

BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Common National Base for the Continuing Education of Basic Education Teachers: A Critical Analysis

Jucilene de Souza Ruiz¹

 <https://orcid.org/0000-0002-2305-7566>

RESUMO

Este artigo analisou elementos da Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, que se fundamenta no método Marxiano. Para a fundamentação teórica, utilizou-se estudos bibliográficos de Marx (2003), Mészáros (2005), Netto (2011), Duarte (2021), Martins (2010), Saviani (2021). Considerou-se que a BNC-Formação Continuada supervaloriza as pedagogias do “aprender a aprender”, que servem aos interesses dominantes, corroborando assim com a alienação dos indivíduos. Nessa perspectiva, é urgente se posicionar contra ideários que se colocam a favor de interesses de perpetuação da forma atual da sociedade. Se as concepções de formação continuada de professores direcionam-se ao esvaziamento de uma sólida formação, é necessário pensá-las de forma crítica.

Palavras-chave: BNC-Formação Continuada. Professores da Educação Básica. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This article analyzed elements of Resolution CNE/CP n. 1, of October 27, 2020, which provides for the National Curriculum Guidelines for the Continuing Training of Basic Education Teachers and establishes the Common National Base for the Continuing Training of Basic Education Teachers, based on Historical-Critical Pedagogy, which is based on the Marxian method. For the theoretical foundation, bibliographic studies by Marx (2003), Mészáros (2005), Netto (2011), Duarte (2021), Martins (2010), Saviani (2021) were used. It was considered that the BNC-Continuing Education overvalues the pedagogies of “learning to learn, which serve the dominant interests, thus corroborating the alienation of individuals. From this perspective, it is urgent to take a stand against

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS em Campo Grande –MS. E-mail: jucileneruiz@gmail.com.



ideas that are in favor of interests of perpetuating the current form of society. If the concepts of continuing teacher education are aimed at emptying solid training, it is necessary to think about them critically.

Keywords: BNC-Continuing Education. Basic Education Teachers. Historical-Critical Pedagogy.

Introdução

Por meio do presente artigo, propõe-se, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, que se fundamenta no método Marxiano, analisar elementos da Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada).

Como a BNC- Formação Continuada foi instituída em 2020, considerada ainda nova no âmbito das políticas educacionais, faz-se indispensável realizar uma leitura crítica, tendo em vista a Pedagogia Histórico-Crítica, que é baseada nos interesses da classe trabalhadora.

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria contra-hegemônica da educação, que objetiva compreender a educação escolar com base em seu desenvolvimento histórico objetivo, das condições materiais da existência humana, como uma perspectiva teórica, fundamentada na concepção marxista de ser humano, de sociedade e de conhecimento.

Em Marx a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionantes e os seus limites- ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. (NETTO, 2011, p. 18).

Pretende-se, assim, por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, analisar a BNC- Formação Continuada, de modo a verificar os seus fundamentos e condicionantes. Para Marx, o objeto da pesquisa tem existência objetiva, não depende do sujeito, ou seja, do pesquisador para existir. Diante disso, intenciona-se ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica, ainda que seja o ponto de partida para apreender a essência do objeto em questão.



Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (NETTO, 2011, p. 22).

A pesquisa, viabilizada pelo método em questão, exclui qualquer pretensão de neutralidade, pois é fundamental mobilizar o máximo de conhecimentos, criticá-los e revisá-los.

Neste sentido, “a verdade teórica de um método reside na sua proximidade em apreender e exprimir o objeto como ele é em si mesmo, em sua natureza mais íntima e em suas contradições e desenvolvimentos históricos” (ROSSI, 2021, p. 31). Portanto, o método nos permite revelar a essência do objeto investigado.

O método concebe que a realidade social é uma totalidade, um conjunto de partes articuladas entre si, em permanente movimento, em determinação recíproca, marcada por mediações e contradições. Desse modo, entende-se que a realidade social não é apenas do que aparece imediatamente, mas, também, de uma essência, que é resultado da ação humana.

Segundo Tonet (2022, p. 39), “Marx resgata e fundamenta a ideia da existência da essência. Todavia, como tudo é histórico e social, a essência não é imutável, mas integralmente histórico e Social”. De fato, é preciso construir historicamente o processo que deu origem a determinado objeto.

Nesse processo de reconstrução, não se pode perder de vista que o objeto é parte de uma totalidade maior, e que sua compreensão depende de todas as mediações.

Desse modo, também se faz necessário atentar para o fato de que todo objeto é síntese entre aparência e essência e que a busca da última, desmitificando a aparência quando esta estiver fetichizada, é o verdadeiro objetivo do conhecimento científico. (TONET, 2022, p. 40).

À vista disso, evidencia-se apreender o objeto em seu movimento histórico e social, para isso, primeiramente, investigar-se-á como tem sido tratada a formação continuada no Brasil, tendo como recorte temporal a partir dos anos de 1990, em seguida, analisar-se-á elementos dispostos pela atual BNC-Formação Continuada. Para isso, utiliza-se, como fundamentação teórica, os estudos bibliográficos de Marx (2003), Mészáros (2005), Netto (2011), Duarte (2021), Martins (2010), Saviani (2021).

A BNC-Formação Continuada é a matéria-prima para o desenvolvimento da investigação e análise. Nesse sentido, entende-se o princípio de que os documentos não são neutros, carregam ideários educacionais afinados com a lógica da sociedade capitalista. Objetiva-se, dessa forma, a partir do estudo proposto, extrair, mediante reflexão teórica, a concepção implícita de formação continuada de professores da Educação Básica.

Formação Continuada de Professores no Brasil a Partir de 1990

A análise das políticas educacionais, para a formação continuada de professores da Educação Básica, deve considerar seus avanços e retrocessos, as concepções implícitas em seus textos e os interesses de classes sociais envolvidos, visto que perpassam por diferentes governos, organizações, em meio a processos sociais, políticos e econômicos.

Para Gonçalves, Mota, Anadon (2020), a formação de professores, na década de 1990, ganhou centralidade no âmbito das políticas educacionais, pois procurou adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva, as novas formas de ordenação econômica, vinculados aos preceitos da agenda neoliberal.

O projeto neoliberal, tendo em vista essa reestruturação, exige um novo trabalhador: flexível, adaptado e com capacidade empreendedora. Logo, como aponta Marsiglia e Martins (2018, p. 1703), "[...] subjuga-se a formação do trabalhador à construção de competências, sob marcos de precarização, exploração e alienação, que se traduzem nas teorias pedagógicas que vão dominar a partir de então [...].

A articulação, entre educação e trabalho, privilegia a formação do trabalhador para atender aos interesses do capitalismo, uma formação que garanta a sua existência, que aumenta a mais-valia sobre o trabalhador.

Nesse contexto, surgem diferentes propostas para a formação de professores, fundadas em projetos, políticas e perspectivas históricas diferenciadas, em que a educação é repensada em todos os níveis, tendo como marco, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.



Após a aprovação da LDB, o Conselho Nacional de Educação publicou as diretrizes curriculares, para os diferentes níveis e etapas educacionais. Para a formação de professores, foram publicadas quatro Resoluções: a primeira CNE/CP n. 1, em 18 de fevereiro de 2002, a segunda CNE/CP n. 2, em 1 de julho de 2015, a terceira CNE/CP n. 2, em 20 de dezembro de 2019, e a quarta CNE/CP n. 1, em 27 de outubro de 2020.

A partir da análise das referidas Resoluções, compreende-se que os conteúdos desses documentos fornecem evidências importantes sobre os diferentes paradigmas que influenciaram a formação de professores.

Ressalta-se que as Resoluções passaram a se referir a formação inicial e continuada, ao mesmo tempo, a partir da segunda Resolução, no entanto, a quarta é específica para a Formação Continuada. Assim, a CNE/CP n. 2/2015 foi a primeira a articular a formação inicial e continuada com a universidade e a Educação Básica.

Na Resolução CNE/CP n.1/2002, a formação continuada aparece apenas no Art. 14, no inciso 2º, na qual prevê a definição da estrutura institucional e curricular do curso, e estabelece que caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadores.

Fichter Filho, Oliveira, Coelho (2021, p. 4), ao analisar essa Resolução, pontuam que “ao longo de todo o documento, a questão do desenvolvimento de competências é tratada como ponto central da formação de professores”. Essa afirmação aponta para um ideário pedagógico aliado as normativas empresariais.

Para Martins (2010, p. 18), “No apagar das luzes” do século XX (1991-2001), constata-se o recrudescimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturas e reestruturação do capital [...]”. Nessa perspectiva, tornar esse ideário consciente é ir contra as pedagogias alienantes que utilizam a educação a favor dos seus interesses, ou seja, a favor da manutenção da sociedade capitalista.

Uma mudança significativa, no rumo das políticas educacionais de formação inicial e continuada de professores, foi a aprovação da Lei n. 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE pelo Congresso Nacional, o que marca uma nova fase. No plano, as metas 12,15,16,17 e 18 trataram da formação dos profissionais da Educação e sua valorização.



Segundo Gonçalves, Mota, Anadon (2020), a partir do PNE desenvolveu-se um trabalho, com vários movimentos da época, que defendiam a formação de professores articulada com a valorização desses profissionais.

Em seguida, foi instituída a Resolução CNE/CP n. 2/2015, a qual foi recebida no meio acadêmico como uma grande conquista, um documento que procurava articular a formação inicial e continuada de professores.

A Resolução previa uma concepção de educação como processo emancipatório e permanente, a fim de reconhecer a especificidade do trabalho docente, como expressão da articulação entre teoria e prática. Além disso, em seu artigo 2º, inciso 1º, destaca que um dos objetivos da formação é desenvolver sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender.

Em consonância com a meta 15 do PNE, e com a CNE/CP n. 2/2015, ademais de outros documentos, é instituído, por meio do Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016, a Política Nacional de Formação do Profissionais da Educação Básica, atribuindo mais organicidade ao já estabelecido nas normativas anteriores.

Em 2017, com a aprovação da Base Nacional Curricular Comum, tanto o Ministério da Educação, quanto o Conselho Nacional de Educação, acentuaram o discurso quanto à revisão das diretrizes de formação de professores.

De acordo, ainda, com Gonçalves, Mota, Anadon (2020), a Base Nacional Comum não foi discutida com as universidades, professores da Educação Básica e entidade educacionais. Para as autoras, foi um documento que retomou a noção de competências e habilidades como orientadora da formação de professores.

A Resolução CNE/CP n. 2/2019, por seu turno, apresenta alinhada com o que é proposto pela BNCC para a formação inicial de professores da Educação Básica. Salienta-se, a partir da Resolução, a necessidade da formação docente seguir os princípios das competências gerais da BNCC. Nessa Resolução, menciona-se a formação continuada apenas no Art. 6º, em dois parágrafos, expostos, a seguir:

- VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;
- VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o



projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente. (BRASIL, CNE/CP, 2019, p. 3).

Nota-se que, embora retome a articulação entre a formação inicial e continuada, frisa que a formação continuada deve ocorrer na própria instituição educativa, por meio dos saberes e experiência que os docentes já têm de sua prática.

No que diz respeito à formação continuada, o documento configura-se em uma perspectiva pedagógica vinculada aos pressupostos do saber fazer, do fazer didático, voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades, vista como retrocesso na formação de professores.

Na sequência, a Resolução CNE/CP n. 1/2020 dispõe, especificamente, sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e institui a Base Nacional para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Desse modo, o Conselho Nacional de Educação separa as diretrizes para formação continuada da formação inicial.

Finalizada as apresentações das Resoluções, no próximo tópico, o foco se dá nos elementos implícitos da CNE/CP n. 1/2020, de modo a destacar o ideário pedagógico que, atualmente, norteia a formação continuada de professores da Educação Básica.

257

Considerações Acerca da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

A BNC-Formação Continuada é um documento de caráter normativo, instituído pela Resolução CNE/CP n. 1/2020, tem por objetivo dispor sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituir a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

A presente Resolução tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação), instituída pela Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.

Na Resolução, explicita-se que é exigido, do professor, sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local



e global, e enfatiza a presença de três dimensões fundamentais na ação docente, no âmbito da Educação Básica: I - Conhecimento Profissional, II - Prática profissional e III - Engajamento profissional.

A Resolução explica que as competências profissionais docentes são essenciais para a promoção de competências tidas como complexas nos estudantes, de modo a resultar na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes. Nesse sentido, formar indivíduos com esses pilares é uma das exigências para o professor e toda sua formação caminha para que essa garantia seja efetivada.

Discutir o proposto no documento, para a formação continuada de professores, é pensar na defesa de um tipo de quadro de valores que, também, legitima os interesses dominantes.

Para Mészáros (2005), a educação pode assumir duas posições, a favor da humanização, identificada com o desenvolvimento máximo da consciência dos indivíduos ou da perpetuação da ordem social. Para essa afirmação, há uma pergunta interessante para se pensar no papel da aprendizagem na vida dos indivíduos.

Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitiva incontroleável do Capital? (Mészáros, 2005, p. 47).

O documento apresenta o professor na condição de agente formativo de conhecimentos e culturas, de orientador dos educandos, conforme o capítulo II- Da Política da Formação Continuada de Professores, artigo 4º, conforme pode-se observar:

[...] entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, CNE/CP n.1, 2020).

Fica nítido que é papel do professor colocar em prática a BNCC. Também, atribui-lhe o papel de orientador dos educandos e de promotor de competências, revelando a centralidade do papel do professor no saber fazer.

Essa tendência valoriza mais o saber prático, relacionado às pedagogias ideologicamente vinculadas aos interesses da sociedade burguesa. Duarte (2011) tem chamado “pedagogias do



aprender a aprender", em que a hegemonia exercida tem seu fundamento último no fato de que elas estão a favor das relações sociais alienadas.

Saviani (2015) sinaliza o mesmo ao mencionar a circulação de novidades na educação na forma de supostas teorias. Alerta, ainda, que a educação, de modo geral, e a escola, em particular, cada vez mais se orientam às imposições do mercado.

Do ponto de vista das ideias pedagógicas, esse futuro é representado pelo neoprodutivismo com as variantes do neoescolanovismo, do neoconstrutivismo e do neotecnicismo, que circulam na forma de supostas teorias travestidas de últimas novidades, na forma de tais "pedagogia do aprender a aprender" que parecem em versões como "pedagogia da qualidade total", "pedagogia das competências", "pedagogias da inclusão!", "pedagogia multicultural", "teoria do professor reflexivo", pedagogia corporativa, "pedagogia do campo", "pedagogia social, "pedagogia da Terra" e assemelhadas. (SAVIANI, 2015, p. 167).

As referidas pedagogias, na escola, esvaziam a sua função ligada ao objetivo de assegurar às novas gerações a apropriação dos conhecimentos clássicos. Importante apontar que "O clássico não se confunde com tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial". (SAVIANI, 2021, p. 13).

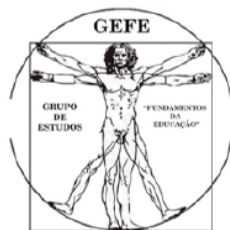
259

Destaca-se que o conhecimento clássico representa as objetivações humanas produzidas ao longo do tempo, encontrado no conhecimento científico, artístico e filosófico.

De acordo com a Resolução CNE/CP n. 1/2020, em seu Art. 7º, para que a formação continuada tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características: "Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica".

Enfatiza-se que, nenhuma das características elencadas, para a eficácia e melhoria da prática docente, focou no conhecimento produzido historicamente e coletivamente pela humanidade.

Conforme defendido por Saviani (2021, p. 13), "[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens". Neste contexto, se o trabalho educativo tem essa finalidade para a formação continuada, deveria se ter como foco uma formação sólida em conhecimentos clássicos.



O quadro, a seguir, elenca, com detalhamento, os conhecimentos elencados, pela BNC-Formação Continuada, como necessários para a melhoria da prática do professor.

| | |
|---|--|
| Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo | Pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes; |
| Uso de metodologias ativas de aprendizagem | As formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos do próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores; |
| Trabalho colaborativo entre pares | A formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada pode ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo. |
| Duração prolongada da formação | Adultos aprendem melhor quanto têm oportunidade de praticar, refletir e dialogar, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola mais efetiva para a melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a |



| | |
|---------------------|--|
| | continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor; e |
| Coerência sistêmica | A formação de professores é mais efetiva quanto articulada e coerente com as demais políticas de redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os professor pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, os sistemas de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional [...] |

Elaborado pela autora, a partir da BRASIL, CNE/CP n. 1, 2020, p. 5.

Pode-se verificar, pela análise das características, que a melhoria da prática do professor é condição para que se atinja o pleno desenvolvimento dos estudantes, ou seja, a apropriação das competências esperadas. A apropriação pelo professor de instrumentos, estratégias, metodologias ativas de aprendizagem são apresentadas como fundamentais para a garantia da aprendizagem.

Essas determinações apontadas, pelo documento, se tornam visíveis já há algum tempo, pois esses princípios têm norteado a proposta de muitas formações continuadas de professores da Educação Básica. Evidencia-se que é um ideário forte e que tem seduzido e encantado muitos professores, pelo seu caráter de resolutividade prática dos problemas encontrados em sala de aula.

A Pedagogia Histórico-Crítica defende a necessidade de que os estudantes aprendam a ler o mundo, conheçam efetivamente a história da humanidade, apropriem-se do funcionamento e da organização da sociedade e, conseqüentemente, da divisão de classes. De fato, é por meio da prática do professor, pelo seu trabalho que é garantido essa aprendizagem.

Conforme afirma Mészáros (2005, p. 48.), “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeira radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital”.



Para o autor, vive-se sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência. Só é possível mudar essa condição quando tiver o domínio de todos os níveis da nossa existência individual e social.

Duarte (2021) enfatiza que na sociedade capitalista produziu e desenvolveu atividades que se tornaram indispensáveis ao desenvolvimento da humanidade, no entanto, criou-se, ao mesmo tempo, formas profundas e insuportáveis de alienação.

No capítulo IV, “Da formação ao longo da vida” da BNC- Formação Continuada, afirma-se que a formação em serviço, implementadas pelas escolas, ou em parceria, deve ser desenvolvida em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

Além disso, no Art.13, da Resolução CNE/CP n. 1/2020, sugere-se a oportunidade de se aprender com o suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), para que se possa compartilhar aprendizagens, já desenvolvidas. Sob esse ponto de vista, frisa-se a supervalorização dos conhecimentos fornecidos pela prática em detrimento da teoria, tanto que a formação poderia ser realizada por um professor mais experiente. Contudo, é a teoria que dá sustentação a prática.

262

Cabe frisar que o documento traz as competências gerais e específicas necessárias a profissão docente. No que se refere as competências gerais, são apresentadas dez, apenas a primeira se aproxima dos conhecimentos construídos historicamente.

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2020, p. 8).

Desse modo, é essencial que o professor tenha competência para compreender e utilizar os conhecimentos produzidos historicamente, todavia, em nenhum momento é referendado a importância de uma sólida formação, baseada nos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos.

Quanto às dimensões específicas vinculadas ao conhecimento, da prática profissional e do engajamento profissional, são expostas uma série de competências e habilidades que se espera que o professor domine, entretanto, muito pouco se fala a respeito de como o processo de formação continuada deverá ser desenvolvido, uma vez que as instituições de ensino que atendem a Educação Básica são o contexto preferencial para a formação docente.



Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a prática educativa é vista como uma prática mediadora no interior da prática social, por isso, é inerente que o professor conheça o modo como a sociedade se estrutura, para que sua prática atenda aos interesses da sua classe social.

Sobre isso, Saviani (2021, p. 106) afirma que: “[...] a forma de sociedade vigente no mundo atual e, portanto, também no Brasil se define pelo domínio do capital. É essa a característica da sociedade atual.” Isto posto, uma sociedade dominada pelo capital vai buscar meios para que se mantenha a sua existência.

Para Karl Marx, o modo de produção condiciona o processo de vida social, conseqüentemente, a consciência do homem:

O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência. (MARX, 2003, p. 5).

Ressalta-se que um certo estágio de desenvolvimento da consciência humana pode se tornar um entrave, quando os homens tomam consciência dessas formas ideológicas e, assim, surge uma época de revolução social. Uma superação revolucionária só é possível por meio do conhecimento da sociedade em toda a sua complexidade.

Para Saviani (2021), é preciso vencer ideários que se colocam a favor de interesses que implicam a manutenção, consolidação e perpetuação da forma atual da sociedade. Se as concepções de formação continuada de professores corroboram ao esvaziamento de uma sólida formação, é necessário se posicionar contra.

O trabalho educativo é um ato político, na medida em que serve, também, aos interesses de classes. Quando o professor transmite os mais ricos conhecimentos da cultura humana, está se posicionando pedagogicamente e politicamente a favor da classe trabalhadora.

Segundo Carvalho e Martins (2017, p. 175), “O ato de produzir a humanidade no homem demanda comprometimento político-pedagógico e a escolha de um lado na luta de classes: o lado dos dominadores ou dos dominados”. Logo, nota-se que a BNC- Formação Continuada se fundamenta em um ideário pedagógico a favor dos interesses dominantes, tendo em vista que se coloca adepta a pedagogias hegemônicas que defendem a manutenção da sociedade atual.



Considerações Finais

A análise das políticas educacionais de formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil, a partir de 1990, possibilitou apreender o objeto em seu movimento histórico e social, ao passo que perpassam por diferentes governos, organizações, em meio a processos sociais, políticos e econômicos.

As Resoluções CNE/CP n. 01/2002, CNE/CP n. 2/2015, CNE/CP n. 2/2019 e a CNE/CP n. 1/2020 marcaram e marcam a formação continuada de professores, evidenciam os avanços e os retrocessos, bem como as concepções implícitas em seus textos e os interesses de classes sociais envolvidos.

Sobre essa perspectiva, o contexto da década de 1990 foi marcado por ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturações e reestruturação do capital, em que surgem pedagogias alienantes que utilizam a educação a favor dos seus interesses, ou seja, a favor da manutenção da sociedade capitalista.

Após a aprovação da LDB, o Conselho Nacional de Educação publicou até o momento quatro Resoluções para a formação de professores. Ao analisá-las, verifica-se que ora as formações inicial e continuada são pensadas de forma articulada, ora se dissociam.

Na perspectiva da desarticulação, enfatiza-se que a formação continuada deve acontecer na própria instituição educativa, por meio dos saberes e experiência que os docentes possuem da sua prática, a fim de priorizar a prática em detrimento da teoria, uma vez que é a teoria que sustenta a prática.

Ao pontuar vários elementos da atual Resolução CNE/CP n. 1/2020, BNC-Formação Continuada, retoma-se a ênfase do professor na condição de agente formativo de conhecimentos e culturas, de orientador dos educandos. Atribuir ao professor a função de orientador e promotor de competências revela o esvaziamento da sua função e a centralidade no saber fazer.

Fica evidente, nessa Resolução, que a melhoria da prática do professor é condição para que se atinja o pleno desenvolvimento dos estudantes, isto é, a apropriação das competências esperadas. A apropriação pelo professor de instrumentos, estratégias, metodologias ativas de aprendizagem são apresentadas como fundamentais para a garantia da aprendizagem.



Frente ao exposto, reafirma-se o fato de que as referidas pedagogias, dentro da escola, desvalorizam o trabalho educativo, que deveria ter por objetivo primordial assegurar às novas gerações a apropriação dos conhecimentos clássicos.

Por essa razão, é mais que urgente se posicionar contra os ideários que se colocam a favor de interesses de perpetuação da forma atual da sociedade. E se as concepções de formação continuada de professores direcionam-se ao esvaziamento de uma sólida formação, é fundamental pensá-las de forma crítica, rumo a uma proposta que lute a favor da transformação da sociedade capitalista.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf . Acesso em: 15 de abr. de 2022.

Brasil. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 de abr. de 2022.

_____. **Resolução CNE/CP n. 2 de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf . Acesso em 15 de abr. de 2022.

_____. **Decreto n. 8.752 de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%208.752%2C%20DE%20dos%20Profissionais%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica . Acesso em: 17 de abr. de 2022.

_____. **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). Brasília,



2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 15 de abr. de 2022.

_____. **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). Brasília, 2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de jun. de 2022.

CARVALHO, Bruna; MARTINS, Lígia Márcia. **Formação de Professores: Superando o dilema teoria versus prática**. Germinal: Marxismo e Educação em debate, Salvador, v.9, n.1, p. 172-181, ago. 2017.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: Contribuição à Histórico- Crítica do Currículo. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; COELHO, Jianne Ines. A Trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente no Brasil: Uma análise dos textos ficcionais. RIAEE – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940-956, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento** v.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020

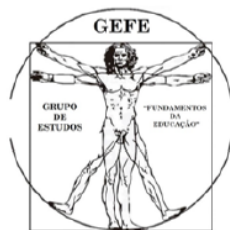
MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 22 de abr. de 2022.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 22, n.14, p.251-267, jan/dez 2022.

Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.



NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História do Tempo e Tempo da História**: Estudos de Historiografia e História da Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes**: A Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2021.

ROSSI, Rafael (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e a educação escolar**: Reflexões de ensino e pesquisa. 1 ed. Campo Grande Editora Telos Educativa, 2021.

TONET, Ivo. A importância do método científico de Marx. **Revista Gesto Debate**, Campo grande, v. 22, n. 02, jan/dez 2022. ISSN 2595-3109.

267