

Estado da publicação: O preprint não foi submetido para publicação

PERSPECTIVA DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE QUANTO À BNCC

Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria, Beatriz Vieira Magdaleno

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5029>

Submetido em: 2022-11-08

Postado em: 2022-11-15 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

PERSPECTIVA DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE QUANTO À BNCC

BEATRIZ VIEIRA MAGDALENO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8630-224X>

bvmagdalen@gmail.com.br

REJANE WAIANDT SCHUWARTZ DE CARVALHO FARIA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2422-969X>

rejane.faria@ufv.br

¹ Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, Minas Gerais (MG), Brasil.

² Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, Minas Gerais (MG), Brasil.

RESUMO: Este artigo objetiva discutir as ações de formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas estaduais no município de Viçosa/MG, a partir do olhar das coordenadoras pedagógicas. A proposta metodológica é de cunho qualitativo e os dados foram produzidos a partir de questionários e entrevistas semiestruturadas. Após essa etapa, foram categorizados, a partir da descrição das percepções e transcrição dos diálogos, e analisados por meio da triangulação com o referencial teórico e com a abordagem do Ciclo de Políticas, metodologia de análise escolhida. Nossa análise sobre os dados produzidos aponta que a formação continuada ocorrida até então teve caráter técnico e descritivo quanto à BNCC, sem abertura para debates críticos, situação agravada pela precarização do trabalho docente devido à pandemia de COVID-19. As resoluções que tratam das formações continuadas docentes para os próximos anos são marcadas por habilidades e competências que os professores devem ter para ensinar de acordo com a Base. Os dados apontam ainda que, apesar das adversidades, as coordenadoras pedagógicas possuem papel fundamental na formação dos docentes em serviço e permanecem almejando a melhoria da qualidade da educação.

Palavras-chave: anos iniciais do ensino fundamental, currículo, coordenação pedagógica, educação pública, base nacional comum curricular.

PERSPECTIVE OF THE PEDAGOGIC COORDINATORS ON CONTINUING TEACHER EDUCATION REGARDING BNCC

ABSTRACT: This article aims to discuss the continuing education actions State Elementary Schools teachers in the city of Viçosa/MG from the point of view of the pedagogical coordinators. The methodological proposal is qualitative and the data were produced from questionnaires and semi-structured interviews. After this stage, the data were categorized, based on the description of perceptions and transcription of the dialogues, and analyzed through triangulation with the theoretical framework and with the Policy Cycle approach, the chosen analysis methodology. The analysis of the data produced shows that the continuing education had a technical and descriptive character regarding the BNCC, without opening for critical debates, a situation aggravated by the precariousness of teaching work due to the COVID-19 pandemic. The resolutions dealing with continuing teacher education for the coming years are marked by skills and competences that teachers must have to teach according to the BNCC. The data also point out, despite the adversities, the pedagogical coordinators have a fundamental role in the training of teachers in service and continue to aim at improving the quality of education.

Keywords: elementary school, curriculum, pedagogical coordination, public education, the national common curriculum of basic education.

PERSPECTIVA DE LOS COORDINADORES PEDAGÓGICOS SOBRE LA FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE EN RELACIÓN CON LA BNCC

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo discutir las acciones de formación permanente de los profesores en los primeros años de la Enseñanza Fundamental en las escuelas públicas de la ciudad de Viçosa/MG, desde la perspectiva de los coordinadores pedagógicos. La propuesta metodológica es cualitativa y los datos fueron producidos a partir de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Luego de esta etapa, fueron categorizados, a partir de la descripción de las percepciones y transcripción de los diálogos, y analizados a través de la triangulación con el marco teórico y con el enfoque del Ciclo de Política, metodología de análisis elegida. Nuestro análisis de los datos producidos apunta que la formación permanente que se daba hasta entonces tenía un carácter técnico y descriptivo respecto a la BNCC, sin abrirse a debates críticos, situación agravada por la precariedad del trabajo docente a causa de la pandemia de la COVID-19. Las resoluciones que versan sobre la formación continua de los docentes para los próximos años están marcadas por las habilidades y competencias que deben tener los docentes para ejercer la docencia según la Base. Los datos también indican que, a pesar de las adversidades, los coordinadores pedagógicos tienen un papel fundamental en la formación de los docentes en servicio y siguen apuntando a mejorar la calidad de la educación.

Palabras clave: años iniciales de la enseñanza básica, reanudar, coordinación pedagógica, educación pública, base curricular nacional común.

INTRODUÇÃO

A proposta do presente artigo é de discutir as ações de formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir do olhar das coordenadoras pedagógicas das escolas estaduais na cidade de Viçosa/MG. Este estudo é parte integradora de uma dissertação de mestrado¹ que se propôs a investigar o processo de implementação da BNCC.

Em um ambiente democrático, é comum encontrarmos disputas de concepções políticas. A educação não foge desse cenário, as políticas educacionais também são afetadas pelas divergências entre grupos de interesse. Essas diferenças são notórias quando há trocas de políticos ao final dos mandatos: se o cargo for para um indivíduo de outro partido político, é muito provável que grandes mudanças aconteçam embasadas na ideologia vigente.

A BNCC, em seu processo de construção, passou por governos e ministros diferentes. Em 2015 a proposta foi comandada pelo então Ministro da Educação Cid Gomes, que trouxe em seus argumentos a necessidade da implementação de uma Base para o currículo, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB9394/96) (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). Os titulares posteriores, Ministros Renato Janine Ribeiro e Aloizio Mercadante, mantiveram a prioridade da elaboração da Base, mas ocorreram mudanças significativas no que tange à equipe de elaboração. Além disso, com o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, tivemos alterações e substituições de determinadas contribuições que já estavam consolidadas na Base (AGUIAR; DOURADO, 2019).

Com a ascensão de Michel Temer à presidência em 31 de agosto de 2016, devido a condenação de Dilma Rousseff no julgamento do impeachment, novas mudanças ocorreram nas políticas educacionais, que foram cessadas ou passaram por novos arranjos, como é o caso do “Fórum Nacional de Educação (FNE), cujas atribuições foram alteradas e substituída a sua coordenação, e a Conferência Nacional de Educação (Conae) prevista para ser realizada em 2018, que teve modificada sua composição” (AGUIAR, DOURADO, 2019, p. 34). Esse acontecimento motivou as associações científicas de educação a fundarem o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE, 2020) e a Conferência Nacional

¹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa (CAAE 40248720.6.0000.5153) com termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) entregue e aceito por todas as participantes.

Popular de Educação (CONAPE, 2017). As mudanças realizadas pelo governo Michel Temer também alteraram o processo de construção da BNCC (AGUIAR; DOURADO, 2019).

Logo, o processo de elaboração da BNCC aconteceu durante a gestão de quatro Ministros da Educação diferentes, que gestaram o documento de formas heterogêneas. A Base passou a ser uma política central para a reforma da educação básica, já que também é responsável por promover associação entre o currículo escolar, a formação dos professores, a gestão educacional e os processos avaliativos (AGUIAR; DOURADO, 2019). Contudo, dentre esses quatro aspectos promovidos pela BNCC, a formação dos professores se faz como um ponto estratégico e importante, já que para a implementação efetiva da Base é necessário que os professores da educação básica estejam alinhados com as novas perspectivas adotadas, visando o cumprimento de uma agenda tecnicista, com habilidades e competências a serem alcançadas.

Considerando esses fatores, se faz necessário compreender como ocorreu o processo de formação continuada dos professores para a implementação da Base, bem como o papel das coordenadoras pedagógicas nesse processo.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

O termo “educação continuada” ora possui significado restrito aos cursos formais realizados após a graduação ou início da atividade docente, já em outros momentos o termo aparece de modo genérico, se referindo a toda atividade que contribua para o desenvolvimento profissional dos professores (GATTI, 2008), por exemplo, afirma que trata-se de:

[...] horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

Ou seja, há inúmeros cenários considerados no que tange o termo “educação continuada” para professores, consequência do final do século XX, no qual se fortaleceu o discurso da necessidade de upgrade nas formações profissionais, o que colocou a formação continuada como um requisito para os trabalhos nas mais variadas profissões. De igual modo, a docência acabou por exigir políticas nacionais e regionais que atendessem a essa prerrogativa (GATTI, 2008). Entre as políticas públicas educacionais, destacamos a LDB9394/96 (BRASIL, 1996) e o PNE² (BRASIL, 2014), a primeira reflete um período em que muito se dialogou acerca da importância da formação continuada de professores, discutida nos Artigos 67 (inciso II), 80 e 87 (§3º, inciso III):

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

[...]

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

[...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

[...]

² Plano com vinte metas a serem alcançadas num período de dez anos para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:
[...]

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância (BRASIL, 1996, p. 21 - 26, grifo nosso).

Após as novas disposições trazidas pela LDB9394/96, tivemos um movimento muito grande para a formação continuada dos docentes realizada, também, a partir da pressão dos sindicatos e das redes, além disso, houve uma ampliação das responsabilidades dos municípios no que se refere a educação escolar (GATTI, 2008).

Além do mais, a partir da Lei que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (BRASIL, 1996), houve, “pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas” (GATTI, 2008, p. 64).

Já os Artigos 9º, 10º e 11º da LDB9394/96 trazem a incumbência de cada ente da federação no campo educacional, que posteriormente nortearam o PNE. Esse plano, por sua vez, trouxe em sua meta 16 a formação continuada dos professores da educação básica:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 12).

A meta considera, portanto, tanto a formação continuada garantida pelas pós-graduações, como demais modalidades, baseadas nas necessidades, demandas e contextualizações, demonstrando, novamente, a abrangência do termo educação continuada.

O mesmo plano trouxe, ainda, a BNCC incluída nos subtópicos de suas metas dois e três. Isso significa que a Base também está prevista como uma necessidade e demanda para a formação dos professores que já estão na escola, bem como os futuros professores, que ainda se encontram nos cursos de graduação.

Nesse sentido, de acordo com a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular:

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2017, p. 5, grifo nosso).

Após a Resolução supracitada, tivemos a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” e a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”. Ambas dispõem sobre as alterações na formação de professores de acordo com a BNCC, sendo a segunda a que trata da formação continuada, objeto de nossa pesquisa.

Contudo, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 não trata da formação dos professores para o início do trabalho com a BNCC, que passou a ser utilizada nas escolas também no ano de 2020. A Resolução, em seu Art. 15, explica que o prazo limite para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica é de dois anos (BRASIL, 2020), além disso, traz em seu anexo 1 (um), competências gerais e específicas às dimensões do conhecimento que os docentes devem possuir.

Entendemos que a formação continuada dos docentes em serviço é de grande relevância para o desenvolvimento desses profissionais, tanto no que tange suas atuações nas escolas, quanto nas questões de cunho pessoal, já que permite o diálogo, debates e trocas de experiências, que contribuem para que esses profissionais atuem de forma crítica e consciente em sala de aula. Contudo, com o novo panorama trazido pela BNCC, que trouxe uma padronização curricular, nos deparamos com habilidades e competências não apenas para os alunos, mas também para a formação continuada dos docentes.

Por isso, a discussão aqui fomentada é necessária, pois há uma inquietação quanto aos rumos que a formação continuada dos professores está tomando no que tange à qualidade do ensino da Educação Básica e do serviço docente.

CAMINHO PERCORRIDO

A metodologia adotada visando alcançar os objetivos deste artigo é de abordagem qualitativa, porque “se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.18). Além disso, se aprofunda na compreensão de um grupo social e, por isso, a intenção não é produzir generalizações. Ao fazer uso da observação, questionários ou entrevistas em profundidade, os dados produzidos fogem de conclusões prévias ou marcadas pelos preceitos dos pesquisadores, que precisam perceber a realidade social a partir da visão que os indivíduos pesquisados detêm do mundo, sendo esta a forma mais adequada para captar a realidade (GOLDENBERG, 1997).

Para que os dados fossem levantados, buscamos as escolas estaduais que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Viçosa/MG no site³ da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, e construímos uma tabela com o nome das escolas e seus respectivos endereços, telefones e endereços eletrônicos. A cidade possui um total de sete escolas estaduais que, ao serem contactadas via e-mail ou telefone, nos informaram o nome e o contato de suas coordenadoras pedagógicas responsáveis pelos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando que duas das escolas localizadas possuem duas coordenadoras pedagógicas, do total de nove, cinco aceitaram participar da pesquisa, todas de escolas distintas, as demais apresentaram justificativas pessoais para a não colaboração.

Para que o perfil das participantes da pesquisa fosse desenhado, preparamos um questionário online, que resultou na construção da tabela 1, com nomes fictícios, de modo a preservar as suas identidades.

Tabela 1 – Distribuição de Coordenadoras Pedagógicas por escola.

Nome	Escola	Formação	Tempo de coordenação
1. Júlia	A	Pedagoga; Psicóloga; Especialização em Educação Especial, Inspeção Escolar e Saúde Mental.	Quinze anos
2. Cris	B	Pedagoga; Especialização em Psicopedagogia.	Oito anos
3. Lídia	C	Pedagoga; Mestre em Educação.	Sete anos
4. Estela	D	Pedagoga; Licenciada em Química; Mestre em Educação; Especialização em Supervisão e Inspeção Escolar.	Dois anos
5. Ivana	E	Pedagoga; Mestre em Educação; Doutorado em Educação (em andamento).	Nove anos

Fonte: Autoras.

A partir da tabela 1 é possível perceber que todas entrevistadas possuem como primeira formação a graduação em pedagogia, porém variam em suas pós-graduações de diferentes níveis. Além disso, todas já trabalharam como professoras nos anos iniciais, exceto Júlia, que em contrapartida possui o tempo de coordenação mais elevado entre as participantes da pesquisa.

³ Disponível em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas>>. Acesso em 20 jul. 2021.

Além do questionário, realizamos entrevistas online semiestruturadas buscando responder aos objetivos da dissertação de mestrado da qual este artigo faz parte. Todas as entrevistas foram realizadas de forma remota e gravadas via Google Meet⁴ em áudio e vídeo, posteriormente passaram por um tratamento que incluiu a transcrição, a categorização e a análise dos dados com base na fundamentação teórica.

A escolha por coordenadoras pedagógicas se deu pelo fato de serem o grupo de profissionais da educação básica que atuam, além de outras funções, com a formação continuada dos professores. Para Geglio (2003, p.116):

A condição do coordenador pedagógico de um agente da formação continuada do professor em serviço lhe é conferida pelo cargo que ocupa. Por outro lado, colocá-lo nessa condição de formador é decorrência de sua posição de elemento articulador do processo ensino-aprendizagem na escola. Uma pessoa que está, ao mesmo tempo, dentro e fora do contexto imediato do ensino, que possui uma visão ampla do processo pedagógico da escola, do conjunto do trabalho realizado pelos professores.

Como dito, as coordenadoras pedagógicas possuem o olhar de quem está ao mesmo tempo dentro e fora do contexto de ensino, ponto crucial não apenas para a formação dos professores, mas também para as indagações desta pesquisa. Portanto, a partir dessa focalização esperamos responder aos questionamentos sobre a formação continuada dos docentes para o trabalho com a BNCC, por entendermos que este é um aspecto estratégico e importante para a implementação efetiva da Base. Deste modo, na busca de compreender como ocorreu o processo de formação continuada dos professores, bem como o papel das coordenadoras pedagógicas nesse processo, analisaremos importantes perspectivas sobre o desenvolvimento das formações continuadas, sendo elas as vozes das coordenadoras pedagógicas e autores referência nessa área de estudo, buscando, assim, uma contribuição teórica para questionamentos e reflexões sobre o tema. Tal análise foi norteada pela abordagem do Ciclo de Políticas, que passamos a apresentar na próxima seção (BALL; BOWE, 1992).

HORIZONTE ANALÍTICO

Para a perspectiva teórico-metodológica fizemos o uso da abordagem do Ciclo de Políticas, formulado por Stephen Ball e Richard Bowe (1992), “pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 49), que se faz apropriada e pertinente, já que “destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 49).

A perspectiva teórico-metodológica da abordagem do Ciclo de Políticas é composta por cinco contextos utilizados por essa abordagem, sendo eles: “[...] o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política” (MAINARDES, 2006, p. 50). Dentre eles, utilizaremos o contexto da prática para a análise dos dados deste artigo, já que se trata de apresentar o processo de implementação da BNCC enquanto nova política educacional obrigatória em todo território nacional.

É importante destacar que após a transcrição das entrevistas, os dados coletados foram separados em categorias de análise que julgamos mais pertinentes de acordo com as temáticas apresentadas e desenvolvidas. Os dados passaram, também, por um processo de triangulação, de forma a serem discutidos à luz dos referenciais teóricos, da abordagem do Ciclo de Políticas, e do nosso olhar, enquanto pesquisadoras

⁴ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo. Disponível em: <https://meet.google.com/>. Acesso em: 20 out. 2020.

DANDO OUVIDOS A QUEM TEM VOZ

As coordenadoras pedagógicas que aceitaram participar da nossa pesquisa tiveram a oportunidade de compartilhar suas interpretações, tanto pessoais como profissionais, acerca da BNCC (BRASIL, 2018), documento recente, mas já vigente e obrigatório em todo território nacional.

Com intuito de analisar os dados produzidos, organizamos as temáticas citadas, emergentes do processo de construção dos dados da pesquisa, nas seguintes categorias: formação continuada e BNCC; o papel das coordenadoras pedagógicas na implementação da BNCC; Resultados esperados.

Esclarecemos que as falas das coordenadoras estão dispostas com recuo e em itálico, para facilitar a identificação ao longo do texto, salvo em algumas pequenas partes que estão no parágrafo em curso, entre aspas e em itálico, com a finalidade de dar fluidez à leitura. Esses trechos foram extraídos das gravações das entrevistas em áudio e vídeo, contudo, existem interferências nas falas, que foram acrescentadas entre colchetes [], com o intuito de dar sentido ao trecho para o leitor.

Formação continuada e BNCC

Para o cenário que se almeja construir com um currículo nacional obrigatório é necessário passar, impreterivelmente, pela formação docente. Por meio da formação de professores é possível capacitar o professor para atuar no cotidiano escolar de modo condizente ao previsto em uma política pública. Essa formação de professores de acordo com a legislação vigente pode ocorrer ainda na graduação, ou seja, na formação inicial do professor, ou por meio de ações de formação continuada, com vistas a alcançar o docente já atuante na Educação Básica.

Apesar da BNCC ser um documento desenvolvido com o objetivo de normatizar o currículo, repercutindo nas políticas de avaliação e formação docente e, por isso, poder conferir significações à docência, refletindo no trabalho pedagógico, os resultados serão sempre determinados pelos professores que estão na prática, considerando suas vivências, saberes e ideologias (ROCHA; PEREIRA, 2019).

Por isso, inquietas sobre o processo de formação continuada dos professores da educação básica para o trabalho com a BNCC, procuramos saber o que de fato aconteceu nas escolas estaduais de Viçosa/MG, a partir do olhar das coordenadoras pedagógicas.

Nesse sentido, durante a entrevista, perguntamos para as coordenadoras se ocorreu um processo de formação docente para o trabalho com a BNCC e, em caso afirmativo, pedimos esclarecimentos de como foi realizado. A coordenadora Lidia disse que a formação que estava programada não foi executada devido a pandemia de COVID-19⁵, mas que ainda aconteceria:

[...] inclusive nós teremos cursos de formação que não aconteceram por causa da pandemia. Acho que até chegou a ter uma formação com a supervisora da rede do município, mas ela não conseguiu fazer os encontros com a gente para repasse por causa da pandemia (Lidia).

Em seguida questionei a coordenadora se, devido a pandemia, não houve nenhum tipo de formação para os profissionais da educação em relação a Base. Ela explicou que a Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE Minas Gerais) criou em seu site⁶ uma “[...]ação de política pública” chamada Escola de Formação, que possui “[...]vários cursos oferecidos para os profissionais da rede estadual, inclusive sobre a BNCC”, abrangendo sua “[...]construção, as áreas de conhecimento, como é dividida, como identificar as habilidades pelo código, o que esse código quer dizer”. Portanto, Lidia considerou que se tratava de “[...] um curso bem completo e bem esclarecedor”.

Porém, é válido destacar que a Escola de Formação mencionada por Lidia não foi criada devido a pandemia de COVID-19. A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de

⁵ Em 11 de março de 2020, a COVID-19, causada pelo coronavírus, foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia. A designação reconhece a existência de surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 12 de março de 2022.

⁶ Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 12 mar. 2022.

Educadores de Minas Gerais foi criada pela Lei nº 180, de 20 de janeiro de 2011, que “Dispõe sobre a estrutura orgânica da administração pública do poder executivo do estado de Minas Gerais e dá outras providências” (MINAS GERAIS, 2011). Sendo aproveitada, durante a pandemia, para o oferecimento dos cursos EAD do estado de Minas Gerais.

Apesar de Lidia considerar que se tratava de “[...] um curso bem completo e bem esclarecedor”, sua descrição indicou um curso com o objetivo de explicar como a BNCC funciona tecnicamente, ou seja, como o texto foi escrito, como está dividido, sem mais considerações.

Ao pesquisarmos a ementa do curso, encontramos no site da Escola de Formação da SEE Minas Gerais três cursos que abordam a temática da BNCC. Um deles, intitulado “Base Nacional Comum Curricular – AVA MEC”, é externo, ou seja, não ofertado pela SEE Minas Gerais e sim pelo MEC, então o site da secretaria funcionou apenas como um meio de divulgação. Os outros dois cursos tratam e tem como título o “Currículo Referência de Minas Gerais: conhecê-lo para implementá-lo”, sendo um sobre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, outro para o Ensino Médio, no modelo EAD (Educação a Distância).

Entrando na imagem do curso o site nos levou para uma nova página que contém os anos de oferecimento, sendo eles: 2019, 2020, 2021 e 2022, as turmas realizadas com suas respectivas datas e lista de participantes, e a ementa. Ao longo dos anos mencionados o curso teve vinte turmas, todas com vagas para entre cinco mil e sete mil pessoas.

A ementa⁷ do curso traz seus objetivos geral e específicos, o conteúdo temático (dividido em três unidades), a metodologia, a carga horária, o público-alvo e referências, como resume a tabela 2.

Tabela 2 – Curso Currículo Referência de Minas Gerais: conhecê-lo para implementá-lo.

Ementa	
Autoras	Ângela Moreira e Mônica Couto.
Público-alvo	Profissionais da Educação (Professores e Especialistas de Educação Básica).
Objetivos	<p>Geral: Conhecer o Currículo Referência de Minas Gerais em seus aspectos legais, eixos norteadores, competências gerais, e sua estrutura.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o histórico e o processo de elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais. • Identificar a inter-relação entre o Currículo Referência de Minas Gerais e a Base Nacional Comum Curricular. • Reconhecer a organização do Currículo Referência de Minas Gerais em áreas do conhecimento e componentes curriculares.
Conteúdo temático	<p>Unidade I – Currículo Referência de Minas Gerais: o histórico e o processo de elaboração</p> <ul style="list-style-type: none"> • Da Constituição de 1998 ao Currículo Referência de Minas Gerais • O Regime de Colaboração para a elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais <p>Unidade II – Currículo Referência de Minas Gerais: eixos estruturadores e competências gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os Eixos Estruturadores do Currículo Referência de Minas Gerais. • As dez (10) competências gerais do Currículo Referência de Minas Gerais.

⁷ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1mr8f0FCBs80YEzQ_4_T56PBFqxlIvF4/view. Acesso em 29 mai. 2022.

	<ul style="list-style-type: none"> • Decodificando habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais. <p>Unidade III – Currículo Referência de Minas Gerais: como está organizado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como está organizado o Currículo Referência de Minas Gerais para a Educação Infantil. • Como está organizado o Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio.
Metodologia	Podcast; vídeo; atividades reflexivas; textos e publicações; pesquisa de satisfação.
Carga horária	15 horas
Modalidade	EAD

Fonte: Adaptado de SEE MG

Ao analisarmos a ementa do curso a suspeita de se tratar de uma formação sobre a estrutura da Base se concretizou. Como é possível verificar, as unidades tratam do histórico de elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais, seus eixos estruturadores e competências gerais, e sua organização. Isso demonstra que com a BNCC não apenas alunos serão formados por competências, mas os professores também, pois o documento:

[...] favorece o discurso que desarticula teoria e prática nos processos formativos, impedindo formação sólida e crítica de professores, reduzindo o conhecimento pedagógico à mera aplicação técnica dos conceitos mercantis. O documento destaca que se devem considerar seus princípios tanto para a formação inicial, quanto para a continuada, e para ambos, a relação entre teoria e prática é vista pela ótica da dicotomia, não como unidade teoria-prática. Na discussão apresentada na BNCC, temos uma concepção de formação centrada em ensinar os professores a como fazer, reforçando os modelos de uma prática educativa instrumental e tradicional, distanciando-se de princípios de uma sólida formação teórica e interdisciplinar. (MAGALHÃES, 2019, p.197-198).

Sendo assim, percebemos que a BNCC traz uma receita pronta para melhorar a qualidade da educação, buscando ensinar aos professores como fazer. A formação dos docentes ficou atrelada apenas a cursos, palestras, não existindo a possibilidade de uma formação continuada como práxis (união dialética entre teoria e prática). A discussão foi reduzida a uma formação que está longe de promover um debate crítico e emancipatório.

A coordenadora Lidia ainda mencionou as discussões que aconteceram entre os docentes na escola, que foram frequentes no ano de 2020, mas que acabaram em 2021 devido à sobrecarga de trabalho dos professores. A pandemia piorou a situação dos docentes com relação a formação e implementação da Base, pois, como vimos na ementa do curso supracitado, a formação oferecida pela SEE MG ficou em torno de questões técnicas, algo que já era esperado considerando que as discussões mais aprofundadas e críticas sobre a BNCC não viriam pelo MEC ou pelas Secretarias de Educação. Isso se daria nos encontros e debates entre os professores, que foram suprimidos pela pandemia.

Em contrapartida, Lidia destacou o apoio que os docentes oferecem uns aos outros quando dúvidas e questionamentos surgem:

Uma outra forma, que sempre fazemos, é a discussão. No ano passado fizemos muito isso, nesse ano a gente já não faz mais por causa da sobrecarga de trabalho que não tá brincadeira, e os professores já têm um domínio mais tranquilo. Não vou te falar assim “eles sabem tudo”, não, é impossível, mas eles entendem, conseguem olhar o código da habilidade, identificar a área de conhecimento, qual é o ano, e aí eles vão trabalhando de acordo com aquilo que já sabem. E na nossa escola é bem legal isso, porque quando a gente não sabe alguma coisa sempre procuramos no grupo alguém para socorrer e sempre tem alguém que entende mais do que a gente, que tem a resposta ou pelo menos o caminho para acharmos juntos a resposta do que estamos procurando. (Lidia).

Apesar do enfraquecimento dos debates sobre a BNCC, quando Lidia traz que as discussões entre os professores acontecem, que o apoio uns com os outros acontece, tendo uma troca de saberes e um esforço para isso, voltamos ao Ciclo de Políticas e reafirmamos as possibilidades de mudanças e transformações na política a partir do que surge no cotidiano escolar, entre as ações dos professores, que possuem o poder e a possibilidade de fazer acontecer algo diferente do que vem imposto (MAINARDES, 2006).

Considerando, ainda, a fala de Lidia no que tange a pandemia, tivemos um aumento das discussões acerca da precarização do trabalho docente e do bem-estar dos professores, já que com a conjuntura trazida pela doença houve um aumento dessas problemáticas. Um trabalho precário, de acordo com Rosenfield (2011, p. 264), é um “[...] trabalho socialmente empobrecido, desqualificado, informal, temporário e inseguro”, definição que enaltece características que também podem ser identificadas na situação de trabalho dos professores durante a pandemia, conforme Barros et al. (2021), que afirma:

Foi necessário que os educadores buscassem novas estratégias para atender os estudantes em tempos pandêmicos, assim como se adaptar aos instrumentos digitais que são mais utilizados, de modo a entender os principais desafios organizacionais na construção de propostas educacionais concretas e disponíveis a todos. Com isso, a forma eletrônica (que faz uso de mídias sociais) entre outras tecnologias, fez com que todos os professores que atuam na educação vivenciassem uma sobrecarga e acúmulo de trabalho, além do tempo para o preparo das aulas sem recursos tecnológicos e pedagógicos para as atividades docentes. (BARROS et al., 2021, p. 10).

Para além do que foi mencionado acima, acrescentamos às demandas do trabalho docente, a necessidade de adaptação à recente BNCC em seu primeiro ano de implementação. Dessa forma, consideramos que a pandemia de COVID-19 agravou esse processo e contribuiu para a precarização não somente da atuação, mas também das formações dos docentes para o trabalho com o novo documento obrigatório nacionalmente. A coordenadora Júlia também mencionou grupos de estudo realizados nas reuniões de Módulo II⁸, além de cursos de capacitação oferecidos não apenas pela SEE Minas Gerais, mas também pelo MEC e SRE:

A formação dos profissionais da educação foi através de cursos de capacitação oferecidos pelo MEC, SRE, SEE, tanto presenciais como à distância. Na escola também procuramos fazer grupos de estudo, utilizando, principalmente, as reuniões de Módulo II. (Júlia).

Outra coordenadora que citou as reuniões de Módulo II foi Estela. Ela iniciou seu trabalho na coordenação escolar no ano de 2019, momento em que a Base já estava homologada e com prazo de efetivação para o início do ano letivo seguinte (2020):

Foram disponibilizados vários cursos online, tivemos uma onda de cursos online iniciada nesse período. Então, assim, tivemos diversas oportunidades de cursos online divididos por componentes curriculares e depois, divididos também, para a coordenação. Várias salas, várias oportunidades de fazer esses cursos de forma online. E nós temos a reunião de módulo toda semana, então, a gente como coordenadora pegava esses cursos online e adaptava para uma forma presencial, para estarmos discutindo também, reformulando os planejamentos, tudo isso na nossa reunião de módulo. (Estela).

Também perguntei para Estela sobre a procedência dos cursos online oferecidos, ela destacou que vieram “todos da secretaria estadual” (Estela). Além disso, comentou que os professores

⁸ As reuniões de atividades extraclasse, de caráter coletivo, também chamadas de reuniões de *Módulo II*, conforme instrui o Ofício Circular GS N° 2663/16 são de cumprimento obrigatório pelos professores e devem ser programadas pela Direção Escolar, em conjunto com os Especialistas de Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do Projeto Político Pedagógico. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 12 mar. 2022.

elogiaram os cursos oferecidos, já que antigamente a secretaria não oferecia cursos online. Também mencionou que em Viçosa/MG os docentes têm mais oportunidade de formação por causa da Universidade Federal de Viçosa (UFV):

Então, os cursos disponibilizados online foram bastante elogiados pelos professores, antigamente não tinha essa questão de curso online da secretaria. E nós aqui em Viçosa temos essas oportunidades formativas por causa da UFV, mas fora isso, o online não era muito bem-visto, então quando começou a oportunidade de fazer curso online, os professores adoraram e foi um material muito aproveitado, a gente discutiu bastante nas reuniões e fomos adaptando o planejamento de acordo com as sugestões da BNCC. (Estela).

Da mesma forma, a coordenadora Cris relatou que as formações foram oferecidas pela secretaria estadual de educação. Além disso, mencionou que os professores efetivos dão mais retorno quanto a essas formações:

Sim, olha nós tivemos algumas formações. No âmbito da BNCC, tivemos vídeos e oficinas. Logo em seguida apareceram alguns webnários específicos para cada conteúdo curricular. Tudo isso via e-mail institucional. Me recordo que os professores em efetivo exercício deram mais retorno. (Cris).

A coordenadora Cris, ao complementar a sua fala, disse que a procura pela formação entre os docentes tem melhorado, mas criticou o fato de alguns ainda não fazerem os cursos:

Percebo que a formação, a busca pela formação dos professores, ela tem melhorado. A instituição do estado de Minas Gerais oferece bastante oportunidade, mas alguns não fazem, não sei se é receio de fazer um curso oferecido pela secretaria e achar que está sendo vigiado, eu não compreendo a mente dessas pessoas. Eles acabam procurando algum tipo de aperfeiçoamento particular. (Cris).

Apesar da responsabilidade de cada profissional na busca por aperfeiçoamento, entendemos que uma das funções dos coordenadores pedagógicos é atuar para a continuidade da formação dos docentes, incentivando e propiciando as ocasiões formativas de acordo com as necessidades e realidade escolar. Mas, devido a disponibilização de cursos pela SEE Minas Gerais parece que a formação ficou a cargo de cada um, sem ou com poucas construções e debates coletivos.

Dando seguimento, a coordenadora Ivana, diferentemente das coordenadoras anteriores, relatou o processo de formação da BNCC para a elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais, período anterior à efetivação da Base nas escolas:

Então, aí foi um movimento nacional né, quando ela foi implementada [fazendo referência a BNCC] através da Undime⁹ teve uma proposta de formação durante todo o ano, tinha fóruns de apresentação da Base, aí depois disso chegou para as secretarias apresentarem nas suas redes, aí no caso eu trabalho em duas, estadual e municipal, aí isso foi durante um ano inteiro, apresentar e discutir, porque, também, quando a Base chegou a gente teve que partir para construção dos currículos estaduais e municipais, então foi um ano de estudo da Base para poder construir o currículo. Então a proposta chegou assim, de alguns encontros, alguns encontros dentro da própria escola, outros municipais, depois estaduais e nacionais. (Ivana).

Ainda assim, a fala de Ivana reforça nossas análises no que tange a formação docente por competências. O processo ocorreu desta maneira desde o início, inclusive durante a elaboração dos currículos estaduais. “Fóruns de apresentação da Base”, “chegou para as secretarias apresentarem nas suas redes”, apresentações não são debates que possibilitam uma articulação crítica, apenas mostram com o que seremos obrigados a trabalhar.

⁹ A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/sobre-a-undime>. Acesso em 12 mar. 2022.

Posteriormente, questionei as coordenadoras se a formação para o trabalho com a BNCC que mencionaram foi obrigatória ou se ficou a cargo das escolas e dos seus respectivos professores. A coordenadora Lidia disse que “Não, existe o convite e a divulgação desses cursos, os professores não são obrigados a participar, participam aqueles que desejam” (Lidia). A coordenadora Estela também mencionou que não era obrigatória e que não foram todos os professores que participaram dos cursos:

Nem todos os professores fizeram esse curso online não tá?! Mas trazer esses cursos para o módulo na semana foi importante, foi até uma sugestão da direção da escola que eu trabalhava na época para discutir as competências. Em cada módulo nós trazíamos uma competência, por isso os professores começaram a se interessar em fazer o curso. Então não era obrigatório, mas para o efetivo ele contava na avaliação do desempenho e para o designado também na questão da carga horária de módulo que sempre é muito apertado então eles acabaram fazendo. (Estela).

Se os professores estavam vivenciando uma nova política educacional obrigatória em rede nacional, quais seriam os motivos para não terem interesse na realização dos cursos que explicariam, pelo menos, como a BNCC funciona? Na fala de Estela: “[...] para o efetivo ele contava na avaliação do desempenho e para o designado também na questão da carga horária de módulo que sempre é muito apertado, então eles acabaram fazendo”, ficou subentendido que a direção e coordenação tomaram a avaliação de desempenho e carga horária de módulo como estratégias para obrigar os docentes a consumirem os cursos.

Talvez, mais interessante que a realização de cursos sobre a estrutura da Base, seria, para os professores, a realização de discussões sobre como a alteração do currículo em esfera nacional altera, também, o fazer docente, quais passam a ser suas responsabilidades, quais são os novos desafios, de que forma serão cobrados, entre outras questões que afetam diretamente o trabalho docente. Discussões críticas não tem relação apenas com depreciar, mas compreender contextos, problemáticas, alterações no trabalho e cobranças que virão. Estar por dentro disso é um direito dos professores.

Em relação ao incentivo para que os professores realizassem as formações oferecidas pela secretaria, Lidia disse que:

Eu fiz a maioria dos cursos que estão na plataforma, e aí o que a gente tenta fazer, tenta retornar e falar para os professores que tem o curso, que o curso é bom, que o curso é legal, vamos lá fazer, então além de mandar aquilo que a gente recebe da superintendência, a gente divulga para os professores, mas nem sempre eles procuram. (Lidia).

Novamente, outra fala que demonstra o não interesse dos professores nos cursos de formação. Situação que nos moveria para uma nova pesquisa, pois apesar de nossas hipóteses, para compreendermos os motivos que levaram os professores a falta de interesse e se isso realmente ocorreu, só pode ser explicado através da análise de suas próprias falas.

Ao final desse bloco de perguntas da entrevista, a coordenadora Ivana relatou sua opinião pedagógica em relação as formações continuadas que aconteceram para o trabalho dos docentes e demais profissionais da educação com a Base:

Olha, a minha opinião, assim... Eu acho, vou tentar não ficar assim por ser radical demais, eu acho que a formação é necessária né, eu acho que o professor precisa conhecer a política pública que embasa o trabalho dele, ele tem que conhecer o currículo, agora a forma que essas formações às vezes são feitas, às vezes elas deixam a desejar porque, como eu falei para você, já chegou uma Base com aquela propaganda negativa, foi retirada muita coisa que estava colocada, aí a formação também já chega como uma imposição, “ah, têm x encontros” que você tem que dar, aí já chega tudo pronto para a gente que é coordenadora, chegam slides que você tem que apresentar pronto, chegam perguntas que você tem que debater pronto, tudo pronto, tem gente que gosta né, porque é só chegar e aplicar, mas eu acho que isso tira um pouco da autonomia do processo de formação, tira a parte crítica do professor para refletir, é claro que quem tá ali responsável pela formação pode introduzir esse olhar crítico, por exemplo, na nossa escola nós pegamos artigos que criticavam a Base, não o criticar no sentido de apontar né, mas que tinham um olhar crítico sobre a Base e a gente disponibilizaram para os professores para ter um contraponto daquilo que estava sendo colocado, então eu me lembro de que teve isso. (Ivana).

O relato supracitado de Ivana demonstra que houve um descontentamento de sua parte sobre como o processo de formação continuada dos profissionais da educação aconteceu: “a formação também já chega como uma imposição”, “chegam slides que você tem que apresentar pronto, chegam perguntas que você tem que debater pronto, tudo pronto”. Esse “tudo pronto” retira a autonomia pedagógica, direciona o debate, retém diferentes possibilidades de diálogo, algo que no decorrer nas análises pareceu proposital e, infelizmente, endossado com a pandemia de COVID-19.

Por isso, a partir de nossas análises percebemos que a formação continuada realizada até então não extrapolou muito as imposições técnicas e debates guiados vindos das esferas superiores, como o MEC e a SEE MG. Além disso, esse cenário foi agravado devido a pandemia de COVID-19, que impossibilitou os encontros para debates e aumentou a carga horária de trabalho dos docentes, contribuindo para a precarização do serviço.

Num cenário como este a figura do coordenador pedagógico se faz fundamental, já que os esforços governamentais para a implementação de políticas públicas, como a BNCC, muitas vezes não avançam, também, pela falta de mediação dentro da escola, função que deve ser assumida pelo coordenador.

Porém, apesar de muitos desarranjos, percebemos forte o Contexto da Prática, pertencente à abordagem do Ciclo de Políticas. Com todas as dificuldades enfrentadas pelos professores, o apoio mútuo entre os profissionais colabora para que bons caminhos possam ser seguidos frente às imposições e adversidades. É possível destacar, também, que é na prática da política, em sua implementação, que a interpretação e ressignificação acontecem, podendo transformar os pontos fracos em pontos fortes, tudo depende de como os professores guiarão esse caminho. Isso demonstra o quanto os debates são necessários, pois oferecem ferramentas de reinterpretções no cotidiano escolar (MAINARDES, 2006).

O papel das coordenadoras pedagógicas na implementação da BNCC

Conforme mencionado na metodologia, a escolha de entrevistar as coordenadoras pedagógicas se deu por seu papel profissional na vida escolar. São essas profissionais que atuam para possibilitar a formação continuada dos professores a partir da realidade das escolas em que trabalham, organizando as reuniões de módulo, acompanhando os docentes com seus planejamentos e dando atenção aos problemas e dificuldades. Portanto, se faz necessário compreender o papel das coordenadoras no processo de implantação da BNCC.

Por isso, questionei as coordenadoras sobre o que acreditam ser o papel da coordenação pedagógica, ou seja, da atuação delas mesmas no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular, que vem desde a construção do documento, passando pela formação dos professores e chegando em sua efetivação. A coordenadora Lidia disse que:

Olha, eu vou te falar assim, é um desafio. Por que é um desafio? Muitas coisas, Beatriz, a gente não concorda, muitas coisas a gente olha e pensa “será que isso vai dar certo?”, meu Deus como eu vou fazer para isso funcionar? Mas é aquela coisa assim, eu tenho que fazer funcionar, é minha função, eu tenho que juntar os elos de uma corrente, eu tenho que passar a graxa nas engenhocas, então eu não posso, muitas vezes a gente não pode dizer exatamente o que pensa sobre as coisas, por quê? Deixa eu pensar num exemplo, vamos supor que eu não concorde com a sua pesquisa mas que você precisa ter contato com os professores, como vou fazê-los participar da sua pesquisa se eu chegar e disser “oh gente, eu não concordo com a pesquisa da Beatriz, eu acho que ela não está boa, que isso não está certo, que não é legal, que isso é furada”, então, se eu apontar todas as falhas que eu percebo no processo, eu limito os outros a participarem. O que eu estou querendo te dizer, assim, qual é o nosso papel? O nosso papel é de incentivar os professores a tentar, entendeu? A tentar participar, a tentar buscar novas formas, a tentar fazer dar certo, além de você estar ali articulando, permeando os processos, ajudando nas dificuldades, ouvindo pai, ouvindo aluno, ouvindo o próprio professor, você tem que ser o tempo todo quem vai pôr o pano quente na situação, o tempo todo é você que vai mediar alguma coisa, e isso acaba sendo assim, uma responsabilidade a mais, por que a gente precisa entender a importância da nossa atuação dentro de uma unidade escolar. (Lidia)

O coordenador pedagógico assume na escola um papel importante e estratégico, algo que é perceptível na fala de Lidia, “eu tenho que fazer funcionar”; “eu tenho que passar a graxa nas engenhocas”; “eu tenho que juntar os elos de uma corrente”. Por isso, uma profissional que precisa colocar em funcionamento na escola uma nova política adotada obrigatoriamente em todo o país não pode, apenas, apontar se concorda ou não concorda, como confirmam Azevedo, Nogueira e Rodrigues:

Dentro das diversas atribuições do coordenador está o ato de acompanhar o trabalho docente, sendo responsável pelo elo entre os envolvidos na comunidade educacional. O relacionamento entre o coordenador e o professor é um fator de suma importância para uma gestão democrática, mas para que isso aconteça são necessárias estratégias bem formuladas, para que não perca seu foco no decorrer do caminho (DE AZEVEDO; NOGUEIRA; RODRIGUES, 2012, p. 23).

Entre as estratégias bem formuladas estão a de compreender que apenas discordar de uma política que já vem imposta pode trazer consequências negativas para a equipe escolar, que precisa implementar as mudanças. Porém, também não se pode apenas amenizar a situação, é preciso que a coordenação contribua com a formação dos professores e com os diálogos necessários, não apenas na implementação de políticas públicas, mas também nos demais assuntos da esfera escolar demandados.

Apesar disso, a fala de Lidia nos demonstrou uma conformação, já que possui essa função tão importante de junção dos elos na escola e que, dependendo do teor do posicionamento enquanto profissional da educação, poderia gerar algum tipo de desordem, é melhor incentivar os professores no trabalho com a Base, até porque estão todos sendo obrigados a esse fim. Lidia ainda acrescentou:

Se o supervisor pedagógico for omissivo, tudo acontece à revelia, e tudo que você quer saber dentro de um cotidiano escolar você não sabe, ninguém tem a resposta pra te dar porque cada professor faz de um jeito, aí a gestão está lá ocupada na administração, o supervisor não sabe te dizer o que acontece nas salas e os professores só sabem da sua própria sala, então, o supervisor acaba sendo aquela pecinha no meio, na qual todas as linhas ficam amarradas, porque você precisa coordenar o processo, não comandar, não colocar os professores dentro de quadrados, não, eles precisam ter espaço para se manifestar, para concordar, para discordar, mas é preciso estar claro que mesmo que nem sempre se concorde com uma situação as vezes a gente precisa fazer e fazer da melhor forma possível. A gente dentro desse processo precisa estar sempre consciente disso, não é todo dia que temos esse equilíbrio 100%, né, tem dias que o ovo está virado, a coisa não fica boa, mas que você entenda que você está no meio da dança e que muitas vezes você vai ter que ditar um ritmo, porque senão um vai dançar frevo, outro vai dançar valsa, outro vai dançar merengue, cada um vai para um lado. (Lidia)

O desafio de coordenar o trabalho escolar, de ser “aquela pecinha no meio, na qual todas as linhas ficam amarradas” é evidente. As escolas não são frequentadas por robôs programados. Lá se encontram seres humanos, múltiplos e diferentes, todos com suas histórias e experiências. O coordenador, conforme Lidia, compreende essas diferenças, mas procura ajustar para que todos sigam um mesmo caminho, busquem os mesmos objetivos. Afinal, o que os profissionais da educação pretendem alcançar com o seu trabalho? Como querem que seus alunos estejam quando saírem pelos portões da escola?

Nesse sentido, com objetivos alinhados a equipe escolar pode trazer as suas diferenças e divergências de maneira agregadora e rica, de um trabalho educacional não engessado, mas múltiplo, desenvolvido por seres humanos. Isso por si só já critica a Base, suas habilidades e competências, seu engessamento. Novamente, os profissionais da escola conseguem transformar regras a seu favor, exatamente pelo dinamismo do cotidiano escolar.

O coordenador não terá todas as respostas para os encaminhamentos pedagógicos, tampouco para a resolução dos conflitos que afetam a equipe docente (LIMA; DOS SANTOS, 2007), mas cabe a esse profissional não apenas “colocar panos quentes”, e sim promover os debates, trazer as diferentes leituras, agregar para a formação de uma escola consciente do papel do seu trabalho. Para onde a BNCC está nos levando? E aonde nós queremos chegar?

Em continuidade, a coordenadora Cris mencionou que o papel da coordenação para a implementação da BNCC se dá, principalmente, na promoção dos grupos formativos sobre a temática:

Olha, a meu ver, primeiramente é o estudo da própria BNCC. Promover grupos que possam discutir a respeito, a própria formação é importante. Na proposta do grupo de estudos temos ainda bastante restrição na nossa escola devido a localização ser bem afastada, então, às vezes quem está lá de manhã não tem condições de vir aqui e voltar à tarde ou à noite para um grupo, para discutir, então a gente acaba se atendo a isso. Eu tenho percebido que depois que a Secretaria Estadual de Educação, no período de pandemia, solicitou muito aos professores que façam as formações, grande parte teve interesse e fez. (Cris)

A promoção de grupos de discussão sobre a Base gera a possibilidade do diálogo, do debate, garantindo e fortalecendo esse espaço, favorecendo as ações coletivas. A Coordenação pedagógica não irá centralizar ou mecanizar os debates diante das inquietações dos professores, mas abrir as possibilidades para os rumos que serão tomados, decididos em conjunto. Infelizmente, fatores como localização e estrutura influenciam nesse processo, muitas vezes causando inviabilidades. Porém, um dos pontos positivos da tecnologia hoje é a possibilidade de realização de reuniões em qualquer lugar com acesso à internet, algo que se tornou comum devido a pandemia de COVID-19.

Já a coordenadora Ivana, apesar de apontar qual seria o papel da coordenação pedagógica nesse processo de implementação, explicou que na prática a realidade da escola faz com que sua função se distancie do que deveria ser:

Embora o coordenador tenha um papel de articulador, de promotor dessa implementação, dessa articulação, nesse papel também da formação, do estudo, do currículo, a gente tem esse papel, é um papel muito bem teorizado, mas na prática a nossa função se distancia disso por causa da realidade da escola né, a gente ainda lida com acúmulo de funções, então o lado da implementação da Base, de ver isso na realidade é muito prejudicado pelas atribuições não reais do Coordenador. O que estou querendo dizer com isso: infelizmente a nossa, as nossas escolas não têm funcionários suficiente, nós temos muitos problemas de indisciplina, tem muitos professores que enxergam o coordenador como aquela pessoa que vai só para corrigir o aluno indisciplinado, não vê no coordenador uma pessoa que está ali para poder escutar na questão pedagógica do seu planejamento e o dia a dia da escola, o dia a dia da escola absorve o nosso trabalho nesse sentido. Eu vejo que nosso papel é o de articular para essa proposta curricular acontecer [se referindo a BNCC], mas eu acho que às vezes nosso papel se perde no meio de todas essas atribuições, você já deve ter ouvido falar nisso, tem até curso que fala que o coordenador pedagógico é o bombeiro da escola, só vai apagar os incêndios. (Ivana)

A coordenação pedagógica como mediadora de conflitos é tema recorrente nas pesquisas da área. Ao invés de conseguir cumprir as suas funções, os coordenadores precisam trabalhar para que tudo na escola ocorra bem, desde a entrada dos alunos, sua alimentação, atendimento dos pais e da comunidade, organização de eventos, confecção de cartazes, surtos de piolho, até a implementação de uma Base Nacional Curricular. Como explicaram Lima e dos Santos:

[...] muitos olhares são lançados sobre a identidade e função do coordenador pedagógico na escola, não raras vezes pelos próprios pares e comunidade intra e extra-escolar caricaturizando-o em “modelos” distintos e cobrando-lhe a determinação do sucesso da vida escolar e encaminhamentos pertinentes às problemáticas que se sucedem no cotidiano. Várias metáforas são construídas sintetizando o seu papel e função na escola com distintas rotulações ou imagens, dentre elas, a de “bombril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar os fogos dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola. (LIMA; DOS SANTOS, 2007, p. 79).

Há ainda que se considerar, novamente, a multiplicação do trabalho nos anos de 2020 e 2021 devido a pandemia de COVID-19, situação emergencial que trouxe ainda mais funções para as coordenadoras pedagógicas e os profissionais da educação no geral, juntamente com a implementação da

Base. Para mais, as sequelas da pandemia na educação brasileira serão grandes desafios a serem enfrentados.

Em continuidade, a coordenadora Júlia foi mais sucinta em sua resposta, destacando o papel na orientação dos docentes, as formações continuadas, entre outros, para a implementação da BNCC:

A coordenação pedagógica tem sido a responsável em ajudar os professores a interpretar o documento e pensar de forma coletiva, como fazer as adaptações curriculares e alinhá-las à realidade da nossa escola. Tem também atuado nas formações continuadas dos professores, coordenando a reformulação do PPP e auxiliado na estruturação do planejamento diário dos professores, de acordo com as novas diretrizes. (Júlia)

Em sua fala notamos a organização de uma resposta do que se é almejado: uma boa articulação entre a função correta da coordenação pedagógica e a implementação da Base, com orientação, interdisciplinaridade, construção coletiva, planejamento e reformulações. Mas, se a “coordenação pedagógica tem sido a responsável em ajudar os professores a interpretar o documento” (Júlia), pelo olhar de quem? A luz de quais bibliografias? A partir de qual tipo de debate? Como isso tem acontecido?

Com base nas análises realizadas, percebemos que o trabalho na coordenação pedagógica exige demandas para além da função que deveria ser exercida, acarretando numa pressão substancial em cima dessas profissionais que ficam com a responsabilidade de fazer tudo acontecer dentro da escola, desde a implementação de um novo currículo até os conflitos mais gerais do dia a dia.

Devido às altas demandas e às cobranças, notamos certo conformismo, as coordenadoras entregam o que podem diante de tantas funções e responsabilidades para que as escolas não parem. Demonstrar suas opiniões enquanto educadoras, baseadas em seus estudos e experiências, é uma movimentação arriscada para quem precisa que os professores aceitem minimamente e façam seu trabalho, isso inclui o processo de implementação da BNCC.

Resultados esperados com a implementação da BNCC

A elaboração da BNCC ocorreu nos anos de 2015, 2016 e 2017, sendo o último o ano de sua homologação. Após a sua aprovação, as instituições de ensino tiveram o prazo de dois anos para alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC e implementá-la nas escolas. Isso significa que a Base deveria ser implementada nas escolas até o ano de 2020.

Os resultados de uma política pública nacional dessa magnitude são colhidos no decorrer de muitos anos, por isso, buscamos compreender o que as coordenadoras pedagógicas esperam do trabalho que está e será realizado com a BNCC.

A coordenadora Lidia disse esperar que os professores não sigam apenas os livros didáticos para a realização do trabalho docente:

Olha, os resultados esperados é o que eu tenho vivenciado um pouco durante essa pandemia, porque com essa implementação a gente espera que os professores não sigam apenas as páginas dos livros, os capítulos dos livros didáticos, mas que eles saibam o que está sendo feito, como está sendo feito, o que meu aluno está aprendendo e como está aprendendo. Eu espero que ele traga essa organização de um planejamento fora do livro didático, porque quando a gente pedia um planejamento anual vinha sempre com as páginas dos livros, então, primeiro bimestre: unidade 1, daí vinha todos os capítulos da unidade 1 com as páginas. Não se colocava o que eu pretendia com aquilo, como eu ia fazer, era assim o planejamento. Hoje têm as páginas? Têm, mas também tem quais são as habilidades que eu vou trabalhar dentro de cada unidade temática, o que meu aluno precisa aprender ao final de cada unidade dessa, o que eu espero que já esteja consolidado. Então, ter essa clareza do início, do meio e do fim, é o que eu espero que a gente consiga continuar vivenciando, esse amarrado que eu espero que a BNCC traga para a realidade escolar. (Lidia)

Os livros didáticos se tornaram a temática de diversas pesquisas e debates, seja pelas análises de suas estruturas e conteúdo, ou em relação às orientações de sua produção. Essa relevância pode ser

observada através das políticas governamentais do Brasil, país que possui um Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). De acordo com Copatti, Andreis e Zuanazzi:

Observa-se a expansão do atendimento com livros e outros recursos didáticos avaliados e que seguem normas a partir dos editais do PNLD lançados a cada ano, no sentido de estabelecer os regramentos para esse processo. É importante considerar, conforme a Agência Brasil, a partir de dados do Censo Escolar de 2020, que existem no Brasil 179.533 escolas de educação básica. Destas, a rede municipal tem o maior número de estudantes e detém 48,4% das matrículas na educação básica. Já a rede estadual é responsável por 32,1% das matrículas em 2020, e a rede privada obtém 18,6%. A rede federal tem uma participação inferior a 1% do total de matrículas. (COPATTI; ANDREIS; ZUANAZZI, 2021, p. 4).

Esses dados nos permitem perceber que as escolas públicas de educação básica são as que mais recebem estes materiais, sendo necessário um olhar atento ao processo de escolha. Diversas editoras enviam seus livros e fazem propagandas para serem escolhidas, afinal, serão muitas cópias vendidas caso isso ocorra. Além da questão mercadológica, apesar das escolas elencarem as opções de livros que gostariam de receber, muitas vezes recebem outros, seja pelo preço dos livros ou pela prioridade de escolas com índices de desenvolvimento melhores.

Os critérios para a criação das propostas realizadas pelas editoras, que já existiam antes da base, foram adequados após sua publicação, se efetivando uma proposta “[...] voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades consideradas necessárias à formação, o que faz com que os livros didáticos passassem a considerar desde o PNLD 2019, o desenvolvimento das habilidades e competências mencionadas naquele documento” (COPATTI; ANDREIS; ZUANAZZI, 2021, p. 25).

Essa tendência pode ser reconhecida na fala da coordenadora Lídia: “quando a gente pedia um planejamento anual vinha sempre com as páginas dos livros”. Ou seja, talvez troquemos as páginas dos livros pelas habilidades e competências que estes trazem e que já estão de acordo com a BNCC. As mudanças dependem do fazer pedagógico, e este depende dos professores.

No caso da coordenadora Júlia, ela relatou os resultados esperados por ela e pelos professores que coordena, nessa ordem, respectivamente:

Que seja um norteador do trabalho do professor na sala de aula e que atinja seu objetivo primordial, que é garantir o direito à aprendizagem do estudante. Que, além das habilidades cognitivas, possa ajudar a desenvolver a interação social, emocional e cultural dos nossos aprendizes. (Júlia)

Superação das dificuldades no processo ensino–aprendizagem; aprimoramento pedagógico; aumento dos índices e proficiência dos estudantes nas avaliações; equidade na educação; desenvolvimento cultural, social e cognitivo. (Júlia)

Nada do que foi elencado por Júlia acontece sem os professores. A BNCC é apenas um documento que não garante coisa alguma, como um norteamento pode garantir algo? Ou a Base também tem a capacidade de trabalhar no lugar dos professores?

“Superação das dificuldades no processo ensino–aprendizagem; aprimoramento pedagógico; aumento dos índices e proficiência dos estudantes nas avaliações; equidade na educação; desenvolvimento cultural, social e cognitivo” (Júlia), as habilidades e competências da BNCC resolvem tudo isso? Então estamos ignorando todos os outros problemas que assolam as escolas, desde infraestrutura, recursos financeiros, inclusão, adversidades familiares, indisciplina, bem como as características específicas culturais, regionais e próprias de cada indivíduo, que influenciam em todo o processo educativo, porque agora temos uma Base que resolve tudo. Nosso país tem essa tendência por políticas educacionais com propaganda de solução milagrosa e assim que milagre nenhum acontece, novas políticas são criadas.

Já a coordenadora Cris trouxe em sua resposta a necessidade da elaboração de um Projeto Político Pedagógico alinhado com a realidade escolar:

O primeiro resultado que eu gostaria seria um Projeto Político Pedagógico (PPP) baseado na realidade, não aquela coisa copiada. Na minha escola, por exemplo, a gente percebe que essa

parte de desenvolvimento do ser humano [se referindo a BNCC] observou as características locais do nosso PPP. Nosso PPP foi elaborado com a participação dos professores e estamos sempre revisando para auxiliar a comunidade escolar. É a gente já conseguiu alguma coisinha para representatividade estudantil e eu espero alcançar mais coisas junto com o PPP. E atendendo a essa formação do indivíduo, acho que estamos no caminho. Eu espero principalmente o respeito a diversidade, buscando o melhor para o aluno, que é o nosso foco. (Cris)

Em relação ao que é esperado pelos professores, Cris acrescentou que:

O nosso foco é realmente melhorar esse ambiente escolar, trabalhar esse cidadão, trabalhar esse menino, essa menina, naquilo que podemos e conseguimos. Sabemos que nem tudo a escola pode, mas buscamos dar esse amparo, incentivo, para tentarmos motivar a pessoa a dar continuidade nos estudos. E a gestão também tem melhorado. Às vezes o pessoal até comentava quando eu cheguei lá, parece que estão em outra escola, de manhã é uma, de tarde é outra. Hoje já vejo uma integração melhor. (Cris)

Diferente da fala da coordenadora Júlia, Cris não trouxe a BNCC como personagem principal para as mudanças que ela e os professores da escola buscam. Se torna indispensável compreender a realidade de sua escola e realizar um trabalho pedagógico que alcance objetivos reais, construídos na coletividade. A escola é um lugar de sonhos, mas também de inúmeros desafios, “sabemos que nem tudo a escola pode, mas buscamos dar esse amparo, incentivo, para tentarmos motivar a pessoa a dar continuidade nos estudos” (Cris), e é isso que realmente transforma a escola e seus personagens, é essa dinâmica que tem o poder de melhorar o que precisa ser melhorado.

Dentro dessa dinâmica se encontra o Contexto da Prática, já que a BNCC, no fim das contas, é só um papel que sem a ação dos profissionais da educação não muda e nem avança nada, ou seja, em sua aplicação a política fica sujeita as recriações e interpretações dos sujeitos que a configuram (MAINARDES, 2006).

Em continuidade, as coordenadoras Ivana e Estela também trouxeram em seus resultados esperados o desenvolvimento dos alunos, da aprendizagem e da diversidade:

Eu espero que tudo que tem de bom na Base reflita na aprendizagem dos nossos alunos, no desenvolvimento deles. Eu acho que a escola existe, a política pública existe para que os alunos se desenvolvam, então, eu espero muito que todas aquelas coisas que diz [se referindo a BNCC] do aluno ser crítico, conseguir passar pelas ferramentas tecnológicas, a questão do trabalho emocional, o papel dele na sociedade, o projeto de vida, que eu acho que é uma coisa que a escola deixa muito a desejar, não ajuda o aluno nessa construção como cidadão, a pensar no projeto de vida, eu queria que tudo isso voltasse para o bem-estar e para o bom desenvolvimento do aluno, ele é o protagonista da educação, ele é o protagonista da escola, do currículo, da política pública né, a gente queria, isso é o sonho da gente na escola, que o aluno cresça e se desenvolva, isso que eu queria quando eu penso nas possibilidades que podemos oferecer ao aluno. (Ivana)

A fala “Eu espero que tudo que tem de bom na Base” (Ivana) demonstra que também há algo que não é bom, seguindo o antônimo da palavra: ruim. E ainda, todos os pontos que Ivana diz, se referindo ao que está presente na Base e que se volta para o bem-estar e para o bom desenvolvimento do aluno, dependem, novamente, do trabalho que será desenvolvido pela escola a partir do seu currículo, independente de qual seja. Que diferença curricular a BNCC trouxe para o que já tínhamos em termos de currículo que será capaz de promover tantas transformações?

Eu espero muito que possa ter um vínculo maior da escola com o aluno, da escola com a família, dos professores com os alunos. Que criemos alunos, crianças que respeitem um ao outro, que enxerguem no outro colega a diversidade cultural e o que é essa diversidade. Espero que trabalhe as potencialidades do aluno, não só o conteúdo porque são diferentes saberes, são diferentes crianças que tem ali potencialidades a serem desenvolvidas. Então o que eu espero muito é que a escola consiga contribuir para o desenvolvimento dessa diversidade nos alunos. (Estela)

Vínculo entre escola e aluno, escola e família, professores e alunos, respeito e diversidade são resultados esperados por uma Base de currículo Nacional, ou seja, igual para o país inteiro. Essa política realmente abarca a diversidade do país com os seus quarenta por cento destinados a isso? Ou veio para normatizar o que os alunos brasileiros devem saber, quais as competências e habilidades que devem alcançar, para que isso reflita em bons resultados nas avaliações externas e que a culpa das falhas recaia exatamente naqueles que estão nas escolas: os professores? Vejamos, se o documento pode trazer a revolução para tantas mudanças positivas, a culpa pelos fracassos será nossa, dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de nossas análises constatamos que as formações aos profissionais em serviço, para o trabalho com a BNCC, não foram muito além de cursos remotos, técnicos e aligeirados, ensinando apenas a compreender a estrutura da Base. Ademais, as formações continuadas ainda previstas para acontecerem de acordo com a Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020, estão se desenhando numa linha de habilidades e competências também para os docentes.

Os debates coletivos entre os próprios profissionais da educação foram escassos devido, principalmente, ao aumento da carga horária e demanda de trabalho gerado pela pandemia de COVID-19, resultando numa precarização do trabalho docente.

Apesar disso, o apoio entre os profissionais da educação, os diálogos cotidianos, as vivências e experiências de cada um, possibilitam suas próprias interpretações quanto ao documento, gerando as possibilidades de ressignificação de uma política pública, possibilidades estas destacadas no contexto da prática da abordagem do Ciclo de Políticas, pois é nesse contexto que “a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, p. 53, 2006). Portanto, acreditamos que os professores podem transformar a BNCC para algo de maior qualidade e benefício para a educação.

Também verificamos o peso da responsabilidade das coordenadoras pedagógicas em sua função, que em muitos casos extrapola para questões que fogem de suas obrigações. Apesar disso, quando se trata da formação continuada dos professores, as coordenadoras pedagógicas possuem um papel muito importante, pois são elas que precisam dialogar com os docentes para compreender quais são as demandas e procurar saná-las nos momentos de estudo, diálogo e debates.

Apesar da proposta de educação continuada para os professores ressaltar habilidades e competências conforme a BNCC, as coordenadoras pedagógicas podem atuar de modo a ir além do que é proposto, visto que uma das principais funções do cargo que ocupam é a de promover ações de formação continuada dos professores. Consideramos que, nesses momentos, o engessamento vindo de cima pode se romper e dar chance para muitas outras possibilidades de discussão e desenvolvimento profissional, como revela o contexto da prática discutido na abordagem do Ciclo de Políticas (MAINARDES, 2006). Ao longo de nossas análises sentimos falta desse papel sendo desempenhado, porém, não deixamos de considerar a precariedade trazida pela pandemia de COVID-19 e o descontentamento em relação à Base, carregado desde sua elaboração.

Por fim, apesar de todas as adversidades encontradas durante a pesquisa, os resultados esperados pelas coordenadoras pedagógicas quanto à BNCC são positivos, demonstrando força de vontade e perseverança dessas profissionais, mostrando que a qualidade educacional continua sendo almejada. Notamos que há esperança entre as coordenadoras, e isso serve como alerta para compreendermos que existe uma visão sobre a BNCC diferente daquela que predomina na academia.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARROS, Claudia Cristiane Andrade; SOUZA; Adriana da Silva; DUTRA, Franciny D’Esquivel;

GUSMÃO, Risia Silva Chaves; CARDOSO, Berta Leni Costa. Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. *Ensino em Perspectivas*, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2021.

BRASIL. *Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Diário Oficial da , Brasília, 26 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União. 25 jun 2014. Seção 1, p.1, 2014.

BRASIL. *Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 20 de junho de 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, 27 out. 2020.

CONAPE. *Manifesto em prol da democracia e da educação transformadora*. In: Lançamento da Conferência Nacional Popular de Educação, 2017. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/manifesto_de_lancamento_da_conapef.pdf Acesso em: 16/11/2021.

COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria; ZUANAZZI, Luzia Cleonir Colla. Olhares ao programa nacional do livro e do material didático: relações entre estado, mercado editorial e os livros didáticos na escola. *Perspectivas em Políticas Públicas*, v. 14, n. 27, 2021.

AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 33-37, 2019.

DE AZEVEDO, Jéssica Barreto; NOGUEIRA, Liliana Azevedo; RODRIGUES, Teresa Cristina. O coordenador pedagógico: suas reais funções no contexto escolar. *Humanas Sociais & Aplicadas*, v. 2, n. 4, 2012.

FNPE. Fórum Nacional de Educação Popular (FNPE) pressiona pelo #votafundeb. In: *ANPED*, 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/forum-nacional-de-educacao-popular-fnpe-pressiona-pelo-votafundeb> Acesso em: 16/11/2021.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de educação*, v. 13, p. 57-70, 2008.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO; Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de. (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar*. Editora Record, 1997.

LIMA, Paulo Gomes; DOS SANTOS, Sandra Mendes. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere et educare*, p. 77-90, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 20, n. 43, mai./ ago. 2019, p. 184-204.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 27, p. 47-69, 2006.

MINAS GERAIS. *Lei nº 180, de 20 de janeiro de 2011*. Dispõe sobre a estrutura orgânica da administração pública do poder executivo do estado de minas gerais e dá outras providências. 20 de janeiro de 2011.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 203-217, 2019.

ROSENFELD, Cinara. Trabalho decente e precarização. *Tempo Social*, São Paulo, V. 23, n.01, p.247-268, jun. 2011.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1 – Autora da dissertação de mestrado, coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autor 2 – Orientadora da Pesquisa de mestrado, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.