

## A BASE NACIONAL COMUM E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS NA CONTEMPORANEIDADE

Thaís Nayana Santos da Costa<sup>1</sup>  
Hellen Jaqueline Marques<sup>2</sup>

### Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

**Resumo:** Este artigo analisa os sentidos atribuídos à formação docente a partir da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). O texto tem como base a pesquisa de mestrado em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A formação de professores tornou-se um campo de debate especialmente a partir das décadas de 1980 e 1990, intensificando-se com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Ancorada no materialismo histórico-dialético, a PHC defende a centralidade do conhecimento sistematizado e o papel da educação como prática social transformadora. A pesquisa tem como objetivo analisar os sentidos atribuídos à formação docente no contexto das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Busca compreender os desdobramentos dessas políticas nas concepções de ensino e aprendizagem e nas práticas formativas direcionadas aos professores em exercício, evidenciando os desafios políticos e pedagógicos postos à formação docente na contemporaneidade. Além disso, propõe-se a confrontar os pressupostos dessas políticas com os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Psicologia Histórico-Cultural, reafirmando a defesa de uma formação voltada à apropriação crítica do conhecimento e à emancipação humana. Os resultados apontam tensões entre a perspectiva crítica defendida pela PHC e a lógica normatizada da BNCC, evidenciando a necessidade de repensar a formação docente como espaço de emancipação e de construção de consciência crítica.

**Palavras-chave:** BNCC; Pedagogia Histórico-Crítica; Formação Docente.

### Introdução

A formação docente configura-se como um campo de debate contínuo e central nas políticas públicas de educação no Brasil. Em um contexto de reformas educacionais marcadas por prescrições curriculares, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), revela-se urgente a necessidade de reavaliar os fundamentos que orientam a formação dos professores, a partir de referenciais teóricos comprometidos com a emancipação humana. Neste sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), alicerçada no materialismo histórico-dialético, oferece uma perspectiva crítica e transformadora para compreender a função social da escola e o papel do professor enquanto mediador do conhecimento sistematizado.

Este artigo, vinculado a pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, propõe analisar as contribuições da PHC para a formação continuada de professores no contexto das políticas curriculares vigentes. Parte-se do pressuposto de que a formação docente não pode se restringir à lógica da competência técnica, mas deve possibilitar a apropriação crítica do conhecimento e

<sup>1</sup> Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sob orientação da Professora Doutora Hellen Jaqueline Marques. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE/UFMS).

<sup>2</sup> Doutora em Educação (Unesp/Araraquara). Mestre em Educação (UFPR). Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE/UFMS).

o desenvolvimento de práticas pedagógicas conscientes, que reconheçam a historicidade, totalidade e a intencionalidade do ato educativo.

A pesquisa baseia-se na análise documental de documentos oficiais, a saber: a BNCC e a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A partir da análise, confrontou-se os resultados com os fundamentos da PHC, com o objetivo de evidenciar as tensões entre os projetos de formação prescritivos e a concepção da formação enquanto processo crítico e contínuo. Dessa forma, este trabalho busca contribuir para o debate sobre a formação docente enquanto espaço de resistência e de construção de uma prática pedagógica crítica e transformadora.

### **Concepção de escola e sua função social na pedagogia histórico-crítica**

Na visão de Saviani (2019), a principal função da escola na sociedade contemporânea é integrar o conhecimento sistematizado, diferenciando-se da mera transmissão de informações fragmentadas. Conforme ele afirma, “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo, ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado.” (Saviani, 2019, p.42). Esta perspectiva ressalta a importância da escola como promotora da cultura acadêmica, possibilitando aos estudantes o acesso a um conhecimento profundo e integrado, essencial para o desenvolvimento da consciência crítica e para a atuação eficaz na sociedade.

Saviani (2019) argumenta que, para que a escola cumpra seu papel educativo, não é suficiente que exista apenas o conhecimento sistematizado. É imprescindível que haja condições apropriadas para a transmissão e assimilação desse conhecimento.

Portanto, para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado, é necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar” (Saviani,2019, p. 43).

Segundo Saviani (2019), o “saber escolar” é o termo usado para descrever o conhecimento adaptado especificamente para o ambiente escolar. Esse tipo de saber é sistematizado e estruturado para atender às necessidades do processo educativo, garantindo que os alunos possam adquirir e integrar o conhecimento de maneira ordenada. O saber escolar é crucial para a prática pedagógica, pois é através dele que a escola pode promover eficazmente a compreensão e o domínio do conhecimento pelos alunos.

Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, ação escolar permite que se acrescente novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular (Saviani, 2019, p. 43).

Esta abordagem ressalta que a eficácia da educação não depende apenas da disponibilidade do conhecimento sistematizado, mas também da maneira como este é apresentado aos alunos. A dosagem e a sequenciação do saber escolar são essenciais para garantir que o aprendizado seja gradual e eficiente, permitindo que os estudantes desenvolvam

uma compreensão profunda e crítica dos conteúdos. Assim, a escola se estabelece como um espaço fundamental para a formação crítica e o desenvolvimento do conhecimento dos indivíduos.

Ademais, conforme discutido por Marques e Duarte (2020), a escola é vista como uma instituição central para a formação integral dos indivíduos, desempenhando um papel crucial na emancipação dos educandos por meio da transmissão crítica de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. A escola, segundo a PHC, deve ir além da mera transmissão de conteúdos e se tornar um local de formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade social.

Marques e Duarte (2020) destacam ainda que a escola desempenha uma função social fundamental na democratização do conhecimento, proporcionando acesso ao saber elaborado para todos. Isso é visto como essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste contexto, a reflexão e a crítica das estruturas sociais são elementos essenciais do processo educacional.

Isto é possível, pois a escola também é concebida como um espaço de resistência contra a lógica mercantilista da sociedade contemporânea. Para Orso (2020), a educação deve ser vista como um direito público, não como um produto mercadológico, e a escola deve apoiar essa visão. Além disso, a PHC defende que a escola deve ser um ambiente democrático, onde o diálogo e a participação ativa dos estudantes são incentivados, ao contrário de perspectivas tradicionalistas da pedagogia. Assim, a educação na PHC é voltada para a transformação social, preparando os estudantes para atuar de forma crítica e consciente na sociedade.

A PHC propõe que a escola seja um espaço de formação política, incentivando a participação ativa dos estudantes na vida em sociedade. A educação política é considerada fundamental para o exercício pleno da cidadania e para a transformação da realidade social. Para Marques e Duarte (2020), a escola deve estar em constante diálogo com a realidade social, adaptando-se às demandas da sociedade sem abrir mão de seus princípios fundamentais de justiça e igualdade. A postura crítica e reflexiva é essencial para a formação de sujeitos transformadores.

Para tanto, a PHC defende que a escola deve estar em diálogo constante com a realidade social, adaptando-se às necessidades individuais e sociais, sem renunciar, entretanto, aos princípios fundamentais que dialogam com uma consciência emancipadora. Deste modo, a formação política dos estudantes é outro aspecto relevante na PHC.

Orso (2020) argumenta que a educação política é essencial para formar cidadãos conscientes e engajados, capazes de participar ativamente da vida em sociedade e contribuir para a transformação social. Entretanto, o autor alerta que há muitos desafios a serem enfrentados pela escola para que possa cumprir integralmente sua função social na contemporaneidade (Orso, 2020), especialmente frente às políticas neoliberais que transformam a educação em produto mercadológico, a serviço das demandas do mercado de trabalho.

Neste sentido, acreditamos que a PHC oferece uma alternativa para resistir a essas pressões e garantir uma educação de qualidade, crítica e transformadora. Para tanto, precisamos conhecer as políticas, suas concepções e delinear alternativas para o enfrentamento político-pedagógico.

### Sentidos da formação docente

O documento final da BNCC é o resultado de anos de discussão em torno de um currículo nacional para a educação básica. Em 10 de julho de 2020, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 14/2020, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para essa etapa formativa, a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020). Diferentemente de uma

articulação entre formação inicial e continuada, o documento atribui à formação continuada um papel suplementar, voltado à consolidação e atualização das competências profissionais alinhadas à BNCC. De forma explícita, o parecer afirma:

A Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC-Formação Continuada – tem como objetivo estabelecer os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que devem ser considerados na elaboração de programas, projetos e cursos voltados à formação continuada de professores da Educação Básica, a fim de garantir que todos os docentes estejam preparados para implementar os currículos alinhados à BNCC (Brasil, 2020, p. 9).

A aprovação do documento tem como foco central preparar os professores, tanto na formação inicial quanto na continuada, para lidar e implementar a BNCC de forma eficiente. Tal orientação revela uma concepção tecnicista do trabalho docente, em que o professor é visto, prioritariamente, como executor de um currículo prescrito. Para Nogueira e Borges (2023, p. 14) o documento “não leva em consideração as necessidades formativas dos sujeitos, mas sim os vê como técnicos que auxiliam na implementação da BNCC nas diferentes instituições de ensino”.

O ensino na BNCC está associado à discussão da responsabilização, os professores estão comprometidos com os resultados dos alunos e, embora a discussão do protagonismo docente como garantia de qualidade na educação pareça atraente, devemos questionar essa noção e nos perguntar quais outros sujeitos, instituições e dimensões estão envolvidos no processo.

A BNCC propõe um modelo de ensino que articula dimensões físicas, emocionais, cognitivas e sociais, o que exige do professor uma atuação mais complexa, como mediador do conhecimento e organizador do ambiente pedagógico. Esta proposta, porém, impõe novos desafios à formação docente, exigindo domínio de saberes específicos, flexibilidade e sensibilidade às necessidades das crianças, mas sem colocar como finalidade primeira a compreensão crítica do mundo e as possibilidades para a ação transformadora. Ao contrário, a formação passa a ser pautada por uma lógica técnico-instrumental, com foco na aplicação de competências e habilidades.

Em contrapartida, em uma perspectiva histórico-crítica para a formação docente, o eixo do trabalho educativo é a socialização dos conhecimentos mais ricos e desenvolvidos ao longo da história, superando uma visão espontaneísta e instrumental. Segundo Vygotsky (1999), a aprendizagem ocorre antes mesmo da formalização do ensino, sendo facilitada pelo processo educativo. Por meio de ações educacionais que promovem a aquisição de conhecimento universal, essas ações identificam elementos da cultura que, quando incorporados, levam à produção de humanização em sujeitos individuais.

Para a educação histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, a escola é importante para o desenvolvimento psicológico das crianças por sua função e representação na sociedade, é por isso que:

A aquisição de informações históricas sobre o desenvolvimento das habilidades humanas não é simplesmente atribuída às pessoas nas propriedades objetivas da cultura material e espiritual que as compõe, mas sim colocadas lá. Para levar esses resultados em consideração, para convertê-los em aptidões, a criança, como ser humano, deve se comunicar com o mundo ao redor por meio de outros indivíduos. Como resultado, a criança adquire a conduta adequada. Por sua função, esse procedimento é, portanto, considerado um processo educacional (Leontiev, 1978, p. 272).

O currículo é essencial para este processo e, conforme definido por Saviani (2003), deve ter como meta a qualidade das atividades planejadas e os objetivos pretendidos. Para o autor, (Saviani, 2003) a especificidade da educação é o ato de criar, diretamente e com um propósito, em cada indivíduo singular, a humanidade que é histórica e coletivamente produzida por todos os seres humanos. Ele exige analisar o objeto do esforço, que diz respeito à identificação dos componentes culturais que devem ser apropriados pelos indivíduos para se tornarem humanos, por um lado, e à descoberta das formas mais eficazes de atingir esse objetivo, por outro.

A Pedagogia Histórico-Crítica compreende o trabalho do professor como atividade intelectual e política, orientada por finalidades educativas críticas e emancipatórias. O docente é, nesta concepção, um sujeito que pensa, planeja, pesquisa e transforma a realidade educativa, e não apenas executa propostas curriculares pré-definidas.

Nesta direção, acreditamos que a formação do professor deve ser compreendida como um processo permanente, dialógico e intencional, e não apenas como uma exigência pontual promovida pelas instituições. Esta perspectiva amplia a compreensão do desenvolvimento profissional docente, reconhecendo que a formação não se esgota na graduação, mas se estende ao longo de toda a carreira.

Como enfatizam Martins e Duarte (2010), a formação continuada não pode se reduzir à mera atualização técnica, mas deve assumir um caráter político e emancipador, permitindo que o professor comprehenda as transformações sociais e educacionais às quais está submetido. Isso implica reconhecer que as novas exigências do trabalho docente estão intrinsecamente ligadas ao sistema produtivo e às reformas curriculares recentes. Quando os professores comprehendem essas relações, podem adotar uma postura mais consciente e crítica frente às políticas públicas, evitando uma atuação pautada apenas pela adequação às normas.

### **BNCC e BNC-Formação: instrumentos de controle ideológico na formação docente**

A Base Nacional Comum Curricular e a BNC-Formação, à primeira vista, se apresentam como documentos meramente orientadores, técnicos e neutros, cujo objetivo seria assegurar o direito à aprendizagem. Contudo, essa fachada esconde uma estrutura intrinsecamente ideológica e permeada por interesses específicos. Conforme observa Facci (2004):

As políticas educacionais atuais, inclusive aquelas voltadas à formação de professores, têm se mantido no âmbito do ideário neoliberal, que, sob o discurso de qualidade, eficiência e resultados, esvazia a função crítica e emancipadora da educação (Facci, 2004, p. 40).

Estas bases curriculares e de formação docente, a BNCC e a BNC-FORMAÇÃO, constituem-se como manifestações de um projeto societário que, ao entrelaçar-se com os interesses do capital, instrumentaliza a formação de professores para atender à lógica da empregabilidade, da mensuração de resultados e de um controle pedagógico. Conforme evidencia Curado Silva (2020):

A BNC-FP parte de um discurso de profissionalização docente que, na verdade, objetiva a conformação de um modelo de professor tecnicista, focado em competências e habilidades voltadas para a execução de tarefas previamente prescritas, em detrimento de uma formação que contemple a reflexão crítica sobre a realidade social (Curado Silva, 2020, p. 106).

Ambos os documentos se fundamentam em uma lógica que se reveste de universalidade e democracia, porém, na prática, suprimem a pluralidade de concepções pedagógicas e

desvalorizam a função do professor. A alegada "base comum" não emana de um debate coletivo da classe trabalhadora, mas sim de imposições que convergem com reformas educacionais de cunho privatizante e tecnocrático. Como destaca Curado Silva (2020):

A uniformização curricular promovida pela BNCC não decorre de uma demanda social ou pedagógica real, mas de uma lógica política e econômica que busca racionalizar e padronizar os processos educativos para atender às exigências do mercado (Curado Silva, 2020, p. 110).

Essa padronização reduz o currículo à lógica das competências, desconectando-o das determinações históricas e culturais dos sujeitos da educação, promovendo, assim, uma concepção esvaziada de ensino.

A BNC-FORMAÇÃO, embora se proponha como um instrumento de "valorização" da docência, na realidade, esvazia o conteúdo teórico-crítico da formação. O discurso de valorização surge desassociado da realidade material das escolas públicas e da precarização inerente ao trabalho docente. Ademais, podemos observar um crescente movimento de responsabilização docente pelos problemas na educação, a exemplo das políticas de avaliações externas, de meritocracia e o discurso do empreendedorismo que aterrissa na educação pública.

Contradicoratoriamente, tais políticas são revestidas de conceitos e perspectivas consideradas críticas no campo educacional, como é o caso da epistemologia da prática, sociedade do conhecimento e do professor reflexivo (Facci, 2004). Segundo Facci (2004):

A ênfase no ‘professor reflexivo’ aparece como um mecanismo de individualização dos problemas educacionais, deslocando a responsabilidade das contradições estruturais do sistema para o sujeito isolado (Facci, 2004, p. 53).

Neste sentido, a BNC-FORMAÇÃO opera uma inversão: sob o pretexto da autonomia, responsabiliza o docente pelo fracasso escolar, reforçando práticas de autoavaliação e responsabilização individual, conforme lógica gerencialista.

Além disso, a ênfase na formação por competências para a "sociedade do conhecimento" transforma a educação em um mecanismo de adaptação ao mercado de trabalho, priorizando a flexibilidade e a empregabilidade do docente em vez de uma formação crítica e transformadora. A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, embora mencione valores estéticos, políticos e éticos, mantém uma concepção ambígua de sociedade democrática, que pode se traduzir em mera adaptação às regras do mercado, evidenciando a dualidade e a necessidade de uma leitura crítica da política educacional vigente. Esta perspectiva choca-se frontalmente com a Pedagogia Histórico-Crítica, que comprehende a escola como um espaço de emancipação social e formação integral do sujeito, não apenas como um ambiente de treinamento para habilidades técnicas.

A análise destes documentos também revela uma profunda influência de organismos internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial, que, desde a década de 1990, impulsionaram reformas educacionais alinhadas a padrões globais de produtividade e desempenho. Essa lógica permeia as reformas, transformando o professor em um mero executor de políticas curriculares, focado em competências técnicas e na padronização da prática pedagógica. Daniel Nogueira (2021) em sua pesquisa sobre “A Mercantilização da Educação Pública”, investiga os impactos da privatização e da influência de organizações sociais na educação brasileira. Essa análise contribui para entender como a BNCC se insere em um contexto de políticas que

frequentemente favorecem interesses mercadológicos em detrimento da qualidade educacional, comprometendo o acesso universal e equitativo ao ensino.

É neste contexto que a pedagogia das competências ganha espaço no currículo proposto. Tendo como objetivos atender as demandas do mercado de trabalho, justificando-se pelas mudanças sociais decorrentes das novas formas de organização e estruturação das empresas e instituições, do avanço tecnológico e dos interesses individuais - em detrimento do coletivo. Diante disso, busca-se adequar a educação às novas situações imediatas da prática, para tanto, categorias como *práxis*, *objetividade*, *universalidade*, *totalidade* e *cientificidade* são apagadas ou minimizadas nos processos de formação docente.

Nosso entendimento é de que o discurso em torno do desenvolvimento de novas competências e habilidades repousa no revigoramento da teoria do capital humano, uma vez que faz com que o indivíduo esteja, permanentemente, em busca de adaptar-se à sociedade pela via de formações fragmentadas e aligeiradas (Santos; Orso, 2020, p. 169-170).

Um dos grandes silêncios dos documentos analisados é a ausência da categoria totalidade. A lógica curricular por competências fragmenta o conhecimento e impede a compreensão crítica da realidade. Isso vai contra o princípio fundamental do materialismo histórico-dialético, que exige a apreensão do real em sua totalidade concreta. Kosik (1965) alerta: “A verdade concreta é a totalidade concreta, isto é, a síntese das múltiplas determinações, a unidade da diversidade” (Kosik, 1965, p. 54). Ao desprezar a totalidade, os documentos impedem que o conhecimento escolar revele as relações sociais de produção, reforçando uma visão funcionalista e adaptativa da escola.

A BNC-FORMAÇÃO, em sua concepção, dissimula os interesses de classe intrínsecos à formação docente. Ela delineia a formação como um processo ininterrupto de atualização técnica, negligenciando o necessário enfrentamento das condições materiais do trabalho pedagógico. O discurso da “formação por competências” objetiva harmonizar a docência com a lógica produtivista, em conformidade com os desígnios do capital.

Conforme ressalta Facci (2004), “a lógica das competências desloca o centro da formação para o desempenho individual, apagando as mediações sociais e históricas e esvaziando o caráter político da formação docente” (FACCI, 2004, p. 63). Este deslocamento é funcional ao projeto neoliberal de educação: formar sujeitos adaptáveis, flexíveis e acríticos, aptos a operar sob precarização e responsabilização individualizada.

Concordamos com Santos e Orso (2020, p. 176-177) ao afirmarem que:

Há em curso no país um processo de desqualificação do conhecimento científico, comandado na maioria das vezes pelos interesses do capital rentista que, na lógica de reduzir custos para determinadas áreas, visa acumulação em outras. [...] Ao encaminhar uma política curricular pautada na BNCC, o governo brasileiro sinaliza alinhamento ao que há de mais recrudescido no campo da formação humana, pois não há na BNCC uma perspectiva filosófica que busca a emancipação humana dos sujeitos por meio da apropriação da cultura mais elevada.

Sob a ótica do materialismo histórico-dialético, o professor emerge como um agente crucial na formação da consciência, atuando como mediador do conhecimento historicamente acumulado e como transmissor intencional de conteúdos significativos. Sua função não se restringe a facilitar o aprendizado, mas sim a formar e a desenvolver, intencionalmente, nos

alunos a capacidade de uma compreensão crítica da realidade. Curado Silva (2020, p. 118) enfatiza essa concepção:

A mediação docente na perspectiva crítica não é um suporte ocasional à aprendizagem, mas um processo sistemático de intervenção sobre o pensamento, com vistas à apropriação dos conhecimentos científicos e à formação de uma consciência crítica.

A BNCC e a BNC-FORMAÇÃO ignoram esta concepção e deslocam a centralidade para o aluno, promovendo uma falsa autonomia descolada do processo histórico de formação humana. Isso se alinha a uma visão tecnicista do trabalho docente, onde o professor é, prioritariamente, “executor de um currículo prescrito”. Vygotsky (1995) documentou que a sociedade, e não a natureza, deve ser o foco principal na determinação do comportamento e do desenvolvimento. Na psicologia histórico-cultural, o professor não é um facilitador, mas alguém que “transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, ele explica os traços físicos da atividade humana na forma de objetos culturais, esses objetos devem ser apropriados pela criança”. Isso contrasta com a abordagem construtivista que dilui a atuação docente em intervenções fragmentadas, pautadas por interesses subjetivistas.

Desta forma, compreender a formação docente como questão de classe significa reconhecer que o professor não apenas transmite conteúdos, mas atua na formação de sujeitos históricos capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade social. A disputa pela concepção de formação não é neutra: está inserida em um contexto de embate entre um projeto educativo crítico e emancipador, voltado à superação das desigualdades estruturais, e um projeto hegemônico que visa à adaptação e conformação dos indivíduos às exigências do capital. Defender o professor como mediador ativo é, portanto, afirmar uma concepção de educação comprometida com a transformação social e com a construção de uma consciência crítica e coletiva, essencial para a luta por uma sociedade mais justa.

### **Considerações Finais**

A lógica dos documentos oficiais se estrutura na lógica formal da abstração, que separa sujeito e objeto, teoria e prática, escola e sociedade. Esta fragmentação impede a compreensão do processo educativo como parte das relações sociais e históricas.

Sob o escudo da lógica formal, a educação perde sua potencialidade transformadora, resumindo-se a um papel de mera reproduutora da ordem social estabelecida. Em contrapartida, a crítica dialética postula a superação das abstrações e a edificação de um conhecimento capaz de desvelar as contradições e, assim, impulsionar a transformação da realidade.

A análise apresentada neste trabalho demonstra que a BNCC e a BNC-FORMAÇÃO transcendem a mera condição de documentos técnicos; elas representam, na verdade, a materialização de um projeto social de cunho neoliberal, que visa moldar a formação docente conforme as exigências do capital. Ao impulsionar a lógica das competências, da avaliação padronizada, da homogeneização curricular e da responsabilização individual, tais políticas educacionais atuam no fortalecimento da reprodução social.

Diante desse cenário, torna-se imperativo defender uma formação docente que se fundamente no trabalho como princípio educativo, no conhecimento científico como mediação e na prática pedagógica como uma ação intencional, crítica e inherentemente transformadora. A luta por uma educação emancipadora passa, necessariamente, pela crítica radical às políticas curriculares e pela afirmação de um outro projeto de formação: comprometido com a transformação social e com a emancipação humana.

A análise dialética exige ir além do que os documentos dizem. É necessário questionar: a serviço de que projeto de sociedade está a BNCC? Qual sujeito ela pretende formar? Sob a aparência de modernização, esses documentos produzem um esvaziamento teórico e prático da formação docente, desarticulando a educação de seu papel emancipador. Como afirma Álvaro Vieira Pinto (1960, p. 317):

O pensamento que se submete à verdade científica e histórica é o único que pode libertar os homens de suas ilusões, dar-lhes consciência de sua situação e permitir-lhes transformar sua realidade.

Disputar a formação de professores é disputar um projeto de humanidade. Por isso, é fundamental afirmar uma formação crítica, com base no materialismo histórico-dialético, comprometida com a superação das desigualdades sociais e com a emancipação dos trabalhadores da educação.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 14/2020, de 10 de julho de 2020.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN142020.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN142020.pdf). Acesso em: 3 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 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:** seção 1, Brasília, n. 208, p. 103-106, 29 out. 2020.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1965.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para formações de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton, N. (orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARQUES, Hellen Jaqueline; DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico-Crítica em defesa de uma educação revolucionária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2204-2222, nov. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14427>. Acesso em 3 abr. 2025.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NOGUEIRA, Adrielly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNCC da educação infantil: implicações na formação continuada de professores. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-21, 2023.

ORSO, Paulino José. **Um espectro ronda a educação e a escola pública**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2020.

PINTO, Álvaro Vieira. **O significado ideológico da pesquisa e a formação do pesquisador**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. (Texto 08, p. 299-321).

SANTOS, Léa Leal de Carvalho Palmeira. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular - uma base sem base: um ataque à escola pública. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Quadragésimo Ano – Novas Aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Karla Alexandra Passos Curado. A (de) formação de professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M.; SENA, I. P. F. S. (Org.). **Diálogos críticos, volume 2**: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.