

**BEATRIZ VIEIRA MAGDALENO**

**IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL EM ESCOLAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE VIÇOSA/MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Rejane Waiandt Schuwartz de  
Carvalho Faria

**VIÇOSA - MINAS GERAIS  
2022**

Ficha catalográfica elaborada pela Seção de Catalogação e  
Classificação da Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa

T

M189i  
2022  
Magdaleno, Beatriz Vieira, 1998-  
Implementação da BNCC nos anos iniciais do ensino  
fundamental em escolas estaduais no município de Viçosa/MG /  
Beatriz Vieira Magdaleno. – Viçosa, MG, 2022.  
1 dissertação eletrônica (82 f.): il.

Inclui apêndices.

Orientador: Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,  
Departamento de Educação, 2022.

Referências bibliográficas: f. 77-79.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2022.767>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Escolas públicas - Currículos - Viçosa (MG). 2. Escolas  
públicas - Organização e administração - Viçosa (MG). 3. Base  
nacional comum curricular. I. Faria, Rejane Waiandt Schuwartz  
de Carvalho, 1988-. II. Universidade Federal de Viçosa.  
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 375.001

Bibliotecário(a) responsável: Alice Regina Pinto Pires CRB-6/2523

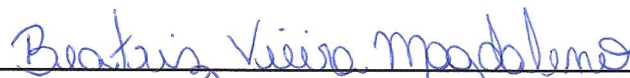
**BEATRIZ VIEIRA MAGDALENO**

**IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL EM ESCOLAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE VIÇOSA/MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

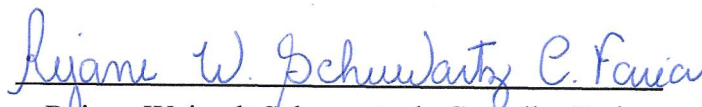
APROVADA: 31 de agosto de 2022

Assentimento:



Beatriz Vieira Magdaleno

Autora



Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria

Orientadora

Dedico esta pesquisa aos meus pais e meu irmão, que com muito empenho, carinho e amor, venceram todas as batalhas necessárias para possibilitar que eu chegasse até aqui.

Também dedico meu trabalho para as mulheres da minha vida: minhas avós Lidia e Júlia, minha mãe Ivana, minha bisavó também Ivana, minha tia Cris e minha prima Estela, as quais homenageei com os pseudônimos escolhidos para as participantes da pesquisa.

Obrigada por tudo, eu amo vocês!

Beatriz.

## AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos os dedicando a Deus, que sempre me concede misericórdia e infinitas graças, para muito além do que mereço.

Aos meus pais Claudinei e Ivana, e irmão Gabriel, por todo apoio, incentivo e amor incondicional que me deram ao longo de toda a minha vida, não se fazendo distantes também nesse momento. Não teria chegado aqui sem vocês, que se esforçaram me encorajando e me erguendo em todas as vezes que eu caí durante o percurso. Por isso, e muito mais, sou inteiramente grata a vocês!

Às minhas mulheres inspiradoras, vovó Lidia, vovó Júlia, babinha, mamãe, tia Cris e Estela, que são meu grande alicerce, fonte de inspiração e de muito amor.

À minha querida orientadora Rejane, por todo suporte e conhecimento compartilhados, pela paciência e dedicação, por não ter deixado de acreditar em mim mesmo nos momentos em que eu não acreditei. Você é inspiração para o que eu desejo me tornar um dia. Muito obrigada!

Aos meus amigos queridos, que me deram a mão em todas as etapas, me alegrando com seu amor e carinho, em especial Alaércio, Daiane, Francielle, Haynner, Kelly, Livia, Luíza, Marco Túlio, Patrícia, Polliany, Prof. Arthur, Profa. Cristiane, Ricardo, Thiago, Vitória e William. Obrigada!

As coordenadoras pedagógicas que participaram do estudo, por sua disponibilidade e boa vontade, compartilhando suas experiências e agregando em meu aprendizado.

À Universidade Federal de Viçosa (UFV), que possibilitou minha formação em pedagogia, me concedendo também o mestrado, sendo este um aperfeiçoamento gratuito e de excelência. Meu coração será para sempre UFV!

Aos amigos do grupo de estudos GATE, que estão sempre por perto, auxiliando em tudo que podem para agregar cada vez mais nas pesquisas da equipe.

Aos professores do programa de Pós-graduação em Educação, que indiretamente fizeram parte do meu estudo, contribuindo para o meu conhecimento e me inspirando enquanto docente.

À banca avaliadora desta dissertação, Profa. Cristiane Baquim e Profa. Beatriz Teixeira, que disponibilizaram seu tempo, dedicação e conhecimento para contribuir com meu trabalho, possibilitando meu avanço enquanto pesquisadora e docente.

Aos meus atuais colegas de trabalho, do Colégio Anglo em Viçosa/MG e da Escola Municipal Maria Leonor Botelho em Teixeira/MG, pelo companheirismo do dia a dia, me trazendo forças para o final deste trabalho.

E, para não correr o risco de deixar alguém para trás, muito obrigada a todos que fizeram parte da minha trajetória de estudos na UFV, guardo tudo que vivi e todas as memórias compartilhadas com muito amor e carinho.

Não cheguei até aqui sozinha, do mesmo modo, não irei sozinha a lugar nenhum. Muito obrigada!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

### **No meio do caminho**

No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade

## RESUMO

MAGDALENO, Beatriz Vieira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, agosto de 2022. **Implementação da BNCC nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas estaduais no município de Viçosa/MG.** Orientadora: Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria.

A discussão acerca de um currículo nacional ocorre desde a década de 1940 no Brasil. Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular uma nova tentativa de implantação de um currículo escolar comum a todo território nacional brasileiro foi iniciada. Nesse sentido, a pesquisa é norteadada pela questão: “Como está sendo realizado o processo de implementação da BNCC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas estaduais de Viçosa/MG?”, e se objetivou investigar o processo de implementação da BNCC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas estaduais do município de Viçosa/MG, a partir da perspectiva das coordenadoras pedagógicas. Assim, com cunho qualitativo, os dados foram produzidos a partir de questionários e entrevistas semiestruturadas realizados com cinco coordenadoras pedagógicas. Os dados foram classificados, a partir da descrição das percepções e transcrição dos diálogos, analisados e apresentados em dois artigos que compõem esta dissertação. No primeiro, objetivamos investigar a participação colaborativa para a elaboração da BNCC, evidenciando as vozes dissonantes do processo. Para isso, triangulamos os dados com a metodologia do Ciclo de Políticas, além da fundamentação teórica escolhida e nosso olhar enquanto pesquisadoras. Os dados apontam que os discursos do MEC, das coordenadoras e dos estudiosos da área entram em contradição no que diz respeito a construção da BNCC, além disso, as coordenadoras opõem suas próprias falas, não sendo evidente a participação dos profissionais da educação na elaboração da referida Base. No segundo, discutimos as ações de formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sob o olhar das coordenadoras pedagógicas. Para isso, analisamos os dados novamente por meio da metodologia do Ciclo de Políticas, triangulando os dados com os autores referência na área e com nossas percepções enquanto pesquisadoras. Os dados produzidos apontaram que a formação continuada ocorrida até então teve caráter técnico e descritivo quanto à BNCC, situação agravada pela pandemia de COVID-19. Para mais, apesar dos problemas enfrentados, as coordenadoras pedagógicas possuem um papel relevante na formação docente e se mantêm otimistas.

**Palavras-chave:** Currículo. Coordenação Pedagógica. Educação Pública. Base Nacional Comum Curricular.

## ABSTRACT

MAGDALENO, Beatriz Vieira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, August, 2022. **BNCC implementation in State Elementary Schools in the city of Viçosa/MG**. Adviser: Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria.

The discussion about a national curriculum has occurred since the 1940s in Brazil. With the publication of The National Common Curriculum of Basic Education, a new attempt to implement a common school curriculum for the entire Brazilian national territory was initiated. In this regard, the research is guided by the question: "How is the process of implementing the BNCC in Elementary Schools being carried out in state schools in Viçosa/MG?", and aimed to investigate the process of implementing the BNCC in Elementary Education in state schools in the city of Viçosa/MG, from the perspective of pedagogical coordinators. Thus, with a qualitative approach, data were produced from questionnaires and semi-structured interviews carried out with five pedagogical coordinators. The data were classified, based on the description of perceptions and transcription of the dialogues, analyzed and presented in two articles that make up this dissertation. In the first one, we aim to investigate the collaborative participation for the elaboration of the BNCC, evidencing the dissonant voices of the process. For this, we triangulated the data with the Policy Cycle methodology, in addition to the theoretical foundation chosen and our perspective as researchers. The data show that the speeches of MEC, coordinators and scholars in that area are in contradiction with regard to the construction of the BNCC, in addition, the coordinators oppose their own speeches, not being evident the participation of education professionals in the creation of the BNCC. In the second one, we discuss the continuing education actions of teachers in Elementary Schools from the perspective of pedagogical coordinators. For this, we analyzed the data again using the Policy Cycle methodology, triangulating the data with the reference authors and with our perceptions as researchers. The data produced indicated that the continuing education had a technical and descriptive character regarding the BNCC, a situation aggravated by the COVID-19 pandemic. Furthermore, despite the problems faced, the pedagogical coordinators have a relevant role in teacher training and they remain optimistic.

**Keywords:** Curriculum. Pedagogical Coordination. Public Education. The National Common Curriculum of Basic Education (BNCC).

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
ARTIGO I - CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DA BNCC: vozes dissonantes.....	17
RESUMO.....	17
ABSTRACT .....	17
1 INTRODUÇÃO .....	18
2 A ELABORAÇÃO DA BNCC.....	20
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	24
4 DA CRIAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC .....	27
4.1 A notícia da criação da BNCC .....	27
4.2 A construção da BNCC.....	33
4.3 A implementação da BNCC.....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	42
ARTIGO II - PERSPECTIVA DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE QUANTO À BNCC.....	44
RESUMO.....	44
ABSTRACT .....	44
1 INTRODUÇÃO .....	45
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE .....	46
3 CAMINHO PERCORRIDO .....	49
4 HORIZONTE ANALÍTICO .....	52
5 DANDO OUVIDOS A QUEM TEM VOZ.....	52
5.1 Formação continuada e BNCC .....	53
5.2 O papel das coordenadoras pedagógicas na implementação da BNCC.....	63
5.3 Resultados esperados com a implementação da BNCC.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	72
CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	74
REFERÊNCIAS .....	77
APÊNDICES .....	80
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	81
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....	82

## 1. INTRODUÇÃO

Fixar conteúdos escolares comuns e obrigatórios em todo o território nacional é uma discussão realizada no Brasil desde a década de 1940 (GONTIJO, 2015). Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário (BRASIL, 1946) estabeleceu diretrizes nacionais com o intuito de regulamentar a organização, funcionamento e estrutura nos diferentes estados da federação. Especificamente sobre o currículo, o Ensino Primário Fundamental teria dois tipos de cursos sucessivos: o primário elementar, o qual deveria possuir quatro anos de estudos, compreendendo leitura e linguagem oral e escrita, iniciação matemática, geografia e história do Brasil, conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho, desenho e trabalhos manuais, canto orfeônico e educação física. E o primário complementar, com duração de um ano, compreendendo leitura e linguagem oral e escrita, aritmética e geometria, geografia e história do Brasil, além de noções de geografia geral e história da América, ciências naturais e higiene, conhecimentos e práticas educativas das atividades econômicas da região, desenho, trabalhos manuais, canto orfeônico e educação física.

Ao tratar dos princípios para o Ensino Primário Fundamental, a Lei supracitada elencou que o ensino deveria se desenvolver gradualmente, seguindo os interesses naturais da infância, que as atividades dos alunos fossem o fundamento didático, que as realidades do ambiente fossem consideradas para uma compreensão mais proveitosa, que fossem desenvolvidos o espírito de cooperação e solidariedade, que as aptidões dos alunos fossem aproveitadas para o bem estar coletivo e individual e que fosse desenvolvido os sentimentos de unidade nacional e da fraternidade humana. Além disso, o Ensino Primário deveria obedecer aos programas mínimos e a diretrizes essenciais, que deveriam ser realizados objetivamente pelos órgãos do Ministério da Educação e Saúde (BRASIL, 1946).

No ano de 1949 foi proposto o documento *Leitura e linguagem do curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas*, com o intuito de “organizar as bases gerais para os programas das disciplinas dos cursos primários, como sugestões às administrações estaduais” (BRASIL, 1949, p.8).

Quinze anos depois, no período de 1964 até 1985 o Brasil foi governado pela ditadura militar, no qual ocorreu uma supressão das liberdades democráticas, com governos autoritários e repressivos. Nesse contexto, estava em andamento um processo econômico para acelerar a modernização do capitalismo brasileiro, e a educação do país fazia parte dos planos. Em 1971,

com a Lei nº 5.692, foram fixadas Diretrizes e Bases para o ensino do então 1º e 2º graus (atualmente Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente):

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (BRASIL, 1971, p.6377).

No Artigo supracitado destacamos o estabelecimento de um “[...] núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada” (BRASIL, 1971, p.6377) pelo fato de ser um modelo parecido com o que é seguido, hoje, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Passado o período de ditadura militar, em meados de 1980, “a sociedade brasileira pôs-se a revisar e reconstruir os seus programas curriculares para torná-los próprios a um ambiente democrático que se almejava reconstruir” (MORENO, 2016, p.7). Sendo assim, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF88) (BRASIL, 1988, p.1), foi estabelecido que “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”.

Apesar da CF88 ter estabelecido uma formação básica comum, a elaboração da BNCC não foi imediata, outros documentos importantes para a educação brasileira foram desenvolvidos e aplicados anteriormente a Base, reforçando a necessidade de elaboração desta, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamentou as normas para a Base da Educação Básica:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p. 27833).

Nesse Artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996) já vemos a semelhança com a ideia construída em 1971, nas Diretrizes e Bases para o ensino do então 1º e 2º graus (BRASIL, 1971), citada anteriormente, durante a ditadura militar, para a construção dos currículos escolares da época, com uma parte comum e outra diversificada.

Após a LDB (BRASIL, 1996), em 1997 houve o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, elaborados

com o intuito de auxiliar professores e gestão escolar no desenvolvimento do currículo, propondo:

Um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p.13).

Dessa forma, outros documentos complementaram a proposta dos PCN (BRASIL, 1997) como o Programa Currículo em Movimento (BRASIL, 2008). Este, especificamente, buscou melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo trazendo em sua proposta os seguintes objetivos:

Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais;

Elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio;

Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum);

Promover o debate nacional sobre o currículo da educação básica através de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional. (BRASIL, 2008, n.p).

Os pontos trazidos pelos PCN (BRASIL, 1997) e, em consequência, pelo Programa Currículo em Movimento (BRASIL, 2008), se assemelham às ideias propostas pela atual BNCC, no que diz respeito à melhoria da qualidade da educação básica, a construção dos currículos a partir de uma base orientadora, desenvolvimento de estudos e debates, porém, não eram obrigatórios.

Em seguida, por meio da Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. No ano seguinte, foi registrado no documento final da “Conferência Nacional de Educação (Conae 2010) – Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação” a necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação. Logo após foram definidos atos legislativos e administrativos que continuaram a tratar de diretrizes gerais para a educação brasileira, como a Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, que definiu as

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN), tendo como um de seus objetivos:

I - Sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola. (BRASIL, 2010, p.824).

Novamente as mesmas ideias escritas com palavras diferentes, porém com significados semelhantes. Ao longo dos anos tivemos a elaboração de documentos diferentes, mas que retomavam necessidades semelhantes para a educação brasileira.

Em continuidade, no ano de 2012, a Portaria n. 867 de 04 de julho instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), as ações do Pacto e suas Diretrizes Gerais (BRASIL, 2012). O Plano Nacional de Educação (PNE), por sua vez, é publicado em 2014 (lei nº 13.005/2014), com vinte metas a serem cumpridas até 2024 para, novamente, a melhoria da qualidade da educação básica.

Pontualmente, o PNE (BRASIL, 2014) se refere à BNCC nas estratégias de suas segunda e terceira metas. Dessa forma, “[...] a BNCC deveria conter direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, unificando 60% do conteúdo escolar nacional. O restante seria definido localmente, levando em conta o contexto regional” (MORENO, 2016, p.10), o que retoma as propostas dos documentos anteriores já estabelecidos.

No ano de 2014 também foi realizada a 2ª Conae, organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE). A Conferência realizada foi significativa para o processo de mobilização para a construção da Base, tendo resultado em um documento com propostas para a educação no Brasil. (BRASIL, 2019).

Já no ano de 2015 um grande passo foi dado para a elaboração da discutida Base, ocorrendo, entre 17 a 19 de junho, o I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base Nacional Comum, também considerado como um momento importante para o processo de elaboração da BNCC, já que reuniu diversos assessores e especialistas envolvidos neste processo (BRASIL, 2019). Outra definição considerável veio através da Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, que instituiu uma comissão de especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular. Assim, em 2015 o processo de escrita da Base Nacional Comum Curricular foi iniciado e deu origem ao:

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem

desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p.7).

Em 16 de setembro de 2015 a primeira versão da BNCC foi disponibilizada, e de acordo com o Ministério da Educação (MEC), em dezembro do referido ano, as escolas brasileiras foram mobilizadas para discutir o documento preliminar da BNCC. A segunda versão do documento foi disponibilizada em 3 de maio de 2016 e, a partir de então, foram realizados 27 seminários estaduais com profissionais da educação para discutir a segunda versão da BNCC, promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), sendo redigida uma terceira versão em um processo dito colaborativo (BRASIL, 2019).

Em abril de 2017 o MEC entregou a versão final do documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em dezembro, a BNCC foi homologada. A partir disso o CNE apresentou, ainda em dezembro de 2017, a Resolução CNE/CP Nº 2, que instituiu e orientou a implantação da Base (BRASIL, 2017). A Base foi então pensada para ser o princípio da organização dos conteúdos, não devendo funcionar como um Currículo Mínimo para os estados, “logo, a existência de uma BNCC é uma exigência constitucional e, não menos importante, uma inspiração para que muitos sistemas de ensino e escolas (públicas e privadas) elaborem seus currículos” (NEIRA; JÚNIOR; ALMEIDA, 2016).

No ano seguinte ocorreu o dia D, no qual foi proposto que os educadores, de todo o Brasil, estudassem a parte homologada do documento, que tratava das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o intuito de assimilar a implementação e os impactos que a Base poderia gerar.

Nos questionamos se a proposta do dia D foi realizada com a qualidade necessária, já que as etapas da educação infantil e ensino fundamental estão contidas em 452 páginas. Um documento tão extenso e de tamanha relevância para a educação brasileira pôde ser analisado coletivamente em um dia?

Ainda, com a homologação da BNCC, o MEC afirma ter iniciado um processo de formação e capacitação dos professores, sendo instituído em 5 de abril de 2018 o Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular, o ProBNCC. O objetivo era

apoiar os sistemas de educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares (BRASIL, 2019).

As divulgações realizadas pelo MEC até então demonstram que a partir do lançamento do ProBNCC os Estados, Municípios e o Distrito Federal receberam auxílio para a elaboração de seus currículos alinhados à BNCC, e que no ano de 2019 houve a formação dos profissionais da educação e revisão dos projetos pedagógicos, para que em 2020 a Base fosse concretizada na realidade escolar.

Considerando esses fatores, somados ao fato da BNCC ser uma política nova e obrigatória em todo território nacional, investigamos nessa pesquisa: como tem ocorrido o processo de implementação da BNCC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Viçosa/MG, a partir da perspectiva das coordenadoras pedagógicas da rede estadual.

Para isso, buscamos identificar e analisar as ações de formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental quanto à BNCC nas escolas estaduais na cidade de Viçosa/MG; articular o discurso divulgado pelo MEC, de que a BNCC foi construída de forma colaborativa e adequada às distintas realidades escolares, com o contexto das escolas estaduais em Viçosa/MG; investigar como a BNCC está sendo implementada pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em suas salas de aula, a partir do olhar dos coordenadores pedagógicos; e detectar quais são os resultados esperados pelos coordenadores pedagógicos no que tange à implementação da BNCC.

Com esse intuito, um caminho metodológico, de caráter qualitativo, foi percorrido. Recorremos a entrevistas semiestruturadas com os questionamentos norteadores da pesquisa e a um questionário para a busca de informações pontuais, procedimentos detalhados nos artigos I e II a seguir.

Participaram da entrevista e formulários supracitados cinco coordenadoras pedagógicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de diferentes escolas estaduais do município de Viçosa/MG. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue e aceito por todas as participantes e esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa (CAAE 40248720.6.0000.5153).

Após a coleta e transcrição, os dados passaram por categorização, análise e triangulação com os referenciais teóricos e a metodologia de análise escolhida para cada temática. Nesse sentido, optamos pela organização de nossos dados e análises em artigos, apresentados a seguir, que visam responder aos objetivos da pesquisa com profundidade. Cada artigo possui resumo,

introdução, fundamentação teórica, metodologia, análise dos dados, resultados e considerações próprios, já que tratam de pontos de discussão diferentes, ainda que interligados.

## ARTIGO I

### CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DA BNCC: VOZES DISSONANTES

#### RESUMO

Este artigo objetiva investigar a participação colaborativa de construção da BNCC sob o olhar das coordenadoras pedagógicas das escolas estaduais, que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Viçosa/MG. A proposta metodológica é de cunho qualitativo e os dados foram produzidos a partir de questionários e entrevistas semiestruturadas. Os dados produzidos 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. Os dados produzidos apontam que, apesar das coordenadoras pedagógicas alegarem boa comunicação com o Ministério da Educação (MEC) e o recebimento de convites para a participação na construção da BNCC, elas não acompanharam o processo com os professores, deixando indícios de que a construção colaborativa não aconteceu. Além disso, vozes dissonantes quanto ao processo de elaboração da Base, se fazem presentes na pesquisa. Coordenadoras Pedagógicas, referencial teórico, e discurso do MEC, por vezes, divergem no que diz respeito a construção e implementação da BNCC.

Palavras-chave: Currículo. Coordenação Pedagógica. Educação Pública. Base Nacional Comum Curricular.

#### ABSTRACT

This article aims to investigate the collaborative participation in the construction of The National Common Curriculum of Basic Education (BNCC) from the point of view of the pedagogical coordinators of State Elementary Schools in the city of Viçosa/MG. The data produced 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 data produced indicate, despite the pedagogical coordinators claiming good communication with the Ministry of Education (MEC) and receiving invitations to participate in the construction of the BNCC, they did not follow the process with the teachers, leaving evidence that the collaborative construction did not happen. In addition, dissonant voices regarding the process of elaboration of the BNCC are present in the research. Pedagogical coordinators, theoretical framework and MEC discourse sometimes diverge with regard to the construction and implementation of the BNCC.

Keywords: Curriculum. Pedagogical Coordination. Public Education. The National Common Curriculum of Basic Education (BNCC).

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo integra uma dissertação de mestrado<sup>1</sup> cuja proposta consistiu em investigar o processo de implementação da BNCC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no contexto das escolas estaduais de Viçosa/MG, na perspectiva das coordenadoras pedagógicas.

Nesse contexto, este artigo objetiva investigar a participação colaborativa de construção da BNCC sob o olhar das coordenadoras pedagógicas das escolas estaduais, que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Viçosa/MG. A partir disso, serão destacadas as vozes dissonantes das participantes da pesquisa e dos autores que fundamentam este trabalho, articulando-as com o discurso difundido pelo Ministério da Educação (MEC) e registrado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na BNCC, o discurso é de que essa política é resultado de uma construção colaborativa, elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, e concluída após amplos debates com a sociedade e com os educadores do Brasil. Em 2017, foi aprovada a versão final da Base, cuja introdução traz que se trata de um documento:

[...] de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 7, grifo das autoras).

Com isso, é esperado que a BNCC seja um instrumento que estabeleça um patamar comum de aprendizagem entre todos os estudantes brasileiros, além de superar o fracionamento das políticas educacionais, com o intuito de promover uma educação de qualidade (BRASIL, 2018).

Se faz no mínimo intrigante a construção de um documento tão importante, que visa “promover uma educação de qualidade” ter sido elaborado num tempo curto e pelas mãos de especialistas que, de modo geral, não sabemos quem são. Afinal, não deveriam ser os

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa foi 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.

professores das escolas os responsáveis por informar quais são as “aprendizagens essenciais”? Diante de tantas inquietações, e por ser um documento de abrangência tão significativa, investigamos o processo de elaboração da BNCC.

Nesse sentido, ainda na introdução da Base, é descrito que ela foi “[...] elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento” (BRASIL, 2017, p. 5), o que, segundo a ficha técnica, de fato ocorreu.

Dividida em duas partes, Ensino Médio e Ensino Fundamental/Educação Infantil, a referida ficha da versão final do documento, apresenta um Comitê Gestor da BNCC e Reforma do Ensino Médio presidida por uma mestra em Ciência Política graduada em Ciências Sociais, ex-presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2020, p. 1).

Para mais, a elaboração da BNCC também contou com uma equipe gestora composta por sete profissionais titulares e sete profissionais suplentes, além de outra equipe dividida em grupos de trabalho, sendo eles: redatores, leitores críticos e tradutores. Entre os profissionais, são descritos representantes das diferentes áreas contempladas na Base e pesquisadores vinculados a diversas universidades renomadas do Brasil (BRASIL, 2017, p. 587). Porém, nessa descrição, composta por uma lista extensa de profissionais, não são expostas as respectivas formações e áreas de pesquisa, ou seja, para identificarmos quem são, quais temáticas estudam, suas trajetórias acadêmicas e onde atuam, é necessário buscar um a um na Plataforma Lattes<sup>2</sup>.

É destacado ainda na BNCC que os profissionais atuantes nas escolas, como as coordenadoras pedagógicas participantes dessa pesquisa, além dos demais profissionais, como professores e diretores, participaram da elaboração do documento por meio dos “[...] amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil” (BRASIL, 2017, p. 5). Embora não sejam nominados no documento, é enfatizado que o papel dos educadores foi fundamental para que a BNCC fosse concluída.

Diante disso, é importante compreender como o processo de construção da Base, política educacional nova, federal e obrigatória, de fato ocorreu, considerando algumas vozes importantes em seu desenvolvimento, buscando, assim, uma contribuição teórica para questionamentos e reflexões sobre o tema.

---

<sup>2</sup> A plataforma Lattes, criada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), integra as bases de dados curriculares e centraliza informações científicas de pesquisadores, instituições e grupos de pesquisas. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em 11 de outubro de 2021.

## 2. A ELABORAÇÃO DA BNCC

O Brasil tem como sistema de organização o Federalismo, introduzido com a Proclamação da República há mais de um século, em 1889. Esse formato permite que exista um governo central que divida responsabilidades e competências com os Estados que o integram. Isso significa que “Trata-se de um acordo capaz de estabelecer um compartilhamento da soberania territorial, fazendo com que coexistam, dentro de uma mesma nação, diferentes entes autônomos cujas relações são mais contratuais do que hierárquicas” (ABRUCIO; FRANZESE, 2007, p. 2).

Quase cem anos mais tarde, com a implementação da Constituição Federal de 1988 (CF88), houve uma ampliação das atribuições dos Estados-membros, a saber: União, Estados, Municípios e Distrito Federal. É previsto que os estados membros possuam autonomia ao mesmo tempo que sejam interdependentes, seguindo os objetivos do Federalismo (BRASIL, 1988).

Porém, não é apenas através da Constituição que um sistema federalista se mantém, também “[...] depende da criação de incentivos à cooperação e de processos intergovernamentais de decisão conjunta” (ABRUCIO; FRANZESE, 2007, p. 2). Após a CF88, foi iniciado um processo de descentralização que, em um primeiro momento, resultou na “[...] falta de atuação dos níveis federal e estadual de governo e, por outro lado, em uma exacerbação do municipalismo autárquico” (ABRUCIO; FRANZESE, 2007, p. 14). As iniciativas municipais para a elaboração de políticas públicas ocorreram de formas distintas em cada município devido a alguns fatores, como a disparidade financeira entre os municípios e as diferenças políticas. (ABRUCIO; FRANZESE, 2007).

Já em 1994 a União organizou uma regulamentação para distribuir tarefas entre os entes federados, passando a cumprir um papel de coordenação de políticas de educação e saúde, enquanto a execução ficou a cargo dos municípios, que hoje proveem a maior parte dos serviços públicos. Para que isso acontecesse, a União estatuiu fomentos financeiros, garantindo maior adesão dos municípios (ABRUCIO; FRANZESE, 2007).

Considerando esse desenho, a repercussão da descentralização gerada pelo federalismo no país e o conseqüente impacto nas políticas públicas educacionais têm ocorrido ao longo dos últimos vinte e sete anos, os quais apresentam mais fortemente o processo de discussão, elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Na apresentação da BNCC, encontramos a expressão “regime de colaboração” para afirmar que o documento foi legitimado pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/2014, que promulgou o PNE, plano com vinte metas a serem alcançadas num período de dez anos para a melhoria da qualidade da educação brasileira, estando a BNCC incluída nos subtópicos das metas dois e três:

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental.

[...]

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio. (BRASIL, 2014, p. 01, grifo nosso).

O objetivo do regime de colaboração é, então, destacado no Art. 7º da Lei nº 13.005/2014 que instituiu o PNE: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” (BRASIL, 2014, n. p.). Para que a finalidade seja alcançada, o mesmo Artigo, em seu sexto parágrafo, traz que “O fortalecimento do regime de colaboração entre os Estados e respectivos Municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado” (BRASIL, 2014, n. p.).

Visto que a BNCC está contida entre as metas do PNE, o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para o alcance das metas também se estende a esse documento, que nas palavras de Rossieli Soares da Silva, Ministro da Educação em 2018 (época da homologação e início da implementação da Base) disse: “Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar” (BRASIL, 2018, p. 5), enfatizando a implementação da BNCC como obrigação de todos os Estados-membros.

Dessa forma, a elaboração da BNCC partiu da esfera Federal, passando por Estados e Municípios. Após sua aprovação, foi deixado a cargo dos Estados a elaboração de currículos pautados na Base, já que esta deveria ser norteadora, mas não o currículo escolar em si.

Especificamente no Estado de Minas Gerais o currículo foi elaborado em Regime de Colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional Minas Gerais – UNDIME/MG,

além da participação pública de profissionais da educação. De acordo com a SEE/MG (2019), o CBC (Currículo Básico Comum) de Minas Gerais já seguia o desenvolvimento de habilidades e competências, porém, com a implementação da BNCC houve a atualização de termos, de conteúdos e, pela primeira vez, a elaboração de um currículo para a educação infantil.

Minas contou com o apoio do ProBNCC (Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular). De acordo com a SEE/MG (2019) através do programa diversos profissionais foram selecionados para o trabalho com as Unidades Federativas, então dispuseram bolsas para três Redatores para a Educação Infantil, dezenove para Redatores do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), três Coordenadores de Etapa (Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e Ensino Fundamental anos finais), dois Coordenadores Estaduais, que representaram a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), um Articulador do Regime de Colaboração, dois Articuladores dos Conselhos, além da contratação de um Analista de Gestão.

A primeira versão do currículo foi escrita a partir das contribuições recebidas das redes pelo Dia D, além do apoio de universidades como PUC-Minas, UEMG e UFMG. A etapa dos Encontros Municipais e Consulta Pública disponibilizou para todos os professores do Estado a discussão sobre o documento preliminar.

Para mais, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais a partir da Resolução Nº 470, de 27 de junho de 2019, “Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais”, e considera em seu primeiro artigo:

Art. 1º A presente Resolução define o Currículo Referência de Minas Gerais como documento de caráter normativo, que estabelece os direitos de aprendizagem para todos os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de Minas Gerais.

§ 1º Os direitos de aprendizagem estão definidos no Currículo Referência de Minas Gerais como conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que contribuem para a formação integral dos estudantes, para que eles se mobilizem, articulem e se integrem, de forma a intervir, proativamente, no território, exercendo plenamente sua cidadania.

§ 2º As escolas devem proceder às adequações, em seus currículos e propostas, visando atender às especificidades das diversas modalidades educacionais, resguardando a individualidade e o respeito aos estudantes, e em conformidade com as normas previstas nesta resolução, bem como no Currículo Referência de Minas Gerais. (MINAS GERAIS, 2019, p. 1)

O documento apresenta ainda eixos estruturadores, normas específicas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, além de diretrizes para a relação currículo e avaliação das aprendizagens.

Contudo, ao longo do processo de construção da BNCC muito se tem discutido acerca do documento, que trouxe variadas questões intrigantes, como as modificações relacionadas ao gerenciamento e controle do currículo. Mais preocupante do que o texto é a ideologia que o produz: agora temos a legitimação do discurso pautado em resultados obtidos por meio de avaliações padronizadas. Esse processo acaba por definir a qualidade da educação mencionada na Base, que nada tem a ver com o processo de ensino-aprendizagem, mas com os resultados.

A proposta do documento vem com uma ideia que leva o público a ter altas expectativas de um ambiente educacional de alto padrão para nossas crianças e jovens. Mais forte do que a proposta é, ainda, sua divulgação:

São os divulgadores das propostas os que geram o desenvolvimento de expectativas irrealizáveis; esses que se tornaram técnicos necessários para desenvolver algo que eles, somente eles, parecem entender, porque são os inventores. São os que legitimam as políticas que, carentes de conteúdos, preenchem esse vazio com tecnicismo. (SACRISTÁN, 2011, p. 8-9).

Uma sociedade com altas expectativas espera por bons resultados. Se são irrealizáveis a culpa pelo fracasso irá recair sobre alguém, algum grupo, nesse caso, mais especificamente nos professores. Ora, se lhes foi dada a direção, o insucesso só pode ser explicado por incompetência:

Agora o discurso é acerca dos resultados, e os resultados são os desempenhos dos alunos conferidos pelos testes padronizados. Cada vez mais se considera menos as dimensões extraescolares na discussão sobre a qualidade da educação; para explicar o baixo rendimento dos alunos, apela-se para a “incompetência dos professores” e de sua formação. (OLIVEIRA, 2014, p. 237).

Com isso, o projeto de uma Base comum não apenas limita o significado do que é currículo escolar, mas também enfraquece o conhecimento, as ricas experiências que os alunos podem ter em sala de aula à meras competências a serem atingidas, tudo isso pautado em ideias de produção e resultados, pois se atrela a uma lógica de “[...] caráter instrumentalizador do ensino, a uma visão utilitarista do currículo, voltada predominantemente ao ‘saber fazer’ e afeita, sobretudo, aos interesses do mundo empresarial (BARRETTO, 2012, p. 146).

E ainda, há que se questionar o processo de elaboração do documento, já que “[...] entre as variadas conclusões importantes, poderíamos destacar que os professores sinalizam que a BNCC não considerou a realidade das escolas públicas do país e que não houve participação

ativa desses profissionais na construção da proposta” (GALIAN; SILVA, 2019, p. 529), afirmações que se diferem do discurso divulgado pelo MEC, apresentado anteriormente, em relação a construção da Base. Os documentos oficiais divulgados nas esferas federal e estadual, por si só, não são suficientes para considerar que a construção da BNCC se deu, de fato, de forma colaborativa.

Deste modo, tendo em vista a relevância das indagações mencionadas nesta seção, propomos investigar a participação dos profissionais da educação na construção da BNCC a partir do olhar das coordenadoras pedagógicas das escolas estaduais, que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Viçosa/MG. Assim, na seção seguinte apresentamos os procedimentos metodológicos adotados com vistas a contemplar o objetivo apresentado.

### **3. PERCURSO METODOLÓGICO**

Para alcançarmos o objetivo deste artigo utilizamos a abordagem qualitativa, pois esse tipo de pesquisa tem foco em entender e interpretar dados e discursos, tendo também um caráter exploratório que estimula os pesquisadores a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. É utilizada quando se busca percepções e entendimentos sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação (D`AMBROSIO, 2006).

Para a produção dos dados, realizamos, primeiramente, um levantamento sobre o número de escolas estaduais que atendem os primeiros anos do Ensino Fundamental localizadas no município de Viçosa/MG, estando esta listagem disponível no site<sup>3</sup> da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. O município possui sete escolas da rede estadual que contemplam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, ao entrarmos em contato com as escolas por e-mail, obtivemos o nome e o contato das coordenadoras pedagógicas.

A escolha por entrevistar este grupo de profissionais está atrelada à função da coordenação pedagógica que, dentre outras, contempla criar e fortalecer estratégias que busquem, em conjunto com professores, direção e comunidade escolar, oferecer ensino de excelência aos alunos da instituição. Nesse sentido, é a coordenação pedagógica que atualiza os professores no que tange às orientações recebidas do MEC, da Superintendência Regional de Ensino e da Secretaria de Educação. Os coordenadores são responsáveis pelo processo de

---

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

implementação de políticas públicas educacionais e ações de formação continuada do corpo docente, por isso, deveriam estar a par de todo o desenvolvimento da BNCC dentro da escola. Além disso, possuem a incumbência de estruturar sua equipe de professores para melhor cumprirem o que foi determinado no projeto político pedagógico (PPP) da escola, sendo necessário coordenar o planejamento, acompanhamento e avaliação (SILVA, 2010).

Dessa forma, das sete escolas citadas, duas possuem duas coordenadoras pedagógicas, as demais possuem apenas uma. Das nove coordenadoras que entramos em contato, cinco aceitaram colaborar com a pesquisa, todas de escolas distintas. Para traçarmos o perfil das participantes elencadas acima, elaboramos um questionário online. Além disso, foram realizadas entrevistas online semiestruturadas buscando trazer respostas aos objetivos da dissertação de mestrado a qual esse artigo integra. Todas as entrevistas foram gravadas via Google Meet<sup>4</sup> em áudio e vídeo, e posteriormente passaram por um tratamento que incluiu a transcrição, a categorização e a análise dos dados com base na fundamentação teórica.

Utilizamos como abordagem teórico-metodológica o Ciclo de Políticas, formulado por Ball e Bowe (1992), pois, considerando que as pesquisas sobre políticas educacionais no Brasil são muito recentes, a análise por meio dessa abordagem se faz adequada, já que “[...] constituiu-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e [...] permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48).

Cientes de que há 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) e que podem não seguir um padrão linear na linha do tempo da construção da BNCC, utilizaremos o contexto de influência, de produção de textos e da prática para a análise dos dados deste artigo, já que se trata de apresentar o processo de construção de uma nova política educacional obrigatória em todo território nacional, ainda sem resultados.

---

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

Participaram da pesquisa cinco coordenadoras pedagógicas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas estaduais distintas do município de Viçosa/MG, como demonstra a tabela 1, com nomes fictícios, de modo a preservar 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.

Como pode ser visto, todas as coordenadoras são pedagogas e pós-graduadas em diferentes níveis. Atuam na Rede Estadual de Ensino como coordenadoras pedagógicas no período descrito na tabela acima, além de já terem atuado como professoras dos anos iniciais, exceto a coordenadora Júlia, que apesar da vasta experiência na coordenação, não atuou como professora.

É pertinente destacar que a divisão dos trechos de transcrição das entrevistas entre as mencionadas temáticas, representam uma das possibilidades de organização dos dados para análise, visto que elas poderiam ser categorizadas em mais de uma temática. Entretanto, ao considerar a delimitação destes temas para a análise, tivemos o cuidado de relacionar a cada um deles, as entrevistas que acreditamos se enquadrar melhor em tal discussão.

Esse movimento é esperado em pesquisas de cunho qualitativo. “Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos.” (GODOY, 1995, p. 21), e isso ocorre em um processo de imersão nos dados concomitante ao estudo da temática da pesquisa. Assim, buscamos características em comum nas falas das coordenadoras pedagógicas, evidenciando trechos que permitissem que a temática de estudo fosse melhor compreendida e analisada em uma perspectiva integrada. Assim, enredadas nas discussões que constituem a investigação, nossa perspectiva e o foco que demos nos conduziram à construção de categorias para facilitar

a discussão e a análise oriundas das entrevistas realizadas, sendo elas: “A notícia sobre a criação da BNCC”, “A construção da BNCC” e “A implementação da BNCC”, apresentadas a seguir.

#### **4. DA CRIAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC**

Ao participar das entrevistas, as coordenadoras pedagógicas tiveram a oportunidade de expressar a percepção pessoal sobre a BNCC em diversos aspectos: discussão inicial do documento, participação da construção de um currículo comum, adequação da Base à realidade das escolas, o processo de implementação nas escolas, o papel da coordenação pedagógica e os resultados esperados nesse processo, a postura dos professores, o teor pedagógico da BNCC, além de um espaço para expressar qualquer comentário que julgassem capaz de colaborar com a pesquisa.

Ao analisar as falas das coordenadoras, identificamos temas em comum e realizamos uma análise das vozes que emergiram, agrupando nas categorias mencionadas anteriormente. No âmbito das temáticas descritas, apresentamos os resultados e discussões em uma análise dialogada com as falas das coordenadoras pedagógicas entrevistadas, as produções feitas por autores da área de estudo, o referencial teórico-metodológico escolhido, e o olhar que tivemos enquanto pesquisadoras durante a produção de dados.

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 não interromper a 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.

##### **4.1 A notícia da criação da BNCC**

Na BNCC é argumentado que o documento é fruto de uma construção que envolveu especialistas de todos os componentes curriculares que integram a Base, em colaboração com professores, comunidade escolar e sociedade de todas as regiões do país. Essa foi uma temática que emergiu na entrevista realizada. Questionei as coordenadoras sobre como a notícia da criação de uma Base Nacional Comum Curricular havia chegado na escola em que atuam. A coordenadora Lidia afirmou:

*Chegou pela Superintendência, houve muita divulgação, trabalhos estavam sendo divulgados na mídia, então depois chegou pela Superintendência quando o documento estava pronto, chegou o aviso disso [se referindo à BNCC]. (Lidia)*

A fala supracitada de Lidia vai ao encontro do questionamento sobre a discussão e participação dos profissionais da escola em relação a Base, já que diz que o aviso “disso” chegou quando o documento já estava pronto. Mais adiante, Lidia disse:

*Fomos convidados para a elaboração e a discussão, porque o documento, enquanto estava em discussão, a todo momento toda a comunidade era comunicada, convocada para estar participando das discussões e da construção do que estava sendo feito. (Lidia)*

Ou seja, os convites para a participação na elaboração da BNCC foram devidamente entregues aos profissionais da educação da escola em que Lidia atua, mas, como explicado em sua primeira fala anterior “quando o documento estava pronto, chegou o aviso disso”, então, convite feito não significa colaboração, até porque convite não é intimação, evidenciando a não participação desses profissionais ao longo do processo.

Ainda, em sua primeira fala supracitada, a coordenadora Lidia destaca que, num primeiro momento a informação da elaboração de uma Base surge através da mídia, para depois chegar o aviso pela Superintendência de Ensino. A propaganda referida, em formato de vídeo<sup>5</sup> foi publicada pelo MEC, em 2018, com a hashtag<sup>6</sup> #educacaoabase, sendo veiculada nas diferentes mídias sociais, como o YouTube<sup>7</sup> e canais abertos da televisão.

Para Ball e Bowe (1992), o processo político de criação de uma política pública é influenciado por uma gama de intenções e disputas. Aqui, não estamos tratando apenas de uma política pública educacional, a BNCC em questão se trata do currículo, que por si só é um campo de muitas disputas na educação. Arroyo (2014) destaca a configuração política de poder presente nos currículos:

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Quando se pensa em toda a diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder. (ARROYO, 2014, p. 6).

<sup>5</sup> Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>>. Acesso em 4 ago. 2021.

<sup>6</sup> “Hashtag é um composto de palavras-chave, ou de uma única palavra, que é precedido pelo símbolo cerquilha (#)”. CANALTECH. O que é Hashtag. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/produtos/O-que-e-hashtag/>>. Acesso em 4 ago. 2021.

<sup>7</sup> YouTube© é uma plataforma de compartilhamento de vídeos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/>>. Acesso em 4 ago. 2021.

Dando seguimento a essa lógica, Mainardes (2006) explica que é no contexto de influência da produção de uma política pública que os discursos são levantados, ou seja, foi nesse contexto que os grupos de disputa argumentaram para definir o que é a educação e o que uma Base Nacional Curricular deveria trazer no corpo de seu texto.

Porém, a criação de uma política não segue um padrão linear dentro dos contextos do Ciclo de Políticas, os eventos podem se dar de maneira sinuosa, partida, e misturado a esses fatores, as relações entre contexto de influência e contexto da produção do texto, por exemplo, podem não ser óbvias ou descomplicadas. Se o contexto de influência constantemente é relacionado aos interesses ideológicos, que costumam passar despercebidos, os textos políticos são planejados para o público no geral (MAINARDES, 2006).

Isso significa que “Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52, grifo nosso). Dessa forma, os textos políticos, sejam eles em formato de texto ou de vídeo, como relatado pela coordenadora Lidia, são o resultado das discussões, das negociações. Portanto, temos a partir dos textos a competição para o controle do que a política irá representar (BOWE *et al.*, 1992). O vídeo sobre a BNCC traz uma política educacional necessária para a melhoria da qualidade da educação nacional. Será?

Quando se trata da trajetória da educação no Brasil, as diferentes políticas elaboradas são comumente embasadas por ideias milagrosas, sempre a próxima melhor que a anterior, como se a partir de cada uma tivéssemos encontrado a solução para os problemas da nossa educação. A BNCC não foge a esse padrão e trouxe consigo uma promessa grandiosa: a melhoria da qualidade da educação. E se, para essa grande conquista, a Base propõe aprendizagens consideradas essenciais, será por meio de avaliações externas que verificaremos se o objetivo foi atingido. Tudo isso gera um impacto não somente para os alunos, mas também no trabalho dos professores, que agora, mais do que antes, precisarão buscar incansavelmente por resultados calculáveis e serão cobrados por isso. Isso significa que a responsabilidade dos insucessos dessa política educacional não construída pelos professores irá recair exatamente sobre eles.

Dourado e Siqueira (2019) trazem que a execução do debate sobre a BNCC aconteceu num campo de tensão, fazendo referência, principalmente, ao impeachment da então presidenta Dilma Rousseff e a posse da cadeira presidencial por Michel Temer. Isso porque o governo que

assumiu a presidência na época “[...] desmontou o Fórum Nacional de Educação (FNE) e inviabilizou a Conferência Nacional de Educação (Conae) 2018, sob coordenação do FNE, democrática e legitimamente articulada” (FNPE, 2020, n. p.).

Em contrapartida, foi lançada a Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), “[...] como instrumento de resistência em defesa dos avanços e dos espaços de interlocução conquistados após décadas de muita luta” (CONAPE, 2017, p. 2).

Os autores consideraram, também, que a aprovação do documento (BNCC) no Conselho Nacional de Educação ocorreu de forma “coercitiva e aligeirada” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 293). E ainda, afirmam que “Enquanto processo histórico há que se destacar que a BNCC não foi consensuada, não foi pactuada e, portanto, apresenta vários questionamentos acerca de sua legitimidade. Todavia, está aprovada. Está homologada” (2019, p. 294).

Elucidando sobre a notícia da elaboração da BNCC, as coordenadoras Cris, Ivana e Júlia também mencionaram os recursos de mídia para a divulgação da Base. Cris comentou que a construção desse documento já era esperada a partir de outros projetos:

*Bom, hoje a gente tem bastante recursos da mídia né. A Secretaria Estadual de Educação começou a divulgar, mas a gente já tinha uma prévia a partir do Pró-letramento, ocorrido em 2005, desde lá já falavam em construir uma Base Nacional Comum, e depois em 2013 veio o Pacto Nacional da Alfabetização, aliás 2012, final de 2012, no qual eu participei, como incorporadora na parte de matemática. Eu ainda não estava na rede estadual, mas eu me lembro que as colegas da rede estadual já comentavam sobre essa divulgação e tinha uma da vinda da Base Nacional. (Cris)*

Nesse trecho Cris evidencia que a criação de uma Base para a educação é esperada desde 2005, ano de lançamento do Pró-Letramento, um projeto de mobilização pela qualidade da educação com formação continuada de professores para a melhoria da aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Todavia, uma Base era esperada antes disso. Desde a Constituição Federal de 1988, que traz o conceito em termos de conteúdos mínimos, os educadores aguardam um direcionamento claro sobre quais seriam tais conteúdos. Posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96, seguida dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), são dados novos direcionamentos, porém, nesses documentos o caráter da Base não é evidentemente determinado (MICARELLO, 2016). É nesse sentido que:

[...] a BNCC se aproxima de alguns conjuntos de saberes, mas se distancia de outros que antes, apresentavam-se consolidados nos documentos que

antecedem à Base. Não são poucos os críticos à formulação do texto que configura a BNCC. Um documento que a priori era para ser uma construção feita pelas escolas a partir de um currículo mínimo comum nacional e com relevância de suas singularidades locais e regionais e, agora, é estendida como um plano nacional de governo projetado pelo Ministério da Educação (ORRÚ, 2018, p. 143).

Em sequência, Júlia mencionou que a notícia chegou através “[...] dos meios de comunicação e informes da Superintendência Regional de Ensino e da Secretaria Estadual de Educação”. De igual modo, a coordenadora Ivana alegou que a comunicação com o MEC era boa, e que as informações chegavam por meio da secretaria estadual de educação que repassava as divulgações:

*A gente como supervisora sempre recebia e-mail quando ia abrir para poder contribuir, então ficamos sabendo por várias mídias, seja pela divulgação do próprio MEC ou pela própria secretaria que passava essa divulgação.* (Ivana).

Cris também indica que houve o recebimento de um comunicado oficial no momento da construção da Base:

*Recebemos o comunicado oficial da Base, dos estudos da Base, até mesmo do Currículo Referência de Minas, a gente teve algumas reuniões sobre ele, sugestões, tivemos fórum. sobre a BNCC também tivemos informação via e-mail institucional.* (Cris).

Nessa fala, continuamos a observar a não participação dos professores na elaboração da Base, já que ao falar sobre o Currículo Referência de Minas Gerais, Cris menciona reuniões, sugestões e fórum. Já sobre a BNCC disse que “*tivemos informação via e-mail institucional*”. Informação não é participação.

Ainda sobre a fala supracitada, Cris destaca o Currículo Referência de Minas Gerais, um tema recorrente por sua ligação com a BNCC. A Base recomenda que ela não deve ser o currículo em si, mas uma referência, e que os Estados deveriam reconstruir seus currículos pautados nela e amparados pelo programa ProBNCC. De acordo com a SEE/MG (2019):

Ao contrário da maioria dos Estados, Minas Gerais já possuía currículo normatizado voltado para o desenvolvimento de Competências e Habilidades desde 2005, de forma que a Base Nacional Comum Curricular não se configurou grande inovação frente ao que já era trabalhado na maioria das redes municipais e na rede estadual de ensino. Por um lado, a BNCC atualiza conceitos e termos utilizados, dando caráter contemporâneo a diversos conteúdos trabalhados no CBC e apresenta, pela primeira vez, um currículo para a educação infantil. Por outro, no contexto do CBC, apenas altera a sequência das habilidades trabalhadas em cada ano da escolarização. O Conselho Estadual de Educação realizou reunião com redatores e coordenadoras de etapa onde foi entregue as principais alterações da BNCC em relação ao CBC em termos de conteúdo para cada etapa e componente,

bem como apresentada a estrutura do novo documento (MINAS GERAIS, 2019, n. p.).

Mainardes (2006), em seu estudo sobre o Ciclo de Políticas, considera que o “[...] processo político é entendido como multifacetado e dialético”, por isso uma política pública educacional de caráter nacional, como a BNCC, tende a resultar na elaboração e implementação de novas políticas, como os currículos referência estaduais, partindo de níveis macro para micro, com um afinamento cada vez mais estreito.

Por fim, a coordenadora Estela atua como coordenadora pedagógica há dois anos completos, ou seja, começou a coordenar em 2019, ano em que a versão final da BNCC já estava homologada. Então, disse que *“A realidade que eu tive desde o início do meu trabalho foi com a BNCC já aprovada”*.

Apesar de considerarmos que no contexto da prática de uma política, tudo é passível de interpretação subjetiva (MAINARDES, 2006), as respostas anteriores das coordenadoras pedagógicas apresentam pontos em comum, como a chegada das informações sobre a Base via meios eletrônicos. Parece que mais nada aconteceu para além disso, o que demonstra que a Secretaria de Educação assumiu um papel de mensageira de informações e não de mediadora de debates necessários.

As coordenadoras destacaram o papel da mídia para a chegada das informações, seja pelas propagandas ou pela divulgação interna realizada pela Superintendência de Ensino, sugerindo ter sido uma comunicação bastante efetiva, porém, um documento dessa magnitude não deveria ser ator de propagandas, as informações não deveriam chegar prontas para os profissionais da educação. Por onde andaram os debates sobre o impacto? Quando foram ouvidas as perspectivas sobre as inúmeras lacunas? Quem decidiu o papel do professor diante da política?

Por isso, os autores trazidos no texto apontaram a pressa e falta de consenso durante a elaboração do documento. Além disso, a partir do Ciclo de Políticas, percebemos o campo de disputas gerado pela criação da BNCC, inclusive a partir do contexto da produção de texto, evidenciado pelas coordenadoras, do qual só receberam notícias.

Dessa forma, compartilhamos da opinião dos autores aqui apresentados, de que a BNCC foi elaborada num processo rápido e pouco discutido pelos profissionais da educação que atuam no chão das escolas, afirmação analisada, também, nas falas das coordenadoras participantes de nossa pesquisa, que frisaram apenas a chegada das informações sobre a Base. Considerando

a relevância desse documento de nível federal e obrigatório, consideramos que o mínimo seria uma participação efetiva dos professores, com todas as etapas e metodologias de análise das discussões amplamente divulgadas.

## 4.2 A construção da BNCC

Antes mesmo da saída das primeiras versões da BNCC, o documento já era contestado. Para Ratier et al. (2017, p. 3) na opinião de “[...] uma parte da esquerda, seria um projeto privatizador da Educação. Para uma parte da direita, seria doutrinação no ensino”.

Mas, como explicado por Ball e Bowe (1992) o encadeamento político é influenciado por uma multiplicidade de embates, logo, o documento gerou confronto entre diferentes polos políticos, associações, fundações, especialistas e educadores, durante o seu processo de elaboração. Micarello destaca que:

No caso da BNCC, é possível identificar pelo menos três grandes grupos de interesses que se manifestaram em seu processo de elaboração: os atores diretamente ligados à escola de educação básica (professores, escolas, gestores, estudantes), os atores do espaço acadêmico, ligados à produção de conhecimentos nas diferentes áreas (pesquisadores, professores universitários, associações científicas) e os atores do segmento privado empresarial, com interesses na educação pública e de influenciar a política nacional (fundações privadas em geral) (MICARELLO, 2016, p. 68).

Entretanto, não podemos considerar que todas as vozes presentes no processo de construção da BNCC convergiam em suas ideias, ao contrário, o cenário foi sempre de disputas.

Apesar disso, Ratier et al. (2017) afirmam que “Na prática, nada disso aconteceu. Não houve uma “mão invisível” guiando os rumos, mas várias vozes debatendo caminhos” (RATIER; PERES; CASSIMIRO; SEMIS, 2017, p. 3). E para esse debate, “A premissa é de que a Base deveria ser construída a partir de ampla consulta com a sociedade” (RATIER; PERES; CASSIMIRO; SEMIS, 2017, p. 3), como se tivesse sido um processo democrático simples e igualitário entre as vozes.

Da primeira versão para a última tivemos alterações relacionadas desde o número de páginas até a quantidade de profissionais da educação envolvidos no processo de elaboração. Como dito no tópico anterior, é necessário lembrar que da segunda versão para a terceira houve o impeachment da então presidenta da república do Brasil Dilma Rousseff e a entrada de Michel Temer ocupando o mesmo cargo no governo, o que gerou alterações expressivas no número de participantes para a formação da BNCC (RATIER; PERES; CASSIMIRO; SEMIS, 2017). Os números eram:

Primeira versão: 302 páginas; 15 disciplinas; 212 colaboradores (113 especialistas e professores, 15 assessores, 82 leitores críticos, 2 coordenadores).

Segunda versão: 652 páginas; 15 disciplinas; 280 colaboradores (107 especialistas e professores, 14 assessores, 2 coordenadores, 157 em outras funções).

Terceira versão: 396 páginas; 9 disciplinas; 78 colaboradores (22 especialistas, 56 leitores críticos) (RATIER; PERES; CASSIMIRO; SEMIS, 2017, p. 4).

Os próprios autores, supracitados, ao mesmo tempo que disseram não haver uma “mão invisível” trouxeram as expressivas alterações ocorridas na BNCC da primeira para a segunda versão e, de forma ainda mais expressiva, na terceira versão. Durante a construção da terceira versão da Base tivemos um período de grande tensão entre os educadores e estudiosos do Brasil gerada pela mudança presidencial mencionada acima. Houve uma redução expressiva no tamanho final do documento, os profissionais envolvidos na elaboração foram trocados e os professores notaram a retirada de alguns conteúdos.

A partir da indignação com a terceira versão da BNCC, foram criados a Conferência Nacional Popular de Educação e o Fórum Nacional Popular de Educação, sendo o último um “espaço de mobilização, resistência e defesa da participação popular na construção das políticas públicas, constituído por mais de 35 (trinta e cinco) entidades nacionais representativas do campo educacional” (FNPE, 2020, n. p.), que tinham sido excluídas do FNE e da CONAE.

Se tratando dos docentes do chão das escolas, estes “[...] seriam apontados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)” (RATIER; PERES; CASSIMIRO; SEMIS, 2017, p. 5), que dividiram as vagas para cada Estado, selecionando representantes.

Procurando compreender o processo de participação das coordenadoras pedagógicas das escolas estaduais de Viçosa/MG, bem como da equipe de professores que coordenam, as questioneei sobre a ocorrência do convite para a elaboração da Base e o andamento. Todas, exceto Estela, que iniciou na coordenação com a Base já implementada, afirmaram que houve o convite de participação e colaboração não obrigatória.

A coordenadora Cris disse “*Sim, fomos convidados*”, e explicou que aconteceu “[...] via e-mail e nas reuniões de módulo em atividade extraclasse” (Cris), além disso, mencionou sua opinião em relação ao comportamento dos professores na busca por informações após a implementação da BNCC:

*A gente divulgava para os professores as orientações que vinham a respeito de cursos de formação sobre a BNCC. Então era feito dessa forma, a gente orientava, mas sabemos que a maioria dos professores não procura saber, acham mais fácil até mesmo recorrer a revistas, tanto físicas quanto digitais, deixando de lado até mesmo as informações que a própria secretaria repassa. Mas houve o convite sim (Cris).*

Carvalho e Lourenço explicam que:

De modo geral, as questões relativas à BNCC foram retiradas do âmbito da problematização pública e confiadas a especialistas (grupos de interesse econômico, *experts*, cientistas, administradores/gestores do Estado), pois mesmo os Seminários Estaduais em nada garantem que as críticas e as sugestões dos educadores serão consideradas. Os que governam têm o poder de definir os problemas e formular as questões, estabelecendo, desse modo, o que é importante para ser feito e falado e, assim, a liberdade de expressão dos professores é exercida dentro dos limites de um fazer e dizer previamente codificados, já estabelecidos pelos problemas e pelas soluções dos que governam (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 242).

Como dito pelas autoras supracitadas, os Seminários Estaduais não garantiram a participação dos docentes e, novamente, os convites realizados não significam participação. Para além disso, deveriam ter sido criados espaços para diálogos efetivos nas escolas. Como esse debate não aconteceu, a liberdade de expressão dos professores foi suprimida.

Por isso, a opinião da coordenadora Cris em relação ao comportamento dos professores para os estudos sobre a BNCC soou como repasse de responsabilidade. Os professores se dividem entre as escolas, nem sempre são efetivamente orientados, não tiveram um tempo criado para debate, em que momento o fariam? Além disso, qual seria a motivação desses profissionais após não serem ouvidos no processo de construção da Base? Qual seria o entusiasmo em relação a esse documento que não representa suas vozes?

Seguindo para as demais coordenadoras, Júlia explicou detalhadamente como aconteceu esse processo desde a primeira versão da Base:

*Durante a construção da 1ª versão, o MEC realizou uma consulta pública, que contou com a participação da sociedade civil e das instituições envolvidas. Vários profissionais da nossa escola participaram deste momento. Houve também a realização de seminários com professores, gestores e especialistas, abertos à participação pública, a fim de debater a segunda versão. Mais uma vez, nossos profissionais puderam participar e dar suas **opiniões**. Na escola, tivemos a oportunidade de fazer várias reuniões e grupos de estudos. No final, apresentamos sugestões para a elaboração da BNCC, que foram apresentadas no Seminário Regional (Júlia).*

A fala da coordenadora Júlia, até a palavra em negrito, é muito parecida com o discurso amplamente divulgado e difundido pelo MEC, porém, apesar da apresentação de sugestões para

a elaboração no Seminário Regional, não se sabe como a análise dos documentos produzidos pelos professores foi realizada.

O relato de Júlia também se diferenciou do que foi explicado pela coordenadora Ivana, que expôs sobre o convite ter sido realizado na segunda versão do documento. Ivana também explicou o movimento que fez na escola para falar sobre a Base e explicar onde os professores acessariam para opinar, mas acredita que muitos não contribuíram, ou seja, novamente foi considerada a falta de participação dos professores no processo de construção da Base:

*Sim, na segunda versão. Quando teve a primeira versão, que depois abriu para consulta pública, para gente poder opinar, a gente...eu me lembro que nessa escola que eu trabalho hoje, eu estava recém chegada e numa reunião de classe eu propus as professoras, apresentei a proposta da Base, divulguei o site onde que poderiam opinar, eu mesma cheguei a entrar e ler os debates, as discussões, eu não me lembro se escrevi alguma coisa, mas eu entrei e li o que estava sendo colocado e em muitas das coisas eu concordava, então acho que na época eu nem achei necessário colocar porque algumas coisas era que a gente esperava. Então, nesse primeiro momento chegou dessa forma, chegou de um jeito de poder divulgar para os professores. Aí assim, acredito que muitos não acessaram, mas alguns tiveram curiosidade de ver né, de olhar como que foi esse momento aí da contribuição pública (Ivana).*

Ainda para Carvalho e Lourenço (2018):

O direito de problematizar a Educação, no caso a BNCC, ficou reservado aos parceiros econômico-políticos, de modo que as decisões são tomadas dentro de instituições, cujo perfil é de abandono da esfera pública e confrontação política. Nesse primeiro foco de debate, as críticas em relação à constituição da BNCC no País foram evidenciadas (a partir da realização dos Seminários Estaduais nos meses de junho e agosto de 2016 para debate da segunda versão da BNCC), destacando-se, entre as várias críticas tecidas, a possibilidade restrita de resposta dos educadores na consulta pública disponível no site do MEC: “total ou parcial”, sem espaço efetivo para problematizações, visto as respostas estarem restritas a um máximo de 800 caracteres (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 243, grifo nosso).

Com a possibilidade restrita de respostas nos perguntamos se os professores não participaram ou se apenas não quiseram fingir uma participação. Ao contrário do que dizem as autoras supracitadas, o MEC divulgou uma ampla participação dos profissionais da educação na elaboração do documento e as coordenadoras destacam uma possível falta de interesse pelos professores. “Acredito que muitos não acessaram”, “alguns tiveram curiosidade de ver” (Ivana), são falas que significam não participação. Se não acessaram, se só olharam, nos questionamos sobre como esse processo realmente aconteceu, principalmente por não ter sido divulgado pelo MEC como foi compilada e analisada a participação pública.

À vista disso, grandes entidades, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), criticaram a pressa para a elaboração desse documento, além

da dúvida, mencionada acima, sobre como a opinião dos professores da Educação Básica estava sendo considerada durante o processo e até que ponto poderiam discordar de algum tópico apresentado.

Segundo Ball (1993), as políticas absorvem discursos e a partir disso possibilidades de ideias e concepções são fabricadas, dessa forma “A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade” (MAINARDES, 2006, p. 54).

Nesse sentido, a partir das dissonâncias entre as opiniões dos autores, do discurso divulgado pelo MEC e pela fala das coordenadoras pedagógicas, percebemos a edificação da legitimação do discurso vindo de esferas de nível macro, como o próprio Ministério da Educação e fundações privadas no geral, que difundiram a ideia de uma ampla participação dos docentes. As coordenadoras pedagógicas garantem apenas o recebimento do convite para a participação e o repasse aos professores, demonstrando uma ideia de dever cumprido.

Com nossa análise, percebemos que ao mesmo tempo que as coordenadoras afirmam falta de participação dos docentes, os colocam numa situação aparentemente de desinteresse, retirando sua responsabilidade e transferindo-a aos docentes, mas em nenhum momento apresentaram questionamentos sobre a metodologia seguida pelo MEC para a coleta das considerações acerca da Base, contribuindo para a legitimação da voz do Ministério.

Porém, ressaltamos que não culpabilizamos as coordenadoras pelos repasses de responsabilidade, já que estes são uma consequência da organização da própria política, que, como dito anteriormente, responsabilizará diretores, coordenadores e professores por todos os insucessos.

### **4.3 A implementação da BNCC**

Anteriormente, procuramos investigar a elaboração da BNCC, desde a chegada da ideia, da notícia, até a sua construção. Mainardes explica que:

O foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

Em vista disso, questionamos as coordenadoras em relação ao nascimento da BNCC, ao momento de implementação, procurando compreender como esse processo está acontecendo,

como estão lidando com a Base na prática e qual o sentimento e interpretação em relação ao documento.

Lidia criticou a falta de tato em relação a implementação da BNCC, destacando a falta de preparo e a pressa de todo o processo:

*Faltou...eu acho que faltou um tato, sabe? Um cuidado. Vamos supor que você monte toda a sua pesquisa e mostre para a sua orientadora e diga “olha, eu mudei tudo, é assim agora”, entendeu o que estou querendo dizer? Ou que ela fizesse isso “eu li seu texto e ele não está bom, eu troquei tudo e agora você vai fazer dessa forma”. Então, por mais que a gente tente, compreenda, tenha lido e participe, fica sempre essa rusga, não se tem o devido cuidado de se apresentar algo, chegar com aquilo devagar, de mansinho, preparando...Não se prepara, a verdade é que é assim, dentro da educação não se prepara a terra para o plantio, eles não aram a terra para depois te dar a semente, não, eles jogam a semente no solo e mandam você ir cultivar, entendeu? Então, você pega vários terrenos e precisa fazer essa semente frutificar no meio da pedra, no meio da areia, em alguns terrenos que estão férteis e outros que não estão tão férteis. Eu acho que essa é uma das grandes dificuldades e até brigas que os professores, na verdade todos os profissionais, acabam enfrentando (Lidia).*

A fala de Lidia soa como um desabafo. Os professores, coordenadores, tentam participar: “por mais que a gente tente, compreenda, tenha lido e participe” (Lidia), mas no fim se considera o que vem de cima, políticas impostas verticalmente, que não abrem espaço efetivo de participação: “eles jogam a semente no solo e mandam você ir cultivar” (Lidia).

Considerando o contexto da prática de uma política, aprofundamos ainda mais nas disputas presentes nos contextos de influência e produção de texto. “O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53). Isso significa que ao receber os textos políticos, os profissionais da educação não interpretam de maneira desorientada, sem reflexão. Eles se apropriam das informações a partir de suas leituras de mundo enquanto educadores, com suas histórias, vivências, valores (MAINARDES, 2006).

Nesse sentido, ao mesmo tempo que as coordenadoras apresentaram em suas falas a chegada das informações, a boa comunicação com a secretaria de educação, os convites feitos para a participação na construção do documento, também demonstram um outro lado, suas versões da história a partir da interpretação pessoal.

Em sequência, Ivana relatou que enxerga a Base como uma necessidade para os professores da escola básica, pois as diretrizes, os parâmetros, dão mais autonomia para os professores, e na sua opinião muitos sentem a necessidade de algo mais direcionado.

Porém, esse direcionamento não nos parece realmente uma direção, mas na verdade uma falta de autonomia, uma receita pronta, se é que isso é possível na educação. A BNCC não traz apenas um norte para os currículos, por trás de tantas habilidades e competências sugere (ou impõe) que caminho o professor deve seguir. E para além disso, a partir de seus códigos os professores devem colocar no diário escolar quais habilidades seus alunos alcançaram, ou seja, um controle sobre o que acontece em sala de aula. “A BNCC até agora não tem ao menos um parágrafo que discuta o papel do professor e a questão do ensinar” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 118), talvez porque o interesse não seja em delegar aos docentes um papel efetivo e questionador, mas sim de responsabilização.

O controle a partir de documentos é apresentado em uma fala da coordenadora Lidia, mas, ela entende que é uma tarefa que precisa ser bem amarrada, ou seja, estar bem-feita, pois passará pela observação de muitos:

*Hoje você trabalha com essas habilidades elencadas dentro da BNCC, do Currículo Referência, mas depois você mostra para os pais quais habilidades você está trabalhando e registra isso no seu planejamento, no seu diário escolar, nos seus relatórios solicitados na escola, então é uma coisa que precisa ser clara e tem que estar tudo amarradinho, entendeu? (Lidia).*

Apesar de considerar a BNCC como uma necessidade para os professores da Educação Básica, Ivana aponta que certas discussões foram deixadas de lado, portanto, a terceira versão da Base trouxe um sentimento diferente:

*[...] por exemplo a questão do ensino integral, era uma coisa que tinha uma proposta na segunda versão e na terceira versão já veio um pouco menos ousado, vamos dizer assim. Outra coisa também, a questão da discussão de gênero foi omitida (Ivana).*

*Quando chegamos na segunda versão tínhamos um sentimento de que estávamos sendo ouvidos, era um debate interessante, só que nesse meio tempo houve a questão do impeachment da presidente Dilma, que é uma coisa que incomodou bastante. O processo do Ministério da Educação vinha numa linha e vimos que isso foi mudando, esse debate foi mudando e na última versão sabemos que retiraram muitas coisas que tinham sido colocadas pela opinião do público, pela contribuição dos professores. Isso não chegou na escola de uma forma positiva, já que foram retiradas coisas que eram de lutas de muito tempo. Com isso, vem aquela ideia do que sempre foi nas escolas: os documentos, as políticas públicas, chegam impostos de cima para baixo. Então, essa última versão foi esse sentimento que tivemos (Ivana).*

Novamente a ideia de a BNCC ser uma política pública educacional imposta verticalmente para as escolas e os profissionais da educação aparece, indo de encontro com a fala de Lidia, citada anteriormente. Em relação a esse sentimento sobre as políticas educacionais, Selles traz que:

Um movimento de construção curricular deve expressar as múltiplas vozes dos professores, pesquisadores em educação e educadores do País. É notória a pouca adesão dos docentes a políticas e projetos curriculares com os quais não se identificam e que os deixam à margem, como meros aplicadores (SELLES, 2015, p. 277).

Os profissionais da educação sabem quando são ouvidos e quando participam das discussões. Podem até trazer pontos de incoerência, onde percebemos uma mescla entre o que pensam e o que dizem para pensarem, mas sua própria voz e interpretação estarão sempre presentes e farão a diferença na implementação de uma política no dia a dia.

Em continuidade, na fala supracitada de Ivana ela destaca a retirada das contribuições dos professores na terceira versão do documento, porém, anteriormente, no tópico 4.2, havia dito: *“acredito que muitos não acessaram [se referindo aos professores], mas alguns tiveram curiosidade de ver né, de olhar como que foi esse momento aí da contribuição pública”*, não demonstrando a participação efetiva dos docentes.

Já a coordenadora Júlia entende a BNCC como um *“documento orientador e não um guia pronto e acabado, que deve ser seguido à risca, de forma bitolada”* (Júlia), divergindo da opinião de Ivana. Ainda acrescentou que:

*Temos procurado criar estratégias de implementação, como por exemplo, reformulamos a Proposta Política Pedagógica da escola e procuramos alinhar os nossos planos de cursos à nova BNCC e ao Currículo Referência de Minas Gerais. Neste contexto, um dos desafios tem sido as restrições impostas pela pandemia da COVID-19, com a interrupção das atividades escolares presenciais. Estamos precisando inovar, criar estratégias e metodologias inovadoras, para obtermos êxito no processo ensino-aprendizagem e atendermos bem os nossos estudantes. Isto tem sido desafiador, mas ao mesmo tempo muito positivo. Um fator limitante que observamos é que, apesar de reconhecermos que houve um avanço significativo na última BNCC, ainda prevalece a concepção de um currículo prescritivo, centrado em conteúdo, controlado por avaliações, que, na nossa opinião, prejudicam a autonomia do professor e da própria escola. (Júlia).*

A opinião da coordenadora Cris se assemelha com a de Júlia, já que ela traz que *“Não adianta o professor só executar não, professor tem que ter a característica de pedagogo”* (Cris). Selles entende que:

[...] a inovação é sempre referida, e lida como a definição da melhoria, do avanço. Não vejo propriamente inovação na proposta atual que não se localize fora do plano retórico ou equivalente aos termos metafóricos de melhoria. Na verdade, não tenho certeza de que anunciar a inovação seja a intenção da BNCC. Vejo-a muito mais ocupada em convencer de que é necessário controlar as práticas e unificar o ensino, e de que esta é a aposta da mudança. Enfim, de que haveria mudanças porque as escolas e seus professores seriam melhor controlados (SELLES, 2015, p. 273, grifo nosso).

As coordenadoras Cris e Júlia parecem ter percebido o controle mencionado na fala supracitada de Selles, por isso afirmam a necessidade da Base apenas orientar e não ser “seguida à risca”.

Ademais, as coordenadoras Estela e Cris comentaram em suas entrevistas sobre o impacto da pandemia de covid-19 na implementação da BNCC. A rede estadual escolar de Minas Gerais trabalhou com os Planos de Estudo Tutorado (PET)<sup>8</sup>, que seguem em sua organização a Base e o currículo referência estadual. Cris disse que a pandemia influenciou muito para que a BNCC não fosse implementada integralmente:

*A pandemia interferiu bastante, embora nós tenhamos os PET né. A rede estadual trabalha com os PET. Ano passado [se referindo a 2020] nós ficamos mesmo só nos PET. Esse ano [se referindo a 2021] talvez a gente consiga avançar um pouco mais porque os PET vão contemplar 60% da carga horária do aluno, os outros 40% terão que ser formulados pelo professor. Então o professor tem que ter esse cuidado do planejamento ser feito em cima da BNCC e em cima do currículo referência de Minas (Cris).*

Em sua fala sobre os PET, a coordenadora Estela acrescenta que:

*Nesse processo remoto, os conteúdos já vieram prontos, as atividades prontas com os PET, Plano de Estudo Tutorado, já baseado na BNCC. No início do ano [se referindo a 2020], quando fizemos o planejamento anual, já pegamos o currículo referência de Minas Gerais, que é baseado na BNCC, e fomos acrescentando no planejamento anual. Quando começou a pandemia em março [se referindo a 2020], aí nos vimos em outro processo de adaptação, não de conteúdo mais, tivemos que ir atrás dos alunos, tentamos outras formas de acesso aos alunos, foi quando o conteúdo veio da secretaria de educação. Então, o que ficou a cargo do planejamento dos professores era mais a questão da afetividade, do emocional, de acolher o aluno, algo que também não sai da BNCC (Estela).*

Ou seja, o ano em que a BNCC deveria ser implementada integralmente, 2020, foi acometido por uma pandemia, afetando diretamente as escolas pelo impedimento das aulas presenciais. A solução encontrada foram as aulas remotas, que apresentaram muitos desafios aos docentes. Em relação a BNCC, a Secretaria de Educação de Minas Gerais elaborou e deu início aos PET, baseados no currículo referência de Minas, fugindo do controle dos professores o ensino de seus alunos e ampliando o “dever” para o cuidado com suas emoções. Os PET se tornaram mais uma forma de imposição de currículo e desconsideração dos professores, já que padronizaram sem a criação de espaço para a criatividade, o que caracteriza mais um reflexo de decisões impostas de cima para baixo.

---

<sup>8</sup> O Plano de Estudo Tutorado (PET) é uma das ferramentas do Regime de Estudo não Presencial, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais como alternativa para a continuidade no processo de ensino e aprendizagem durante a suspensão das aulas presenciais como medida de prevenção da disseminação da Covid-19 em Minas Gerais. Disponível em: <<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets>>. Acesso em 18 jan. 2022.

Com isso, considerando a implementação da BNCC, entendemos que uma só política pode ser interpretada de diversas formas, pois quem as lê são pessoas distintas. Isso ficou claro nas falas das coordenadoras, que divergiram e convergiram durante a análise. Portanto, as discordâncias continuam, já que a interpretação dos profissionais das escolas também é uma questão de disputas, interpretação esta que é o ponto de partida para a implementação da Base se efetivar, efetivação que será baseada na visão de cada professor, coordenador ou diretor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos a construção colaborativa da Base Nacional Comum Curricular, destacando as vozes desse processo, que por vezes se fazem dissonantes e por vezes semelhantes, sendo elas: as coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa; o Ministério da Educação; os referenciais teóricos estudados; e nosso olhar como pesquisadoras. Para isso, utilizamos como abordagem metodológica o Ciclo de Políticas, que é uma ferramenta para a análise de políticas públicas educacionais (MAINARDES, 2006), principalmente quando se trata de um documento como a BNCC, de grande impacto e de esfera nacional.

A partir do Ciclo de Políticas (BOWE *et al.*, 1992), considerando as vozes das coordenadoras, dos estudiosos da área e nossas percepções, as dissonâncias nos discursos emergem a partir do que já se é esperado: tratar de currículo educacional significa embates, disputas ideológicas, discussões.

A ideia disseminada pelo Ministério da Educação da construção colaborativa da Base soou equivocada e inconsistente em diferentes pontos da pesquisa. As coordenadoras citaram a chegada das notícias e dos convites, que por si só não significam participação, também demonstraram falta de interesse por parte dos professores, ampliando a dúvida. Além disso, junto com os referenciais teóricos, as coordenadoras comentaram a pressa para a elaboração do documento, a verticalidade e imposição da nova política, e a falta de preparo das escolas para a sua implementação. Ou seja, num primeiro momento as falas das coordenadoras se fazem dissonantes em relação aos referenciais teóricos, em outros momentos, suas vozes se assemelham a dos autores.

Compreendemos que as falas das coordenadoras também se diferem da nossa, enquanto pesquisadoras, em algumas circunstâncias. É possível que a academia enxergue a BNCC com mais pontos negativos do que a visão dos profissionais que estão no dia a dia nas escolas, algo perceptível em nossas análises e interessante de ser investigado em pesquisas futuras.

Para mais, percebemos que a BNCC facilita a burocracia escolar no quesito “copiar” o que está escrito e “colar” nas aulas, mas, esse não pode ser o objetivo, reproduzir competências e habilidades sem autonomia, sem conhecer os alunos e suas realidades. Isso é uma contradição da Base com ela mesma, quando afirma ter o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Não há preocupação de que os índices de aprendizagem sejam altos por ser essa a realidade, mas maquiagem dados como positivos ou responsabilizar os professores por incompetência.

A partir da análise dos dados embasada pelo Ciclo de Políticas, inferimos que com base no contexto de influência e da produção do texto, o discurso positivo em relação a Base foi muito bem desenhado e divulgado. Então, ao mesmo tempo que as coordenadoras criticam, também reafirmam o discurso do MEC. Porém, é inegável que, apesar da influência do discurso positivo, possuem suas próprias maneiras de compreender e interpretar todo o encadeamento da elaboração dessa política pública educacional.

## ARTIGO II

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

#### **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.

#### **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 (BNCC).

## 1. 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 mestrado<sup>9</sup> 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) e a Conferência Nacional Popular de Educação (Conape). As

---

<sup>9</sup> Esta pesquisa foi 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.

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 formada por ideais mercadológicos e de 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.

## **2. 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:

[...] 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 PNE<sup>10</sup> (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.

[...]

§ 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, supracitadas, 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

---

<sup>10</sup> 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](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 28 fev. 2022.

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 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.

A BNCC traz ainda uma ideia de ensinar os professores a fazer, ensinar como seus trabalhos devem ser conduzidos e efetivados. Consideramos que essa estrutura não contribui para a autonomia pedagógica e não valoriza os professores, ao contrário, afirma, nas entrelinhas, que suas decisões devem ser tomadas seguindo um currículo nacional.

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.

### **3. 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” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18). Além disso, a abordagem qualitativa de pesquisa se aprofunda na “compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc.” (GOLDENBERG, 1997, p. 14).

Portanto, ao se propor a realizar uma investigação pautada na metodologia de pesquisa qualitativa, o pesquisador precisa estar preparado para as diversas problemáticas teóricas que

podem surgir durante a pesquisa, reorientando seus estudos de forma a lidar com os imprevistos que podem, inclusive, apontar para questões mais relevantes do que a proposta inicial.

A intenção deste tipo de estudo 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, 2004).

Para que os dados fossem levantados, buscamos a listagem das escolas estaduais que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Viçosa/MG, disponível no site<sup>11</sup> da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. A partir dessa listagem foi possível construir uma tabela com o nome das escolas e seus respectivos endereços, telefones e endereços eletrônicos. O município de Viçosa/MG 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 coordenadoras, 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.

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas>>. Acesso em 20 jul. 2021.

A partir da tabela 1 supracitada é possível perceber que as cinco coordenadoras 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 Meet<sup>12</sup> 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 na citação supracitada, 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 norteadada pela abordagem do Ciclo de Políticas, que passamos a apresentar na próxima seção (BALL; BOWE, 1992).

---

<sup>12</sup> Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo. Disponível em: <https://meet.google.com/>. Acesso em: 20 out. 2020.

#### **4. HORIZONTE ANALÍTICO**

Para a perspectiva teórico-metodológica fizemos o uso da abordagem do Ciclo de Políticas, formulado por Ball e 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 e da abordagem do Ciclo de Políticas. Para isso, averiguamos características comuns entre as falas das coordenadoras pedagógicas, apresentando uma análise que permite fluidez ao texto. Com isso, chegamos aos seguintes temas: “formação continuada e BNCC”, “O papel das coordenadoras pedagógicas na implementação da BNCC” e “Resultados esperados”.

Aprofundamos na análise das informações que surgiram a partir dos dados coletados. Portanto, para além da divisão das temáticas que foram definidas para a pesquisa, os parâmetros utilizados para a seleção dos trechos a serem discutidos e das bibliografias de análise foram essenciais para evidenciar os resultados e discussões.

#### **5. 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.

As temáticas que surgiram durante as entrevistas, foram: chegada das informações sobre o documento e discussões iniciais; participação na construção da Base e do Currículo Referência de Minas Gerais; adequação da BNCC para a realidade das escolas; processo de implementação do documento; papel da coordenação pedagógica durante esse processo; conduta dos professores pelo olhar das coordenadoras pedagógicas; teor pedagógico da BNCC. Além dos pontos destacados, outros assuntos surgiram durante a entrevistas, pois todas as coordenadoras participantes da pesquisa tiveram um tempo para que pudessem expressar livremente outras considerações que julgassem pertinentes acerca do tema.

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.

Assim, nas seções a seguir, discutimos os dados apresentados por meio de uma análise dialogada entre as falas das participantes, as produções de autores dessa área de estudo, o referencial teórico-metodológico escolhido e nosso olhar, enquanto pesquisadoras.

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.

### **5.1 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. Na pesquisa que realizamos, os dados apontaram para ações de formação continuada do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, pois os dados foram coletados com

coordenadoras pedagógicas que descreveram sua atuação juntamente com o corpo docente das escolas em que atuam.

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-19<sup>13</sup>, 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 site<sup>14</sup> uma “[...]ação de política pública” chamada Escola de Formação, que possui “[...]vários cursos oferecidos para os profissionais da rede estadual, inclusive sobre a BNCC”, abarcando 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 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

---

<sup>13</sup> 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.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 12 mar. 2022.

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 ementa<sup>15</sup> 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.

---

<sup>15</sup> Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1mr8f0FCBs80YEzQ\\_4\\_T56PBFqxhIvF4/view](https://drive.google.com/file/d/1mr8f0FCBs80YEzQ_4_T56PBFqxhIvF4/view). Acesso em 29 mai. 2022.

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

<b>Ementa</b>	
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"> <li>• Conhecer o histórico e o processo de elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais.</li> <li>• Identificar a inter-relação entre o Currículo Referência de Minas Gerais e a Base Nacional Comum Curricular.</li> <li>• Reconhecer a organização do Currículo Referência de Minas Gerais em áreas do conhecimento e componentes curriculares.</li> </ul>
Conteúdo temático	<p>Unidade I – Currículo Referência de Minas Gerais: o histórico e o processo de elaboração</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Da Constituição de 1988 ao Currículo Referência de Minas Gerais</li> <li>• O Regime de Colaboração para a elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais</li> </ul> <p>Unidade II – Currículo Referência de Minas Gerais: eixos estruturadores e competências gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os Eixos Estruturadores do Currículo Referência de Minas Gerais.</li> <li>• As dez (10) competências gerais do Currículo Referência de Minas Gerais.</li> <li>• Decodificando habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais.</li> </ul> <p>Unidade III – Currículo Referência de Minas Gerais: como está organizado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como está organizado o Currículo Referência de Minas Gerais para a Educação Infantil.</li> <li>• Como está organizado o Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio.</li> </ul>
Metodologia	Podcast; vídeo; atividades reflexivas; textos e publicações; pesquisa de satisfação.
Carga horária	15 horas
Modalidade	EAD

Fonte: SEE MG. Elaboração própria.

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 na tabela supracitada, 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 II<sup>16</sup>, 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).*

---

<sup>16</sup> As reuniões de atividades extraclasse, de caráter coletivo, também chamadas de reuniões de *Módulo II*, conforme instrui o Ofício Circular GS Nº 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.

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 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 Undime<sup>17</sup> 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 supracitada 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.

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).*

---

<sup>17</sup> 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.

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, chegou 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 disponibilizamos 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 reinterpretações no cotidiano escolar (MAINARDES, 2006).

## 5.2 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 supracitada 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 (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. Cada um possui sua forma de enxergar aquele espaço, pais, alunos, cantineiras, professores, coordenação, direção e demais membros da comunidade escolar. Então, como fazer tamanha variedade de pensamentos dançar conforme uma mesma música? 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; 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, sendo elas: o acompanhamento dos professores nas atividades de planejamento, docência e avaliação; possibilitar o constante aperfeiçoamento e atualização dos docentes; proporcionar reuniões e debates com a comunidade escolar para a melhoria do processo educativo; estimular os professores para exercerem seu trabalho com entusiasmo; e atuar na prevenção e solução de problemas (PILETTI, 1998), 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 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; 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.

Sentimos as coordenadoras impedidas de agir pois, apesar de não explicarem claramente o que pensam de todo o processo da implementação da BNCC, ficou evidente que nem sempre

é possível demonstrar o descontentamento, para que seja possível fazer com que a escola continue caminhando.

### 5.3 Resultados esperados com a implementação da BNCC

As discussões sobre a criação de uma Base Comum Nacional para a orientação dos currículos escolares surgem, na legislação, desde a Constituição Federal de 1988 (CF88), passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB9394/96), chegando no Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE), presente em suas metas a serem alcançadas para a melhoria da qualidade da educação. A partir disso, tivemos a elaboração da BNCC 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 do material didático. Diversas editoras, com presença marcante das privadas, enviam seus livros e fazem suas 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.

Existem critérios para a criação das propostas realizadas pelas editoras, da mesma forma que existem para os avaliadores quando analisam os livros didáticos. Porém, tais critérios foram alterados recentemente já que surgiu a necessidade de adequação dos materiais didáticos em relação à BNCC. Com a implementação da Base se efetivou 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).

Isso passa a ser uma preocupação, dado que os materiais didáticos se tornam um meio pelo qual as propostas da BNCC são colocadas em prática, sem uma real apropriação e debates mais amplos entre os professores, a partir das realidades das escolas em que atuam.

Essa tendência pode ser reconhecida na fala supracitada da coordenadora Lidia: “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)*

Um norte, como o próprio documento diz que deve ser. E talvez seja, para aqueles que o interpretarem dessa forma. Nada do que foi elencado por Júlia em sua fala supracitada 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. E 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 buscaram. 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, os professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo, discutimos a formação continuada dos professores quanto à BNCC bem como o papel das coordenadoras pedagógicas nesse processo. A pesquisa se deu a partir do olhar das coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa, dialogando com os autores referência da área de estudo, as legislações educacionais vigentes e nosso olhar, enquanto pesquisadoras. Para isso, utilizamos o Ciclo de Políticas como abordagem metodológica, que se faz relevante para a análise de políticas públicas educacionais (MAINARDES, 2006), considerando que a BNCC é um documento de impacto nacional.

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.

## CONSIDERAÇÕES GERAIS

Este estudo teve como objetivo geral investigar o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas estaduais no município de Viçosa/MG, a partir da perspectiva das coordenadoras pedagógicas. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, na qual os dados produzidos foram analisados metodologicamente a partir da abordagem do Ciclo de Políticas, desembocando em dois artigos que se aprofundaram em diferentes assuntos inseridos na mesma temática, selecionados com o intuito de responder aos objetivos específicos de nossa pesquisa.

Para tanto, o caminho metodológico percorrido para a obtenção dos dados ocorreu através da aplicação de um questionário, em busca de informações pontuais, e uma entrevista semiestruturada, realizada individualmente com cada participante da pesquisa, a fim de elucidar os questionamentos norteadores do trabalho. Entrevistamos cinco coordenadoras pedagógicas das escolas estaduais de Viçosa/MG com o intuito de verificar o processo de construção colaborativa da Base; investigar como a BNCC está sendo implementada; analisar as ações de formação continuada dos professores para o trabalho com a BNCC; e por fim, detectar os resultados esperados pelas coordenadoras pedagógicas.

Dessa forma, no artigo I, ao investigarmos a construção colaborativa da BNCC e considerarmos as vozes dissonantes sobre esse processo, sendo elas: as coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa, o Ministério da Educação, os referenciais teóricos estudados e nossa voz enquanto pesquisadoras, entendemos que a ideia disseminada pelo MEC de construção colaborativa se mostrou equivocada em diferentes momentos da análise. Ficou claro que foram realizados convites aos profissionais da educação para a colaboração no documento, porém, convites por si só não afirmam contribuições. Para mais, evidenciamos a verticalidade e imposição da nova política, e a falta de preparo das escolas para a sua implementação. Em certos momentos as vozes se fazem dissonantes e em outros se assemelham, demonstrando uma pluralidade de ideias e experiências.

Portanto, percebemos que ao revelarmos as vozes dissonantes presentes nesse processo, entendemos que a construção da Base ainda traz muitos questionamentos, não sendo clara a real contribuição das escolas participantes da pesquisa.

No artigo II, ao discutirmos as ações de formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental quanto à BNCC e averiguarmos o papel das coordenadoras

pedagógicas nesse processo, detectamos que as formações continuadas dos docentes para o trabalho com a Base não foram além de cursos rápidos, remotos e técnicos, ensinando apenas a compreender a estrutura da BNCC. Vimos, também, que a proposta de outras formações continuadas, a partir da Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, está desenhada seguindo habilidades e competências a serem alcançadas também pelos docentes. Além disso, infelizmente tivemos uma escassez de debates coletivos, devido ao aumento da carga horária de trabalho trazida pela pandemia de COVID-19, que resultou na precarização do trabalho docente.

Por isso, a responsabilidade das coordenadoras pedagógicas é significativa. Apesar de terem sua função desviada em muitos casos, quando se trata da formação continuada dos professores, são elas que precisam dialogar com os docentes, buscando compreender as necessidades e demandas, alinhá-las à realidade escolar e propiciar momentos de estudo, diálogo e debates, a fim de desenvolver cada profissional e melhorar a qualidade do trabalho realizado na escola em que atuam.

Em nossas análises, evidenciamos o papel da abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE *et al.*, 1992), que se demonstrou de grande relevância para nossos estudos. A partir dessa abordagem metodológica, vimos emergir algo que já era esperado: tratar de currículo envolve disputas ideológicas, embates e muita discussão. Sendo assim, compreendemos que o discurso positivo sobre a BNCC foi bem elaborado, seguindo os contextos de influência e produção do texto de BOWE *et al.* (1992). Ao mesmo tempo que as coordenadoras pedagógicas criticam os discursos divulgados pelo MEC, também o reafirmam.

Em contrapartida, ficou claro que o apoio mútuo entre os profissionais da educação, suas vivências e experiências possibilitaram suas próprias interpretações quanto à BNCC, permitindo que ressignifiquem o documento e que possam interpretá-lo à sua maneira.

Portanto, a abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE *et al.*, 1992) nos possibilitou perceber que os profissionais da educação podem ir além do que lhes é imposto e proposto, pois são eles os detentores do poder durante a prática das políticas educacionais.

Frente ao exposto, entendemos que ao procurarmos responder nossas inquietações acerca da BNCC, nos deparamos com mais questionamentos. Portanto, compreendemos que nossos dados devem servir como uma alavanca para novas pesquisas e debates. Para pesquisas futuras, sugerimos a realização de estudos abrangendo os professores, já que vimos que algumas respostas só podem ser dadas por eles.

A partir disso, firmamos nosso compromisso com a divulgação dos nossos resultados no meio acadêmico científico, nos propondo a cumprir nosso papel enquanto pesquisadoras, de disseminar a informação através da ciência.

Esperamos com esta pesquisa contribuir para uma melhor compreensão sobre o currículo e seus impactos na educação brasileira, oferecendo aos profissionais da educação artifícios para a interpretação de suas realidades e meios para lutarem pelo que acreditam, mesmo com tantos obstáculos e imposições.

## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L.; FRANZESE, C. Federalismo e políticas públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil. *Tópicos de economia paulista para gestores públicos*, v. 1, p. 13-31, 2007.
- AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 33-37, 2019.
- ANDRADE, C. D. *Uma pedra no meio do caminho: Biografia de um poema*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1967.
- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Editora Vozes Limitada, 2014.
- AZEVEDO, J. B.; NOGUEIRA, L. A.; RODRIGUES, T. C. O coordenador pedagógico: suas reais funções no contexto escolar. *Humanas Sociais & Aplicadas*, v. 2, n. 4, 2012.
- BALL, S. J.; BOWE, R. 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.
- BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.
- BARRETTO, E. S. S. Políticas de currículo e políticas docentes para a educação básica. In: SANTOS, L. C. L.; FAVACHO, A. (org.) *Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba: CVR, 2012. p. 135-149.
- BARROS, C. C. A.; SOUZA, A. S.; DUTRA, F. E.; GUSMÃO, R. S. C.; CARDOSO, B. L. C. Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. *Ensino em Perspectivas*, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2021.
- BRASIL. Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*. 5 out 1988. Seção 1, p.1, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei 9394/96, de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. 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] República Federativa do Brasil*, Brasília, 26 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF. 1997.
- \_\_\_\_\_. 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.
- \_\_\_\_\_. 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, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41.
- \_\_\_\_\_, *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 20 de junho de 2020.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019. 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). Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. 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.

CARVALHO, J. M.; LOURENCO, S. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. *Pro-Posições*, Campinas, v. 29. 2018.

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](https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/manifesto_de_lancamento_da_conapef.pdf) Acesso em: 16/11/2021.

COPATTI, C.; ANDREIS, A. M.; ZUANAZZI, L. C. C. 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.

D'AMBROSIO, U. In: BORBA, M. C. Pesquisa qualitativa em educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, v. 35, n. 2, p. 291, 2019.

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.

GALIAN, C. V. A.; SILVA, R. R. D. Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: a BNCC em questão. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 30, n. 74, p. 508-535, 2019.

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

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, p. 113-118, 2003.

GODOY, A. S. PESQUISA QUALITATIVA - TIPOS FUNDAMENTAIS. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, Mai./Jun. 1995.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. Editora Record, 1997.

\_\_\_\_\_. Entrevistas e questionários. A arte da pesquisa: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais, 2004.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere et educare*, p. 77-90, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAGALHÃES, S. M. O. 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, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, v. 27, p. 47-69, 2006.
- MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M. 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.
- MICARELLO, H. A. P. M. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. EccoS–Revista Científica, n. 41, p. 61-75, 2016.
- 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.
- MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Currículo Referência de Minas Gerais. 2019. Disponível em:  
<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/home/historico-de-elaboracao>. Acesso em 17 de agosto de 2019.
- OLIVEIRA, D. A. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 225-243, dez. 2014.
- ORRÚ, S. E. Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 11, n. 25, p. 139-152, 2018.
- PILETTI, N. Estrutura e funcionamento do ensino fundamental. Estrutura e funcionamento do ensino fundamental. Estrutura e funcionamento do ensino fundamental. São Paulo: Ática, 1998.
- RATIER, R.; PERES, P.; CASSIMIRO, P.; SEMIS, L. 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: 11/07/2019.
- ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. C. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. Retratos da Escola, v. 13, n. 25, p. 203-217, 2019.
- ROSENFELD, C. L. Trabalho decente e precarização. Tempo Social, São Paulo, São Paulo, V. 23, n.01, p.247-268, jun. 2011.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P.; RODRÍGUEZ, J. B. M.; SANTOMÉ, J. T.; RASCO, F. A.; MÉNDEZ, J. M. A. (orgs.). Educar por competências. O que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SELLES, S. L. E. Entrevista concedida a Revista Retratos da Escola. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 271-281, jul./dez. 2015.
- SILVA, M., O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org). O coordenador pedagógico e os desafios da educação. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 51-59.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

- 1) Contato (e-mail ou telefone).
  
- 2) Qual a sua formação acadêmica?
  - a)  Graduação em Pedagogia
  - b)  Curso Normal
  - c)  Curso Normal Nível Médio
  - d)  Outro: \_\_\_\_\_
  
- 3) Possui pós-graduação? Se sim, qual?
  
- 4) Qual o nome da(s) escola(s) em que atua?
  
- 5) Quais séries coordena?
  
- 6) Possui experiência como professor(a) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Em caso afirmativo, qual o tempo de atuação?
  
- 7) Qual seu tempo de atuação como coordenador(a) pedagógico(a)?

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 1)** Como a notícia sobre a criação da BNCC chegou na escola em que atua?
- 2)** Você e os profissionais da educação que atuam nesta escola foram convidados para participarem da elaboração da BNCC? Se sim, pode nos contar como foi esse processo?
- 3)** A BNCC é adequada a realidade vivenciada pela escola em que coordena?
- 4)** Quando a BNCC foi implementada, como ocorreu a formação dos profissionais da educação?
- 5)** A BNCC já foi implementada pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental na escola em que atua? Se sim, como foi/está sendo esse processo? Quais as potencialidades e limitações já observadas?
- 6)** Qual o papel da coordenação pedagógica no processo de implementação da BNCC?
- 7)** Quais são os resultados esperados por você com a implementação desse documento?
- 8)** E os professores, demonstraram esperar quais resultados?
- 9)** Qual a sua opinião pedagógica em relação a esse documento?
- 10)** Deseja fazer algum comentário a mais que pode enriquecer a pesquisa?