orientadas por valores democráticos y por la formación crítica, los docentes reafirman una concepción de la educación comprometida con la emancipación humana y el fortalecimiento de la ciudadanía.

La Crítica a la Centralidad del Mercado en las Reformas Curriculares

Dos docentes manifestaron preocupación por el énfasis atribuido a las demandas del mercado laboral como principal orientación de las reformas curriculares. En sus manifestaciones, advierten sobre el riesgo de vaciamiento de la formación ciudadana y de la reflexión crítica acerca de las desigualdades sociales y ambientales, reafirmando que la educación pública no puede reducirse a la preparación para la empleabilidad.

Esta percepción converge con el análisis desarrollado por Motta *et al.* (2022), para quienes la BNCC de la Educación Secundaria incorpora presupuestos vinculados al régimen de acumulación flexible y a la racionalidad gerencial de las políticas educativas contemporáneas. Según los autores, la centralidad atribuida a las competencias y a la eficiencia tiende a desplazar el currículo hacia una perspectiva predominantemente instrumental, subordinando la formación escolar a las demandas del sistema productivo. En diálogo con esta interpretación, Apple (2006) sostiene que las reformas curriculares orientadas por principios de mercado producen nuevas formas de regulación del conocimiento escolar y del trabajo docente, ampliando los mecanismos de control sobre las finalidades de la educación.

Los Desafíos Estructurales de la Implementación de la BNCC

Otra categoría emergente se refiere a los desafíos estructurales de la implementación de la BNCC y de la Reforma de la Educación Secundaria. Dos participantes manifestaron preocupación por la profundización de las desigualdades sociales, el debilitamiento de la integración entre la Educación Secundaria y la formación técnica y la ausencia de cambios en los procesos de acceso a la educación superior compatibles con las nuevas directrices curriculares.

Estas manifestaciones muestran que la implementación de las políticas curriculares no puede entenderse únicamente a partir de los documentos normativos, sino que debe considerar las condiciones institucionales, los recursos disponibles y las políticas públicas que sustentan su materialización. Desde esta perspectiva, Ball *et al.* (2012) destacan que las políticas educativas son reinterpretadas en los contextos de la práctica, mientras que Mainardes (2007) señala que su concreción resulta de procesos continuos de recontextualización por parte de los diferentes sujetos involucrados.

Los desafíos señalados por los docentes sugieren, por tanto, que la efectividad de la BNCC depende de su articulación con políticas de financiamiento, formación docente, acceso a la educación superior y fortalecimiento de la Educación Profesional y Tecnológica, superando los límites de la propia reforma curricular.

La Humanización como Principio de los Cambios Curriculares

Dos participantes defendieron que cualquier proceso de cambio curricular debe estar acompañado de políticas de humanización orientadas a la valorización de las condiciones de trabajo docente y del bienestar de los estudiantes. Estas manifestaciones desplazan el debate curricular hacia una dimensión ética y relacional, reconociendo que la calidad de la educación depende no solo de las prescripciones normativas, sino también de las condiciones materiales, institucionales y humanas que sustentan el trabajo pedagógico.

Esta comprensión se aproxima a las reflexiones de Nóvoa (2019), para quien el desarrollo profesional docente es inseparable de las condiciones de trabajo, la colaboración entre pares y la construcción colectiva de los proyectos educativos. En una perspectiva convergente, Tardif (2014) afirma que los saberes docentes se producen en la práctica cotidiana y se constituyen a partir de las experiencias vividas por los docentes en sus contextos de actuación. Así, las políticas

curriculares comprometidas con la formación humana no pueden limitarse a la reorganización de contenidos o competencias, sino que también deben contemplar la valorización de los sujetos responsables de la construcción cotidiana del currículo.

Desde la perspectiva del *policy enactment* (Ball *et al.*, 2012), estos resultados muestran que la implementación de la BNCC constituye un proceso continuo de interpretación, negociación y recontextualización, en el que los docentes atribuyen nuevos significados a la política curricular a partir de sus trayectorias, las culturas institucionales y el proyecto histórico de la Educación Profesional y Tecnológica.

CONCLUSIÓN

Este estudio tuvo como objetivo analizar las percepciones de los docentes de formación general del CEFET-MG acerca de la implementación de la BNCC en la Educación Secundaria Integrada. Los resultados mostraron que la política curricular es comprendida de manera crítica y heterogénea, revelando tensiones entre las orientaciones de la BNCC y los principios de la formación humana integral que históricamente han orientado la Educación Profesional y Tecnológica.

Los análisis mostraron que la implementación de la BNCC trasciende la idea de una simple aplicación de las directrices normativas. Las percepciones docentes revelan que la política es continuamente interpretada y resignificada a la luz de las trayectorias profesionales, las culturas institucionales y el proyecto pedagógico de la Educación Secundaria Integrada, lo que corrobora la perspectiva del *policy enactment*, según la cual las políticas educativas adquieren significado en los contextos de la práctica.

Los resultados también señalan la necesidad de fortalecer los procesos institucionales de formación continua, planificación colectiva y revisión curricular, con el fin de promover el diálogo entre las directrices nacionales y las especificidades de la Educación Profesional y Tecnológica. En este contexto, la efectividad de la BNCC depende menos de la conformidad con las prescripciones legales que de la capacidad de las instituciones para construir respuestas pedagógicas coherentes con sus proyectos formativos.

REFERENCIAS

- Dale, R. (2004). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”. *Educação & Sociedade*, 25(87), 423–460. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>
- Frigotto, G. (2018). A produção do conhecimento em educação num contexto de Estado de exceção e interdição dos direitos. *HOLOS*, 5, 245–260. <https://doi.org/10.15628/holos.2018.6977>
- Hypólito, Á. M. (2019). BNCC, agenda global e formação docente. *Retratos da Escola*, 13(25), 187–201. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>
- Koepsel, E. C. N., Garcia, S. R. de O., & Czernisz, E. C. da S. (2020). A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. *Educação em Revista*, 36, e222442. <https://doi.org/10.1590/0102-4698222442>
- Krawczyk, N., & Ferretti, C. J. (2017). Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Retratos da Escola*, 11(20), 33–44. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>
- Kuenzer, A. Z. (2017). Trabalho e escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, 38(139), 331–354.
- Laval, C. (2004). *A escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Planta.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. Cortez.
- Sacristán, J. G. (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Penso.
- Silva, M. R. da. (2018). A BNCC da reforma do ensino médio: O resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, 34, e214130. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>