

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

PERSPECTIVE OF THE PEDAGOGIC COORDINATORS ON CONTINUING TEACHER EDUCATION REGARDING BNCC

PERSPECTIVA DE LAS COORDINADORAS PEDAGÓGICAS SOBRE LA FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE EN RELACIÓN CON BNCC

Beatriz Vieira Magdaleno¹ 0000-0002-8630-224X

Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria² 0000-0002-2422-969X

¹ Universidade Federal do Paraná – Curitiba, Paraná, Brasil; beatriz.magdaleno@ufpr.br

² Universidade Federal de Viçosa – Viçosa, Minas Gerais, Brasil; rejane.faria@ufv.br

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 por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas. Os dados foram categorizados a partir das percepções e transcrição dos diálogos, e analisados por meio da triangulação com o referencial teórico-metodológico do Ciclo de Políticas, formulado por Stephen Ball e Richard Bowe (1992). Mais especificamente, utilizamos a abordagem do 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. A análise 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 são marcadas por habilidades e competências que os professores devem ter para ensinar de acordo com a Base.

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

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. The data were categorized based on the perceptions and transcription of the dialogues, and detailed through triangulation with the theoretical-methodological framework of the Policy Cycle, formulated by Stephen Ball and Richard Bowe (1992). More specifically, we used the context of practice approach to analyze the data in this article, since it aims to present the process of implementing the BNCC as a new mandatory educational policy throughout the national territory. The analysis 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 are marked by skills and competences that teachers must have to teach according to the BNCC.

Keywords: elementary school. curriculum. pedagogical coordination. public education. Brazil's national common curricular base.

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 del municipio de Viçosa/MG, desde la perspectiva de las coordinadoras pedagógicas. La propuesta metodológica es de carácter cualitativo y los datos fueron producidos a través de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Los datos fueron categorizados con base en las percepciones y transcripción de los diálogos, y detallados mediante triangulación con el marco teórico-metodológico del Policy Cycle, formulado por Stephen Ball y Richard Bowe (1992). Más específicamente, utilizamos el enfoque del contexto de la práctica para analizar los datos de este artículo, ya que tiene como objetivo presentar el proceso de implementación del BNCC como una nueva política educativa obligatoria en todo el territorio nacional. El análisis apunta que la formación permanente que se daba hasta entonces era técnica y descriptiva en términos de la BNCC, sin apertura a debates críticos, situación agravada por la precariedad del trabajo docente a causa de la pandemia de la COVID-19. Las resoluciones que tratan de la formación continua docente están marcadas por las habilidades y competencias que deben tener los docentes para ejercer la docencia de acuerdo con la Base.

Palabras clave: primeros años de la escuela primaria; currículo; coordinación pedagógica; educación pública; base curricular nacional común de Brasil.

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 (Magdaleno, 2022).

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

¹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa (CAAE 40248720.6.0000.5153), e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue e aceito por todas as participantes.

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). Nesse sentido, concordamos que:

Todos os processos que envolveram elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular são indissociáveis do contexto político vivido pelo Brasil principalmente nos últimos anos. Nunca é demasiado lembrar que a aprovação da BNCC ocorreu em um conturbado momento político em que se deu início uma exasperada disputa de poder, culminando no afastamento da presidenta eleita Dilma Rousseff e no empoderamento do ilegítimo [...] Michel Temer. (Gonçalves; Machado; Correia, 2020, p.341).

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 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, o que contribui para a compreensão de que o documento é fruto de “[...] um movimento cheio de intenções, disputas, consensos, dissensos e interpretações, baseadas principalmente na visão neoliberal.” (Veras *et al.*, 2021, p. 361). 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. Nesse cenário, 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.

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.

[...]

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: 7 dez. 2023.

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

Beatriz Vieira Magdaleno • Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria

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.

[...]

§ 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 N° 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 consequentemente 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 N° 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 N° 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 N° 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 (Hypolito, 2021).

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 o objetivo 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” (Lüdke; 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 do Quadro 1, com nomes fictícios, de modo a preservar as suas identidades.

Quadro 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

³ Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas>. Acesso em: 7 dez. 2023.

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 do Quadro 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.

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, 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

⁴ *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo. Disponível em: <https://meet.google.com/>. Acesso em: 7 dez. 2020.

teórica para questionamentos e reflexões sobre o tema. Tal análise foi norteadada 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.

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. Dentre as diferentes temáticas que emergiram com a análise dos dados produzidos, apresentamos neste artigo a relação entre formação continuada e BNCC.

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 Lídia disse que a formação que estava programada não foi executada devido a pandemia de COVID-19⁵, mas que ainda aconteceria:

Lídia⁶: [...] 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.

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

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: 7 dez. 2023.

⁶ Entrevista de pesquisa concedida à Beatriz Vieira Magdaleno, como parte do projeto “Implementação da BNCC nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas estaduais no município de Viçosa/MG” em 23 de março de 2021, na cidade de Viçosa – MG.

de Educação de Minas Gerais (SEE Minas Gerais) criou em seu site⁷ 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, Lídia considerou que se tratava de “[...] um curso bem completo e bem esclarecedor”.

Porém, é válido destacar que a Escola de Formação mencionada por Lídia não foi criada devido a pandemia de COVID-19. A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de 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 Lídia 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, como o texto foi escrito, como está dividido, sem mais considerações. Nos parece que, naquele momento, o referido curso foi oferecido pois a equipe pedagógica precisava de orientação sobre a base por se tratar de um documento desconhecido, construído sem ampla consulta à sociedade, distante de um processo democrático e igualitário (Ratier *et al.*, 2017).

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.

⁷ Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 7 dez. 2023.

A ementa⁸ 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 o Quadro 2.

Quadro 2 – Curso Currículo Referência de Minas Gerais

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. ● 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

⁸ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1mr8f0FCBs80YEzQ_4_T56PBFqxhIvF4/view. Acesso em: 7 dez. 2023.

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

Beatriz Vieira Magdaleno • Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria

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 Lídia 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. Como discutido, o documento BNCC se restringe ao papel sem a ação dos profissionais da educação, de modo sua aplicação depende das recriações e interpretações dos sujeitos que a configuram, como professores e coordenadores pedagógicos (Mainardes, 2006). Nesse sentido, consideramos que 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, Lídia destacou o apoio que os docentes oferecem uns aos outros quando dúvidas e questionamentos surgem:

Lídia: 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.

Apesar de sabermos que as questões relativas à BNCC foram retiradas do âmbito da problematização pública e confiadas a especialistas em que as sugestões dos educadores no seu processo de construção pouco foram consideradas (Carvalho; Lourenço, 2018), , quando Lídia 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 Lídia 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. Nesse tempo,

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 II⁹, além de cursos de capacitação oferecidos não apenas pela SEE Minas Gerais, mas também pelo MEC e SRE:

Júlia¹⁰: 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.

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):

⁹ Reuniões de atividades extraclasse de desenvolvimento de temas pertinentes ao contexto escolar, de caráter coletivo e obrigatório aos professores, conforme instrui o Ofício Circular GS Nº 2663/16. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 7 dez. 2023.

¹⁰ Entrevista de pesquisa concedida à Beatriz Vieira Magdaleno, como parte do projeto “Implementação da BNCC nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas estaduais no município de Viçosa/MG” em 10 de abril de 2021, na cidade de Viçosa – MG.

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

Beatriz Vieira Magdaleno • Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria

Estela¹¹: 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.

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 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):

Estela: 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.

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:

Cris¹²: 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.

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:

Cris: 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.

¹¹ Entrevista de pesquisa concedida à Beatriz Vieira Magdaleno, como parte do projeto “Implementação da BNCC nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas estaduais no município de Viçosa/MG” em 31 de março de 2021, na cidade de Viçosa – MG.

¹² Entrevista de pesquisa concedida à Beatriz Vieira Magdaleno, como parte do projeto “Implementação da BNCC nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas estaduais no município de Viçosa/MG” em 23 de março de 2021, na cidade de Viçosa – MG.

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:

Ivana¹³: Então, aí foi um movimento nacional né, quando ela foi implementada [fazendo referência a BNCC] através da Undime¹⁴ 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.

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. Tais ações deixam a política em questão sujeita à interpretação e recriação no contexto escolar “onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Mainardes, 2006, p. 53), característica do Contexto da Prática. 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 Lídia disse que “Não, existe o convite e a divulgação desses cursos, os professores não são obrigados a participar, participam aqueles que desejam” (Lídia).

¹³ Entrevista de pesquisa concedida à Beatriz Vieira Magdaleno, como parte do projeto “Implementação da BNCC nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas estaduais no município de Viçosa/MG” em 26 de abril de 2021, na cidade de Viçosa – MG.

¹⁴ 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: 7 dez. 2023.

A coordenadora Estela também mencionou que não era obrigatória e que não foram todos os professores que participaram dos cursos:

Estela: 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.

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 da entrevistada 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, Lídia 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. (Lídia).

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:

Ivana: 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.

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. Ao receber os textos políticos, os profissionais da educação não interpretam de maneira desorientada, mas se apropriam das informações a partir de suas leituras de mundo como educadores, com suas reflexões, histórias, vivências e valores. 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).

Conclusão

O objetivo deste artigo consistiu em 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 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. Como denunciado por Marsiglia *et al.* (2017), a BNCC não discutiu o papel do professor e da equipe pedagógica na questão do ensinar, provavelmente porque não havia interesse em atribuir aos professores um papel efetivo e questionador, mas sim de responsabilização. Ademais, as formações continuadas ainda previstas para acontecerem de acordo com a Resolução CNE/CP Nº 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. Dessa forma, compartilhamos da opinião de autores aqui apresentados (Aguiar; Dourado, 2019; Barros *et al.*, 2021; Gonçalves; Machado; Correia, 2020; Hypólito, 2021; Rocha; Pereira, 2019) de que a BNCC foi implementada em um processo com poucas discussões no contexto escolar, como revelam as entrevistas das coordenadoras participantes de nossa pesquisa, que frisaram a chegada das informações sobre a Base nos cursos realizados. 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.

Referências

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. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990>. Acesso em: 20 set. 2024.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0022027920240201>. Acesso em: 20 set. 2024.

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. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975>. Acesso em: 20 set. 2024.

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 União, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União. Seção 1, p.1, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 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, Seção 1, p. 41, 2017. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/45228>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 07 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 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, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 20 set. 2024.

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pró-Posições**, Campinas, v. 29. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656345>. Acesso em: 20 set. 2024.

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: 07 dez. 2023.

FNPE. Fórum Nacional de Educação Popular pressiona pelo #votafundeb. In: **ANPED**, 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/forum-nacional-de-educacao-popular-fnpe-pressiona-pelo-votafundeb> Acesso em: 07 dez. 2023.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 57-70, 2008. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 set. 2024.

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. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

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

GONÇALVES, Rafael Marques; MACHADO, Tânia Mara Rezende; CORREIA, Maria José Nascimento. A BNCC NA CONTRAMÃO DAS DEMANDAS SOCIAIS: PLANEJAMENTO COM E PLANEJAMENTO PARA. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 38, p. 338-351, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i38.6012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6012>. Acesso em: 7 dez. 2023.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35-52, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8915. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915>. Acesso em: 7 dez. 2023.

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, 2019, p. 184-204. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019184>. Acesso em: 20 set. 2024.

MAGDALENO, Beatriz Vieira. Implementação da BNCC nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas estaduais no município de Viçosa/MG. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2022. Disponível em: <https://locus.ufv.br/items/14467069-5f4e-4392-9430-ab97cd3b9fd4>. Acesso em: 20 set. 2024.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>. Acesso em: 20 set. 2024.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtVxYtCQHCFyhsJ/>. Acesso em: 20 set. 2024.

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. 2011. Disponível em: <https://www.siam.mg.gov.br/sla/download.pdf?idNorma=16134>. Acesso em: 20 set. 2024.

RATIER, Rodrigo; PERES, Paula; SEMIS, Laís; CASSIMIRO, Patrick. O castelo de cartas da Base. **Nova Escola**. Edição 303. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8800/o-castelo-de-cartas-da-base>. Acesso em: 20 set. 2024.

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. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/964>. Acesso em: 20 set. 2024.

ROSENFELD, Cinara. Trabalho decente e precarização. **Tempo Social**, São Paulo, V. 23, n.01, p.247-268, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/Spsv6VwqHqsWsxxkLCmjYhf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2024.

VERAS, Kleyane Moraes; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; MENDONÇA, Luciana de Oliveira Souza; CONDE, Ivo Batista. Pesquisas sobre as ciências da natureza na base nacional comum curricular: um mapa recente. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 346-364, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.8757. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8757>. Acesso em: 7 dez. 2023.

SOBRE AS AUTORAS

Beatriz Vieira Magdaleno. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professora da Educação Infantil - Prefeitura de São José dos Pinhais (PR). Contribuição de autoria: redação do texto, análise e coleta de dados e realização da pesquisa empírica.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8394623978461318>

Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria. Doutora e Mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP – Rio Claro). Docente da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Contribuição de autoria: redação do texto, análise dos dados e orientação da pesquisa.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2095094106106751>

Como referenciar

MAGDALENO, Beatriz Vieira; FARIA, Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho. Perspectiva das Coordenadoras Pedagógicas sobre a Formação Continuada Docente quanto à BNCC.

Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, e13203, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.13203