

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Jucilene de Souza Ruiz

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

Campo Grande, MS
2025

JUCILENE DE SOUZA RUIZ

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

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
- Faculdade de Educação, para a obtenção do título de
Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Processos formativos, Práticas
educativas e Diferenças

Orientador: Prof. Dr. Rafael Rossi

Campo Grande, MS
2025

JUCILENE DE SOUZA RUIZ

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

Tese de doutorado apresentada à banca examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Faculdade
de Educação, para a obtenção do título de Doutora em
Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 20 de novembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Rafael Rossi (Presidente)
Faculdade de Educação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Hellen Jaqueline Marques (Membro Titular)
Faculdade de Educação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Dirceu Santos Silva (Membro Titular)
Faculdade de Educação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Eloiza Torres
Universidade Estadual de Londrina (Membro Titular)

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Membro Titular)

A todos que lutam pela garantia do direito à formação continuada dos professores da
Educação Básica.

AGRADECIMENTOS

Venho, nestas breves linhas, agradecer pelos bons momentos vividos ao longo deste percurso formativo, no qual tive a oportunidade de construir amizades que se transformaram em uma verdadeira rede de apoio e incentivo para a conclusão desta etapa, coroada com a defesa da tese.

Em especial, agradeço aos(às) professores(as) que ministraram as disciplinas optativas e obrigatórias cursadas no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), pois todos contribuíram significativamente para a ampliação dos meus conhecimentos científicos e filosóficos, refletindo de forma positiva na melhoria da minha atuação profissional enquanto professora, técnica e formadora de professores.

Registro minha profunda gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Rafael Rossi, pela presença constante e pelo incentivo nas publicações, e em todas as etapas da elaboração da tese. Esteve sempre disponível para contribuir, orientar e realizar leituras críticas do trabalho. Em linhas gerais, posso afirmar que se trata de um professor e pesquisador exemplar, a quem aprendi a respeitar e admirar.

Aproveito também para agradecer ao grupo de estudos *Laboratório de Pesquisas de Geografia em Solos (LAPEGS)*, do qual faço parte e que tem sido essencial para ampliar meus conhecimentos sobre temáticas ambientais, ressaltando sua relevância no currículo e na formação de professores.

Estendo meus agradecimentos aos meus pais, Elzanir de Souza Ruiz e Francisco Ruiz, pela presença constante em minha vida e pelo incentivo permanente aos estudos e à persistência. Ao meu companheiro, Elvis da Silva Martins, agradeço a paciência diante dos meus silêncios e períodos de isolamento dedicados ao trabalho acadêmico.

Agradeço ainda aos(às) professores(as) membros da banca e avaliadores(as) deste trabalho, pelo tempo dedicado à leitura e pelas valiosas considerações, que muito agregaram à qualidade da pesquisa.

À minha coordenadora e amiga de longa data, Prof.^a Maria Gorete Siqueira Silva, expresso meu reconhecimento por nunca ter medido esforços para apoiar minhas ausências em razão dos estudos; pelas palavras positivas e de incentivo diante do cansaço e desânimo; pela confiança no meu trabalho; e pelo estímulo constante para que eu cresça profissionalmente.

Enfim, sou grata a todos os amigos e colegas de trabalho que caminharam ao meu lado, acolhendo-me diariamente com sorrisos e gestos de carinho. Espero que esta tese

contribua para a ampliação das discussões voltadas à melhoria dos processos de formação continuada de professores da educação básica.

Para saber pensar e sentir; para
saber querer, agir ou avaliar é preciso
aprender, o que implica o trabalho educativo.
Assim, o saber que diretamente interessa à
educação é aquele que emerge como
resultado do processo de aprendizagem,
como resultado do trabalho educativo.
Entretanto, para chegar a esse resultado a
educação tem que partir, tem que tomar
como referência, como matéria-prima de sua
atividade, o saber objetivo produzido
historicamente (Saviani, 2021, p. 7).

RESUMO

A presente tese teve como objetivo analisar e discutir a concepção de trabalho educativo expressa no documento intitulado *Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica* (2020), buscando compreender de que maneira essa concepção orienta o desenvolvimento profissional docente. Para isso, realizamos uma análise documental, de natureza qualitativa, fundamentada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, que compreende o trabalho educativo como atividade intencional voltada à mediação dos conhecimentos historicamente produzidos, condição indispensável ao processo de humanização. No âmbito de sua estrutura, o documento organiza a formação a partir de três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Ademais, estabelece que a oferta de formação continuada deve ser garantida pela União, pelos Estados, pelos Municípios e pelo Distrito Federal. Entretanto, ao enfatizar que o desenvolvimento de competências e habilidades seria suficiente para aprimorar a atuação profissional e, conseqüentemente, melhorar os resultados de aprendizagem, o documento adere a uma lógica que tende a reduzir a complexidade do trabalho educativo a um conjunto de desempenhos previamente definidos. As análises evidenciam que o desenvolvimento profissional previsto só ganha sentido quando ancorado nos conhecimentos mais elaborados. Sem essa vinculação, corre-se o risco de transformar a formação continuada em um processo meramente técnico, centrado em treinamentos e na aplicação de metodologias padronizadas, distanciando os professores do acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, fundamentais para o desenvolvimento da consciência crítica. Outro aspecto relevante identificado refere-se às condições objetivas de trabalho docente, como a alta rotatividade de profissionais, a sobrecarga de tarefas, a falta de tempo destinado à formação e a ausência de incentivos institucionais, fatores que fragilizam a identidade profissional dos professores. Nessa perspectiva, observa-se que as dimensões propostas não asseguram fundamentos teóricos e práticos suficientes para sustentar uma prática pedagógica capaz de superar o praticismo. Ao priorizar o desenvolvimento de habilidades operacionais e comportamentais, corre-se o risco de orientar o professor para o fazer imediato, em detrimento da reflexão crítica sobre a função social da escola pública e sobre as condições objetivas de aprendizagem dos estudantes. Chega-se, assim, à compreensão de que a concepção de trabalho educativo presente na BNC-Formação Continuada (2020) delineia um professor cuja formação se orienta prioritariamente para a execução de práticas e competências previamente definidas, em vez de reconhecer nele um sujeito que exerce a função vital de garantir a apropriação dos conhecimentos mais elaborados, condição essencial ao processo de humanização dos indivíduos.

Palavras-chave: Formação continuada. Trabalho educativo. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This thesis aimed to analyze and discuss the conception of educational work expressed in the document "National Common Base for the Continuing Education of Basic Education Teachers" (2020), seeking to understand how this conception guides teacher professional development. To this end, we conducted a qualitative documentary analysis, grounded in the assumptions of Historical-Critical Pedagogy, which understands educational work as an intentional activity aimed at mediating historically produced knowledge, an indispensable condition for the humanization process. Within its structure, the document organizes training based on three dimensions: professional knowledge, professional practice, and professional engagement. Furthermore, it establishes that the provision of continuing education must be guaranteed by the Union, the States, the Municipalities, and the Federal District. However, by emphasizing that the development of competencies and skills would be sufficient to improve professional performance and, consequently, improve learning outcomes, the document adheres to a logic that tends to reduce the complexity of educational work to a set of predefined performances. The analyses show that the foreseen professional development only makes sense when anchored in more elaborate knowledge. Without this connection, there is a risk of transforming continuing education into a merely technical process, focused on training and the application of standardized methodologies, distancing teachers from access to scientific, philosophical, and artistic knowledge fundamental for the development of critical awareness. Another relevant aspect identified refers to the objective working conditions of teachers, such as high staff turnover, task overload, lack of time dedicated to training, and the absence of institutional incentives, factors that weaken the professional identity of teachers. From this perspective, it is observed that the proposed dimensions do not ensure sufficient theoretical and practical foundations to support a pedagogical practice capable of overcoming pragmatism. By prioritizing the development of operational and behavioral skills, there is a risk of guiding the teacher towards immediate action, to the detriment of critical reflection on the social function of public schools and on the objective learning conditions of students. Thus, we arrive at the understanding that the conception of educational work present in the BNC-Continuing Education (2020) outlines a teacher whose training is primarily oriented towards the execution of previously defined practices and competences, instead of recognizing in him a subject who performs the vital function of guaranteeing the appropriation of more elaborate knowledge, an essential condition for the humanization process of individuals.

Keywords: Continuing education. Educational work. Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Linha histórica das políticas educacionais pós-1990	87
Figura 2 - Proposta de referenciais profissionais docentes para formação continuada	92
Figura 3 – Classificação dos estudos por critério de seleção	95
Figura 4 – Número de acessos de cursistas Avamec	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritor “Pedagogia Histórico-Crítica e Formação Continuada de Professores”	16
Quadro 2 - Descritor “Base Nacional Comum para Formação Continuada de Professores da Educação Básica”	16
Quadro 3 - Descritor “Diretrizes curriculares para formação de professores da Educação Básica”	17
Quadro 4 - PNE e a formação continuada de professores (2001-2010)	81
Quadro 5 - PNE e a formação continuada de professores (2014-2024)	83
Quadro 6 - Pesquisas mapeadas no portal de periódicos Capes	161
Quadro 7 - Critérios para seleção de pesquisas publicadas no portal de periódicos Capes	93
Quadro 8 - Artigos selecionados para leitura e análise	96
Quadro 9 - As dez competências gerais da BNCC e BNC-Formação Continuada.....	104
Quadro 10 – Dimensões fundamentais na ação docente	111
Quadro 11 - Competências específicas por área de abrangência	112
Quadro 12 - Competência (1) Dimensão Conhecimento Profissional	113
Quadro 13 - Competência (2) Dimensão Conhecimento Profissional	114
Quadro 14 - Competência (3) Dimensão Conhecimento Profissional	116
Quadro 15 - Competência (4) Dimensão Conhecimento Profissional	117
Quadro 16 - Competência (5) Dimensão Conhecimento Profissional	118
Quadro 17 - Competência (1) Dimensão Prática Profissional - Pedagógica	119
Quadro 18 - Competência (2) Dimensão Prática Profissional - Pedagógica	120
Quadro 19 - Competência (3) Dimensão da Prática Profissional - Pedagógica	122
Quadro 20 - Competência (4) Dimensão da Prática Profissional - Pedagógica	123
Quadro 21 - Competência (5) Dimensão Prática Profissional - Pedagógica	124
Quadro 22 - Competência (1) Dimensão da Prática Profissional - Institucional	125
Quadro 23 - Competência (2) Dimensão da Prática Profissional - Institucional.....	126
Quadro 24 - Competência (3) Dimensão da Prática Profissional - Institucional.....	127

Quadro 25 - Competência (4) Dimensão da Prática Profissional - Institucional	128
Quadro 26 - Competência (5) Dimensão Prática Profissional - Institucional	129
Quadro 27 - Competência (1) Dimensão do Engajamento profissional	131
Quadro 28 - Competência (2) Dimensão Engajamento profissional	132
Quadro 29 - Competência (3) Dimensão do Engajamento profissional	133
Quadro 30 - Competência (4) Dimensão do Engajamento profissional	134
Quadro 31 - Competência (5) Dimensão Engajamento Profissional	135
Quadro 32 - Formação Continuada e suas características essenciais	139
Quadro 33 - Número de docentes da Educação Básica no Brasil, por nível de escolaridade e formação acadêmica	144
Quadro 34 - Cursos com o maior número de cursistas inscritos (Avamec)	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNC-Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

BNC-Formação Continuada - Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LAPEGS - Laboratório de Pesquisas de Geografia em Solos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OASISBR - Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto

PNE - Plano Nacional de Educação

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
METODOLOGIA	13
SEÇÃO I - TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO HISTÓRICA E ONTOLÓGICA	19
1.1 Trabalho e o Surgimento do Ser Social	20
1.2 A Especificidade da Dimensão Educacional	30
SEÇÃO II - O TRABALHO EDUCATIVO SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	37
2.1 A Pedagogia Histórico-Crítica no Contexto da Educação Brasileira	38
2.2 O Trabalho Educativo e o Desenvolvimento Humano: Perspectivas e Desafios.....	46
2.2.1 A Relação entre Trabalho Educativo, Saberes Escolares e a Reprodução da Humanidade.....	54
2.3 A Formação da Personalidade do Professor e sua Relevância para o Exercício da Prática Educativa	70
SEÇÃO III - A BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	78
3.1 Formação Continuada de Professores da Educação Básica no Brasil: Políticas Pós 1990	79
3.1.1 Contexto que Antecedeu a Aprovação da BNC-Formação Continuada.....	88
3.2 Mapeamento de Pesquisas Publicadas no Portal de periódicos Capes	93
3.3 A concepção de Trabalho Educativo na BNC-Formação Continuada.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE A	161

INTRODUÇÃO

A presente tese, desenvolvida em nível de doutorado, tem como propósito analisar e discutir a concepção de trabalho educativo expressa na *Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica* (BNC–Formação Continuada, 2020). Parte-se do pressuposto de que a formação continuada de professores constitui dimensão fundamental para a sistematização e o ensino dos conhecimentos em níveis cada vez mais elevados, condição indispensável ao processo de formação humana.

Desse modo, o objeto de estudo desta pesquisa é a formação continuada de professoras da Educação Básica, cuja escolha se deu pelo fato de minha atuação há 15 anos com a formação de professores, seja inicial ou continuada. Também participei da elaboração da *Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Mato Grosso do Sul*, durante o ano de 2022, norteadas pelas diretrizes estabelecidas na *BNC–Formação Continuada* (2020). Além disso, atualmente, por meio da Secretaria de Estado de Educação, na Coordenadoria de Articulação Pedagógica, atuo na elaboração de propostas formativas destinadas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em regime de colaboração com os 79 municípios do estado, com foco na recomposição das aprendizagens dos estudantes do 3º ao 5º ano, bem como na formação de professores e técnicos das secretarias municipais de educação. Nesse sentido, a formação continuada é defendida como um direito a ser garantido aos professores da Educação Básica, que tenha qualidade teórica, fundamentada em referenciais críticos da educação, e, ao mesmo tempo, articulada com a prática, ou seja, com as necessidades formativas dos professores diante dos desafios do contexto escolar. Essa formação deve estar alicerçada nos conhecimentos clássicos, de modo que o professor tenha, de fato, condições de exercer sua função vital na formação dos indivíduos.

Assim, foi analisada a Resolução nº 01, de 27 de outubro de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), 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 de Professores da Educação Básica, procurando compreender de que maneira orienta o desenvolvimento profissional docente.

Para aproximar da essência da problemática inicial foi elencado como objetivo geral: - Analisar a concepção de trabalho educativo expressa no documento BNC-

Formação Continuada (2020), a partir da pedagogia histórico-crítica. Como objetivos específicos: - Compreender, a partir da ontologia, as bases que constituem historicamente o ser humano, considerando o trabalho e a linguagem como categorias fundantes; - Discutir o papel do trabalho educativo na humanização dos indivíduos, na perceptiva da pedagogia Histórico-Crítica; - Analisar, a partir do documento BNC-Formação Continuada (2020), os elementos que orientam o desenvolvimento profissional docente.

Para a análise inicial do documento BNC-Formação Continuada (2020), foi levantada a hipótese de que há um crescente esvaziamento dos conhecimentos teóricos em detrimento da valorização do praticismo na formação de professores, bem como a hipótese de que a concepção de trabalho educativo presente no documento se distancia de uma formação capaz de garantir a elevação do nível de consciência do professor, condição necessária para o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre os processos de produção do gênero humano.

Com efeito, como resultado da análise e discussão do documento BNC-Formação Continuada (2020), é defendida a tese de que, para que o professor alcance um desenvolvimento profissional capaz de elevar seu nível de consciência a patamares cada vez mais altos de conhecimento científico, filosófico e artístico, é necessário que as três dimensões apresentadas no documento, conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, estejam fundamentadas em uma teoria crítica da educação, que defende o trabalho educativo do professor e propõe uma formação na qual os conhecimentos transmitidos sejam capazes de transformar a visão que os docentes têm da natureza, da sociedade, da vida humana e de si mesmos como sujeitos históricos.

Nessa perspectiva, a função vital do trabalho educativo do professor é possibilitar que os indivíduos superem as formas cotidianas de pensamento por meio da incorporação dos conhecimentos mais elaborados. Para tanto, é fundamental que o professor desenvolva plena consciência do modo de funcionamento da sociedade, compreendendo as contradições de sua estrutura, a fim de se posicionar em favor dos interesses de sua classe.

Dessa forma, as análises e discussões foram realizadas considerando a totalidade social concreta. Ademais, Martins (2010) chama a atenção para o fato de que a formação de professores tem sido marcada pelo descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade.

A parte empírica desta pesquisa consistiu na análise qualitativa do documento BNC-Formação Continuada (2020), considerando que as políticas educacionais não são neutras, mas expressam os conflitos e contradições existentes entre as classes sociais.

O método científico que orientou a busca pela essência do objeto de estudo foi a ontologia marxista, ou ontologia histórico-dialética, que dá sustentação teórica à pedagogia histórico-crítica. Tal perspectiva exige o exercício permanente de apropriação dos conhecimentos clássicos, concebidos como objetivações intelectuais que permitem compreender a realidade social em seus nexos históricos, contraditórios e dinâmicos. Ao assumir esse referencial, é reafirmada a necessidade de superar abordagens pragmáticas e tecnicistas que reduzem a formação docente a treinamento de competências ou a mera instrumentalização metodológica. A ontologia marxista nos orienta a compreensão da formação de professores como um processo histórico e social, no qual a mediação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos é condição para a elevação do nível de consciência e para o exercício pleno do trabalho educativo.

Dessarte, o método científico adotado constitui o caminho escolhido para apreender a essência do objeto de estudo. Conforme destaca Rossi (2023), o método deve ser compreendido como uma postura investigativa que exige do pesquisador a mobilização de conhecimentos para captar a essência do fenômeno pesquisado.

A pedagogia histórico-crítica, fundamentada no materialismo histórico, busca apreender a educação escolar em seu processo histórico, situando-se no campo das concepções e práticas contra-hegemônicas. Nessa perspectiva, defende a educação escolar como espaço privilegiado de mediação entre os conhecimentos historicamente produzidos e os indivíduos, reconhecendo o trabalho educativo do professor como elemento central desse processo. É por meio desse trabalho educativo que as camadas populares podem se apropriar das formas mais elaboradas do conhecimento, condição indispensável para romper as barreiras impostas pela alienação e avançar no processo de humanização.

Em relação a estrutura da tese, manteve-se a centralidade no objeto de estudo, buscando apreender ao máximo sua essência. Para alcançar esse objetivo, o trabalho foi organizado em três seções, que permitem apresentar de forma articulada a fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos e as análises desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Na 1ª seção, intitulada *Trabalho e Educação: Uma Relação Histórica e Ontológica*, será discutida a formação humana à luz da ontologia marxiana, que compreende o trabalho como categoria fundante do ser social e condição para o desenvolvimento histórico e cultural da humanidade. Abordar o surgimento do ser social a partir dessa perspectiva implica compreender a relação dialética entre ação humana e natureza, na qual o sujeito, ao transformar o mundo, transforma também a si mesmo. Assim, a análise da relação entre trabalho e educação, sob uma abordagem histórica, materialista e dialética, possibilita compreender o processo de autoconstrução do ser humano e evidenciar o papel do trabalho educativo na apropriação da cultura historicamente produzida e na humanização dos indivíduos. Esta seção, portanto, abordará o surgimento do ser social e a especificidade da dimensão educacional, estabelecendo as bases teóricas para compreender a função social da escola e do trabalho educativo.

Na 2ª seção, *O Trabalho Educativo sob a Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica*, o papel do trabalho educativo e suas implicações para a formação e a atuação docente são o foco das discussões. A educação é compreendida como atividade destinada a transmitir e possibilitar a apropriação do patrimônio cultural produzido pela humanidade, exigindo um trabalho educativo sistematizado que assegure o acesso aos conhecimentos mais elaborados e favoreça a elevação da consciência dos indivíduos.

São abordadas as contribuições da pedagogia histórico-crítica, elaborada por Saviani e fundamentada no marxismo, a qual concebe a escola como espaço privilegiado de socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, imprescindíveis para a superação de uma visão fragmentada da realidade. Em seguida, discute-se a relação entre trabalho educativo, saberes escolares e humanização, a partir da análise de Newton Duarte (2021), refletindo também sobre a formação da personalidade docente e destacando sua relevância para a prática educativa em um contexto histórico marcado pela pauperização dos processos de humanização no capitalismo.

A 3ª seção, *A Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica*, será iniciada com um resgate histórico das políticas de formação continuada de professores no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, com o objetivo de contextualizar as iniciativas que antecederam a BNC-Formação Continuada (2020). Também a formulação da BNC-Formação Continuada é abordada, sua vinculação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e às diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Em seguida, apresenta-se o mapeamento das produções acadêmicas dedicadas ao estudo do documento, identificando-se as principais problematizações levantadas pela comunidade científica. Por fim, procedeu-se à análise crítica da concepção de trabalho educativo presente na BNC-Formação Continuada (2020), considerando tanto o que está prescrito quanto às condições objetivas necessárias para que os professores exerçam um trabalho educativo comprometido com o pleno desenvolvimento humano.

A tese será finalizada com as considerações finais, nas quais se busca evidenciar a compreensão crítica construída a partir da análise do documento BNC-Formação Continuada (2020). As análises realizadas indicam que, embora as competências descritas articulem saberes, práticas e atitudes, sua efetividade depende de uma formação ancorada em uma teoria crítica da educação. Sem essa vinculação, há o risco de que a formação continuada se transforme em um processo meramente técnico, centrado em treinamentos e na aplicação de metodologias padronizadas, afastando os professores do acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, indispensáveis ao desenvolvimento da consciência crítica.

Assim, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para a compreensão, a partir da BNC-Formação Continuada (2020), do papel do trabalho educativo na sociedade contemporânea e das possibilidades objetivas que permitam ao docente alcançar patamares mais elevados de desenvolvimento de sua consciência. Ademais, a produção de conhecimento científico na área da educação constitui uma forma de fortalecer o papel da escola, o trabalho educativo docente, a socialização dos conhecimentos mais elaborados.

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo desta pesquisa, foi realizada uma análise documental de cunho qualitativo, compreendendo a pesquisa como um meio para interpretar e explicar o mundo empírico. Segundo Moura (2017), os procedimentos adotados na pesquisa qualitativa buscam captar, de forma fiel, a realidade tal como se apresenta, descrevendo-a com rigor. Nesse mesmo sentido, Fazenda (2004) enfatiza que, na pesquisa qualitativa, os dados são coletados por meio de descrições feitas pelos sujeitos, e tais descrições não se baseiam em idealizações ou desejos, mas buscam determinar, com precisão conceitual e rigor metodológico, a essência genérica da percepção.

Dessa maneira, adotar um procedimento de pesquisa proposto pela abordagem qualitativa é adotar um método de investigação guiado por determinada concepção de realidade, de ciência e de conhecimento, que darão conteúdo e forma a pesquisa. Assim, “para a metodologia qualitativa, a pesquisa é um meio para a análise do mundo empírico, buscando com ela, descrever esse mundo” (Moura, 2017, p. 24).

Ainda, a partir da estratégia de leitura imanente, que, pelos seus procedimentos metodológicos, permite extrair a essência das ideias do autor sem distorcer seus pensamentos, foi realizada a análise do livro *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*, publicado em 2021 por Newton Duarte. A obra constitui uma defesa da pedagogia histórico-crítica e apresenta questões relevantes para refletirmos sobre o trabalho educativo, os conteúdos escolares e o processo de humanização dos indivíduos.

A escolha deste livro ocorreu em função da sua contribuição para o aprofundamento da relação entre trabalho educativo, saberes escolares e reprodução da humanidade, bem como para o debate acerca do desenvolvimento profissional docente, especialmente no que se refere às formações continuadas.

Sobre a leitura imanente, o trabalho foi baseado em Lessa (2014), que afirma que seu desenvolvimento exige extrair do texto aquilo que ele efetivamente contém, e não apenas o que conseguimos perceber, de modo a manter nossa subjetividade sob controle para que possamos reproduzir, em nossa consciência, o movimento imanente do texto. O objetivo dessa estratégia é justamente revelar o conteúdo do texto tal como ele é, sem a interferência de nossas concepções de mundo.

Para a sua realização, Lessa (2014) organizou um conjunto de procedimentos para uma compreensão profunda do texto, conforme sintetizamos a seguir: 1º passo - estudo sistemático do texto; 2º passo - leitura de cada parágrafo como se fosse uma totalidade

independente dos demais parágrafos, de modo a retirar a ideia central; 3º passo - desenvolver mecanismos de retomada dos parágrafos, por exemplo, por meio de esquemas que facilitem de forma rápida a retomada do que já foi investigado; 4º passo - será realizado em dois momentos. No primeiro momento, é preciso redigir um pequeno e resumido texto ao final de cada seção ou parte importante do texto. O segundo momento, é a reunião em um único arquivo as produções parciais. Nesse passo, torna-se possível expor com precisão o conteúdo do texto lido, bem como as principais teses e argumentos. É possível afirmar que a leitura imanente permite apreender as ideias essenciais presentes no texto, tal como foram originalmente elaboradas pelos autores. A teoria, por sua vez, é um elemento indispensável para compreender a realidade em sua totalidade, pois fornece os instrumentos conceituais necessários para captar suas determinações, relações e contradições. À luz da pedagogia histórico-crítica, a teoria cumpre a função de mediar a passagem do pensamento espontâneo ao pensamento elaborado, permitindo ao pesquisador captar as determinações e contradições que configuram o objeto investigado. Assim, a leitura imanente, aliada a uma perspectiva teórica crítica, possibilita uma análise que alcança a essência do fenômeno estudado, contribuindo para o desvelamento de suas mediações históricas e sociais.

Nessa perspectiva, afastamo-nos de qualquer pretensão de neutralidade, pois é necessário mobilizar, criticar e revisar permanentemente os conhecimentos disponíveis. Como afirma Rossi (2021, p. 31), “[...] 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”. Mesmo que seja impossível apreender o objeto em sua totalidade absoluta, é possível aproximar-se dele e compreender seus vínculos com a sociedade.

Durante o processo de compreensão do objeto, foi fundamental não perder de vista que ele integra uma totalidade maior e que sua apreensão depende da consideração de todas as mediações necessárias. “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).

Para o desenvolvimento desta tese, foi realizado, inicialmente, um mapeamento de trabalhos acadêmicos produzidos entre 2017 e 2022 acerca do nosso objeto de estudo, procedimento denominado por Pereira (2013) de estado da questão. Segundo o autor, essa etapa corresponde ao início do processo investigativo, pois tem como finalidade delimitar

e caracterizar o objeto específico de pesquisa. A construção do estado da questão foi, portanto, fundamental para identificar o que já havia sido investigado, as principais preocupações dos pesquisadores e as bases teóricas que sustentaram suas análises. Esses elementos permitiram aprofundar nossa compreensão sobre o tema e subsidiaram as escolhas metodológicas adotadas, criando um elo direto com a etapa seguinte da pesquisa, na qual desenvolvemos a análise documental de cunho qualitativo.

Para a busca dos trabalhos, os seguintes descritores foram elencados: (a) Pedagogia Histórico-Crítica e Formação Continuada de Professores da Educação Básica; (b) Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica; e (c) Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica. As plataformas consultadas foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o repositório do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (OASISBR) e o Repositório Institucional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A seleção foi realizada por meio da leitura criteriosa dos resumos, o que permitiu identificar aqueles que mantinham relação direta com o objeto de estudo. A seguir, será apresentado os trabalhos selecionados e suas principais contribuições para a constituição do estado da questão.

a) Pedagogia Histórico-Crítica e Formação Continuada de Professores

Para este descritor, foram identificadas 1 (uma) produção na plataforma BDTD, 138 (cento e trinta e oito) produções na OASISBR e 73 (setenta e três) no Repositório Institucional da UFMS, contemplando teses, dissertações e artigos. A partir do conjunto de produções sinalizadas na busca, adotamos como critério de seleção apenas os trabalhos que efetivamente utilizaram o descritor em seu conteúdo, uma vez que nem todas as produções encontradas eram pertinentes ao objeto de estudo.

Entre as publicações analisadas, apenas 3 (três) dissertações abordam a formação continuada de professores como objeto central, sem delimitação de área do conhecimento ou de etapa específica de ensino, o que se aproxima de modo mais direto da proposta desta pesquisa. Esses trabalhos são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1- Descritor “Pedagogia Histórico-Crítica e Formação Continuada de Professores”

Título do Trabalho	Autor	Instituição	Ano
A política de formação continuada docente da rede municipal de educação de Guarulhos/SP (2001-2020)	Edvaldo dos Reis Oliveira Filho	Universidade Federal de São Paulo. Dissertação.	2020
A formação continuada de professores como ferramenta de hegemonia do Capital: um desafio para a efetivação da Pedagogia Histórico-Crítica	Aline Maestre Polido	Universidade Estadual do Paraná. Dissertação.	2018
Formação docente em foco: aspectos da formação continuada de professores em Corumbá/MS (2013 - 2016)	Nivaldo Nogueira de Ávila	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Dissertação.	2018

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

b) Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

No segundo descritor “Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica”, o resultado da busca foi de 150 (cento e cinquenta) trabalhos na plataforma OASISBR, 76 (setenta e seis) na BDTD e nenhum no Repositório Institucional da UFMS.

Cabe esclarecer que o descritor utilizado buscou pesquisas acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e não do documento *BNC-Formação Continuada* (2022). Entretanto, manteve-se o descritor com o resultado de apenas 1 artigo publicado em periódico, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2 - Descritor “Base Nacional Comum para Formação Continuada de Professores da Educação Básica”

Título do Trabalho	Autor	Periódico	Ano
Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica	Maria Cláudia Dal’Igna Renata Porcher Scherer Miriã Zimmermann da Silva	Práxis Educativa	2020

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Neste descritor, não foi realizado mapeamento amplo da produção relacionada à pedagogia histórico-crítica. Destarte, a análise dos resumos revelou que muitos trabalhos não explicitaram sua base de sustentação teórica.

c) Diretrizes curriculares para formação de professores da Educação Básica

Neste descritor, a plataforma OASISBR indicou 484 (quatrocentos e oitenta e quatro) trabalhos; a BDTD, 567 (quinhentos e sessenta e sete); e o Repositório Institucional da UFMS, 466 (quatrocentos e sessenta e seis), entre teses, dissertações e artigos. Como critério de seleção, considerou-se a presença do descritor nos resumos.

Entre os trabalhos selecionados, há 1 (uma) tese, 2 (duas) dissertações e 9 (nove) publicações em periódicos. A maioria trata da formação inicial e analisa as diretrizes educacionais tanto no campo quanto nas discussões sobre políticas educacionais.

Cabe destacar que, embora a formação continuada não estivesse prevista neste descritor, a temática apareceu em 2 (dois) trabalhos: 1 (uma) dissertação e 1 (um) artigo. Por se aproximarem mais diretamente do objeto de pesquisa, a análise se deterá apenas nesses dois trabalhos, conforme apresentado nos quadros a seguir.

Quadro 3 - Descritor “Diretrizes curriculares para formação de professores da Educação Básica”

Título do Trabalho	Autor	Instituição	Ano
A Formação de professores no Brasil: um estudo das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos professores (2002-2015)	Adriana Mamede de Carvalho Bezerra	Universidade Federal da Paraíba. Dissertação.	2017
As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica	Mirtes Gonçalves Honório Maria do Socorro Leal Lopes Francisca Lourdes Santos Leal Teresa Christina Torres Honório Vilmar Aires dos Santos	Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação.	2017

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

A partir das pesquisas encontradas sobre os descritores elencados e que tratavam especificamente do objeto de investigação, foi constatado que ainda há um número reduzido de estudos, o que evidencia a relevância da temática para o campo educacional e sua contribuição para as discussões acerca da concepção de trabalho educativo na Base Nacional Comum para a formação de professores da Educação Básica, à luz da pedagogia histórico-crítica. Outrossim, as pesquisas indicam questões significativas sobre o perfil docente desejado na atual conjuntura, marcado pelo gerencialismo e pelo pragmatismo, que contribuem para o esvaziamento da profissão docente.

O estado da questão possibilitou mapear as produções existentes sobre o objeto de pesquisa, ainda que de forma limitada, uma vez que a análise se baseou exclusivamente nos resumos. A partir das pesquisas identificadas, a análise dos documentos revelou aspectos universais, evidenciando um ideário alinhado aos interesses da classe dominante na formação de professores. Tal constatação reforça a necessidade de aprofundar a análise crítica do documento em questão, a fim de compreender suas determinações históricas e sociais.

Em 2025, realizou-se novamente um mapeamento de artigos publicados no período de 2020 a 2025, no Portal de Periódicos da CAPES, relacionados ao nosso objeto de estudo. Nesse levantamento, foram identificados sete estudos, os quais serão apresentados e analisados na Seção III. A retomada do levantamento em 2025 também se justifica pela necessidade de dialogar com análises já produzidas por outros pesquisadores. A análise de estudos anteriores permite identificar avanços, lacunas, convergências teóricas e metodológicas, além de situar nossa investigação no campo acadêmico, ampliando a compreensão dos fenômenos estudados. Assim, ao mapear os artigos existentes nesse período delimitado, não apenas atualizamos o estado da arte, mas fortalecemos o rigor teórico da pesquisa, inserindo-a no debate científico.

SEÇÃO I - TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO HISTÓRICA E ONTOLÓGICA

Nesta seção, temos como objetivo compreender, a partir da ontologia, as bases que constituem historicamente o ser humano, considerando o trabalho e a linguagem como categorias fundantes. Nesta percepção a formação humana é apresentada como diretamente vinculada à capacidade de transformar intencionalmente a natureza por meio do trabalho. Na ontologia marxiana, o trabalho é compreendido como categoria fundante do ser social, uma vez que é pela ação do homem sobre a natureza que ocorre o desenvolvimento histórico e social da humanidade. Nessa relação dialética, o ser humano transforma a natureza para satisfazer suas necessidades imediatas de sobrevivência e, ao mesmo tempo, cria necessidades, à medida que desenvolve novas capacidades e habilidades. É pelo ato do trabalho e consequentemente pelo desenvolvimento da linguagem que a cultura se constitui, que o grau de ser social se eleva e que as necessidades humanas se tornam progressivamente mais complexas, dando origem a novos conhecimentos, habilidades, ideias e instrumentos.

Destarte, é por meio da apropriação da cultura historicamente produzida que os indivíduos se humanizam, ou seja, tornam-se seres sociais ao se apropriarem das objetivações presentes na sociedade, produtos do trabalho humano. Abordar o surgimento do ser social a partir da ontologia marxiana significa compreender a relação dialética entre ação humana e natureza, na qual o sujeito, ao transformar o mundo, transforma também a si mesmo.

Nos períodos iniciais da história, a produção e a reprodução do ser social ocorriam no convívio cotidiano, sem exigir formas organizadas de educação. Contudo, à medida que a produção cultural se ampliou e se tornou mais complexa, sobretudo com a divisão social do trabalho, emergiu a necessidade de novas formas de transmissão e apropriação desse patrimônio cultural, o que originou a educação escolar. A análise dessa relação ontológica entre trabalho e educação, em uma perspectiva histórica, materialista e dialética, permite compreender o processo de autoconstrução do ser humano e, em especial, o papel do trabalho educativo no desenvolvimento da consciência humana. Essa primeira seção, portanto, tratará do surgimento do ser social e, em seguida, da especificidade da dimensão educacional como mediação essencial no processo de humanização.

1.1 Trabalho e o Surgimento do Ser Social

O surgimento do ser social é compreendido neste estudo a partir da Ontologia Marxista, que busca apreender os complexos sociais por meio de sua origem, natureza e função social. “Essa identificação das determinações essenciais e gerais do processo de tornar-se homem é que vai lhe permitir compreender de maneira inteiramente nova a história da humanidade e fazer a crítica do sistema social regido pelo capital” (Tonet, 2016, p. 95-96). Nesse contexto, compreender o processo de constituição do ser humano enquanto ser social é essencial para o alcance de uma consciência crítica diante do sistema regido pelo capital.

O filósofo húngaro György Lukács, ao analisar as obras de Marx, defende a tese de que a explicação sobre o ser humano na ordem social burguesa superou todas as formulações anteriores. Nesse percurso, desenvolveu, com rigor teórico, a crítica de que a organização social voltada aos interesses do capital impede o pleno desenvolvimento humano. Essa explicação materialista-histórica foi denominada por Lukács como “ontologia do ser social”. Segundo Lukács (2018), apenas Marx, ao estudar a ontologia do ser social, identificou uma série de determinações categoriais, sem as quais não seria possível apreender seu caráter ontológico em sua totalidade real.

É importante esclarecer que a ontologia do ser social corresponde a uma abordagem que tem como eixo o próprio objeto, em que “[...] a captura do próprio objeto implica o pressuposto de que ele não se resume aos elementos empíricos, mas também, e principalmente, àqueles que constituem a sua essência” (Rossi, 2018, p. 24). Nesse sentido, a Ontologia Marxista é compreendida como a teoria que nos fornece uma análise crítica do processo de produção e reprodução social.

A partir dela, compreendemos que o surgimento do ser humano enquanto ser social ocorre na relação dialética da ação humana na natureza. “A essência do trabalho humano se baseia, contudo, em que ele, primeiro emerge em meio à luta pela existência, segundo, que todas as suas etapas são produto de sua autoatividade” (Lukács, 2018, p. 9). Por isso, o trabalho é visto como propulsor do salto da gênese humana, pois, ao buscar garantir sua existência por meio do trabalho, o ser humano desenvolveu novas capacidades e habilidades, resultando em sua própria evolução.

Sob esse viés, considerar o trabalho como categoria fundante do ser social, significa reconhecê-lo como ponto de partida para o surgimento de outras categorias, como linguagem, cooperação e divisão do trabalho.

Para Lukács (2018), poderia haver questionamentos sobre o fato de colocar o trabalho em lugar tão privilegiado no processo e no salto da gênese do ser social, uma vez que justifica que todas as outras categorias já são em sua essência de caráter puramente social e que suas qualidades surgem apenas no ser social constituído. Além disso, o trabalho tem sua essência ontológica na inter-relação entre ser humano e natureza, pois é nessa inter-relação que estão contidas todas as determinações que constituem a essência do ser social, considerando-o assim como o fenômeno originário.

Leontiev (2004) apresenta importantes considerações sobre o ser social, convergentes com as já discutidas, ao destacar que é por meio do trabalho que o ser humano transforma a natureza para atender às suas necessidades de sobrevivência. Esse processo possibilita a criação de objetos, meios de produção e, posteriormente, instrumentos e máquinas complexas.

A relação dialética entre ser humano e natureza resultou em uma cultura progressivamente mais complexa, constituída pela produção de meios para a satisfação das necessidades imediatas e pelo surgimento de novas demandas.

Nesse contexto, Leontiev (2004) aponta que o desenvolvimento sócio-histórico dos seres humanos é determinado pela apropriação do acúmulo cultural resultante da atividade humana.

O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este doravante é movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas (Leontiev, 2004, p. 282).

O desenvolvimento sócio-histórico da humanidade acontece pela transmissão às gerações seguintes da cultura, tanto material quanto intelectual. Assim, é por meio das relações sociais que nos apropriamos da cultura produzida ao longo da história da humanidade, e nos tornamos parte do gênero humano. “Isto significa que o homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado” (Leontiev, 2004, p. 281). Para melhor exemplificar a sua afirmação de que o desenvolvimento humano ocorre por meio da atividade social, o autor cita o caso da tribo dos *Guayakils*, no Paraguai, uma das mais primitivas conhecidas atualmente. O etnólogo francês Vellard encontrou uma menina de dois anos em um acampamento abandonado pela tribo e confiou a sua educação à mãe

dele. Vinte anos mais tarde ela nada se distinguia, em seu desenvolvimento, das intelectuais europeias.

A partir disso, observa-se que o ser humano nasce biologicamente pertencente à espécie humana, mas torna-se um ser social apenas ao apropriar-se do patrimônio cultural produzido coletivamente, por meio de um processo contínuo de objetivação e apropriação.

Sobre a objetivação, ela é produzida pela atividade social, materializada na produção e utilização de instrumentos, e por meio de outras formas como a comunicação.

Na sua forma mais elementar, fundamental, a objetivação é a transferência de atividades dos sujeitos para o objeto. É a transformação da atividade dos sujeitos em propriedades dos objetos. Isso ocorre com objetos materiais, como é o caso da produção de instrumentos, como também com objetos não materiais, como é o caso da linguagem e dos conhecimentos (Duarte, 2013, p. 65).

Conforme exemplificado por Duarte (2013), a objetivação é muito mais do que a materialização em objetos e instrumentos: é o próprio processo de acúmulo de experiências, uma síntese da prática social, por meio do qual preservamos a história da humanidade.

A apropriação é o processo pelo qual o ser humano se incorpora do que já foi criado e objetivado por meio dos produtos e fenômenos culturais. Por exemplo, quando um indivíduo lê uma determinada obra, ele se apropria de conhecimentos, da teoria, de conceitos, de ideias, de linguagem.

Se no processo de objetivação a atividade se transfere dos sujeitos para os objetos, no de apropriação ocorre o inverso, ou seja, a atividade acumulada nos objetos e fenômenos culturais transforma-se em atividade do sujeito. A atividade que está em estado latente no objeto volta a vida na forma de atividade do sujeito (Duarte, 2013, p. 66).

Logo, é pela apropriação que incorporamos a cultura acumulada historicamente. Para entender o que Duarte (2013) quis dizer com o fato de que o estado latente que está no objeto voltar à vida na forma de atividade do sujeito, podemos dar o exemplo do contato com a arte, que traz ao indivíduo a riqueza da experiência humana.

A herança genética transmite as características da espécie, na medida em que essas características se encontram materializadas no organismo humano, da mesma maneira que em qualquer outra espécie animal. Todos os seres humanos (salvo nos casos de anomalias genéticas) possuem as características fundamentais da espécie. O mesmo não acontece com as características fundamentais do gênero humano, na medida em que elas não são determinadas pela genética (Duarte, 2013, p. 103).

Duarte (2013) chama a atenção para o fato de que a herança genética transmite as características da espécie, mas o mesmo não acontece com as características do gênero humano, uma vez que este é uma categoria social e histórica. Outrossim, somente o gênero humano tem sua existência determinada pelas objetivações produzidas por meio do trabalho.

Segundo Rossi e Rossi (2020), apresentamos potencialidades para nos tornarmos parte do gênero humano, mas o nível de apropriação dependerá das condições reais e concretas do momento histórico e da sociedade.

[...] o ser humano não nasce já pronto, isto é, não nasce já membro do gênero. Os indivíduos quando nascem apresentam potencialidades para se formarem seres humanos. O quanto irão se desenvolver nesse sentido e o nível de apropriação que estabelecerão com o patrimônio intelectual elaborado e amalhado ao longo da história, são questões que só poderão ser respondidas em face das possibilidades reais e concretas do momento histórico e da sociedade, enquanto totalidade, que estivermos analisando (Rossi; Rossi, 2020, p.14).

Isso significa que, se não estivéssemos em relação, desde o nascimento, com outros seres da espécie humana que já adquiriram o patrimônio cultural e que agora o transmitem, não seria possível nos tornarmos parte do gênero humano. Além disso, o quanto o ser humano pode se desenvolver dependerá das possibilidades que lhe forem oferecidas.

O patrimônio cultural é resultado do trabalho, ou seja, da ação do homem na natureza. Poderíamos também nos questionar sobre a distinção entre o trabalho e as demais atividades naturais. A resposta é que isso se dá pelo fato de que o trabalho é realizado apenas pelo ser humano, pois ele é o único capaz de imaginar e planejar a ação antes de executá-la.

O trabalho implica, pois, um movimento indissociável em dois planos: num plano subjetivo (pois a configuração e prefiguração se processa no âmbito do sujeito) e num plano objetivo (que resulta na transformação material da natureza). Assim, a realização do trabalho constitui uma objetivação do sujeito que o efetua (Paulo Netto; Braz, 2012, p. 44).

A partir da citação de Paulo Netto e Braz (2012), pode-se dizer que o trabalho realizado pelo ser humano, para ser concretizado, passa primeiramente pelo plano subjetivo, no qual se idealiza o momento de preparação, os objetos que serão necessários para a sua execução até atingir seu objetivo e, assim, satisfazer as necessidades humanas.

Pode-se dizer, portanto, que o trabalho é uma síntese entre subjetividade e objetividade, ou seja, entre consciência e realidade objetiva.

Sobre isso, Tonet (2016) destaca que o ser social é caracterizado não apenas pela racionalidade, mas também pela práxis, ou seja, pela articulação entre a subjetividade e a objetividade. Sendo assim, o produto que resulta do trabalho já existe, previamente, na imaginação do ser humano, isto é, no plano subjetivo.

Lukács (2018) chama essa relação entre subjetividade e objetividade de categoria ontológica central do trabalho, uma vez que é a partir do seu ato que se realiza uma posição teleológica no ser humano, resultando no surgimento de uma nova objetividade. Assim, toda posição teleológica implica uma finalidade, ou seja, uma consciência que estabelece fins, dando início a um processo real. Acrescenta-se que, ao estudar as obras de Marx, ele destaca que o trabalho é a única atividade humana capaz de demonstrar um pôr teleológico no momento real da realidade material.

No plano subjetivo, tem-se toda a preparação e o planejamento do trabalho a ser realizado. “Este momento de preparação e de planejamento ideal, na consciência, para a execução do trabalho, é o momento da prévia-ideação” (Rossi; Rossi, 2022, p. 17).

Agora, os seres humanos irão confrontar suas prévias-ideações, ou seja, seus planejamentos ideais (na consciência) com aquilo que a realidade é mesmo. É na objetivação que, por exemplo, irá se verificar se a madeira escolhida para fabricar um arpão e abater um animal, é adequada a esta finalidade etc. (Rossi; Rossi, 2022, p. 17).

Desse modo, a objetivação do trabalho humano ocorre ao confrontar suas prévias-ideações com a realidade; nesse momento, será possível verificar se o que foi projetado no plano da consciência se concretiza efetivamente. Conforme Rossi e Rossi (2022), é na objetivação que se verifica se os materiais selecionados para produzir um produto serão ou não adequados à finalidade planejada.

É no confronto entre as prévias-ideações e a realidade que são produzidos cada vez mais conhecimentos, habilidades, valores, ideias e técnicas, os quais podem ser utilizados em outras atividades. “O trabalho, desse modo, é sempre formado por um momento ideal (a prévia-ideação) e um momento de objetivação” (Rossi, 2022, p. 72). Dessa forma, o ser humano vai desenvolvendo cada vez mais suas funções psicológicas, como pensamento, linguagem, imaginação, sensação, percepção, memória, atenção, emoção e sentimento.

Ademais, o trabalho é uma atividade mediada entre o sujeito, aquele que executa e o seu objeto. Desse modo, entre o sujeito e a matéria natural existe sempre um meio de

trabalho: o instrumento. No processo de criação, tanto dos instrumentos quanto da produção, é preciso conhecer primeiramente as propriedades da natureza; somente a partir do conhecimento das condições objetivas será possível obter o resultado do trabalho.

Não basta prefigurar idealmente o fim da atividade para que o sujeito realize o trabalho; é preciso que ele reproduza, também idealmente, as condições objetivas em que ele atua (a dureza da pedra, etc.) e possa transmitir a outrem essas representações (Paulo Netto; Braz, 2012, p. 45).

A produção de instrumentos é um ato social e torna-se parte da cultura. Quanto mais a sociedade se desenvolve, mais os instrumentos se modernizam: de ferramentas rudimentares, hoje dispomos de máquinas capazes de substituir um grande número de trabalhadores.

Destarte, pode-se dizer que são consequências dos atos de trabalho: I) Produção de novas necessidades, conhecimentos, habilidades, técnicas; II) As sociedades se desenvolvem/complexificam; III) Os seus resultados se generalizam e passam a fazer parte do patrimônio cultural da humanidade e; IV) As individualidades se complexificam.

O trabalho propicia não só a satisfação das nossas necessidades imediatas, mas o surgimento de novas necessidades, o que resulta em um processo crescente de complexificação tanto da realidade externa, como de produção e reprodução da cultura. Este processo é o cerne do salto ontológico do ser social, mediado pelo trabalho.

O que marca a reprodução social é a incessante produção do novo, que se intensifica na mesma proporção em que surgem novas necessidades sociais, momento em que o ser humano produz constantemente algo novo. Diante disso, ocorre a criação ou renovação dos instrumentos de trabalho, o desenvolvimento de habilidades e o aprimoramento das capacidades intelectuais requeridas por essa produção contínua.

Não há história social se não houver transformação da realidade humana, se não houver desenvolvimento. Mas não há desenvolvimento se não houver a transformação das necessidades humanas, seja pela modificação das formas de satisfação de necessidades anteriormente existentes, seja pelo surgimento de novos tipos de necessidades (Duarte, 2013, p. 33).

Para Duarte (2013), o que move a história social e seu desenvolvimento é a constante transformação da natureza pelo trabalho, a fim de atender às necessidades humanas; simultaneamente, transforma-se também a própria forma de viver, à medida que as necessidades humanas se modificam. Destaca-se que, por meio do constante processo de objetivação e apropriação do que já foi produzido pela coletividade, os seres humanos desenvolvem novas funções psíquicas.

Nesse sentido, o que distingue os seres humanos dos animais não é apenas a realização de uma atividade que assegure a sobrevivência; o que caracteriza o ser humano é a maneira como reproduz a própria vida, por meio de um processo sempre ativo. Nesse contexto, os seres humanos não apenas se apropriam do que foi produzido, como também criam novos produtos em função da modificação das necessidades humanas.

Para assegurar sua sobrevivência, o ser humano realiza o primeiro ato histórico, fundamental, isto é, ele produz os meios que permitem a satisfação de suas necessidades básicas. Isso significa que a atividade vital humana, já nas suas formas mais elementares, não se caracteriza pelo simples consumo dos objetos que satisfaçam necessidades, mas, sim, pela produção de meios que possibilitem essa satisfação (Duarte, 2013, p. 26).

Na análise de Duarte (2013), analisa-se que o ser humano, para assegurar a sua sobrevivência, produz os meios necessários, ou seja, os instrumentos com os quais realiza o trabalho, o que ele chamou de primeiro ato histórico. O trabalho realizado pelo ser humano, mesmo nas formas mais elementares, não se limita apenas ao consumo e à satisfação das necessidades, mas também à produção dos meios que possibilitam essa satisfação.

Um outro aspecto importante para compreendermos o processo de autoconstrução do ser social é o fato de que a objetivação humana também se realiza de outras formas, como, por exemplo, por meio da linguagem. O ato de trabalho não se realiza sem a comunicação entre os seres humanos, uma vez que, desde a sua origem, constitui uma atividade coletiva.

A atividade humana, ao longo da história vai construindo objetivações, desde os objetos *stricto sensu*, bem como a linguagem e as relações cotidianas entre os seres humanos, até as formas mais elevadas de objetivação humana, como a arte, a ciência e a filosofia. São as circunstâncias concretas da vida de cada um que determinarão quais objetivações do gênero humano deverão ser necessariamente apropriadas pelo indivíduo para que ele assegure sua sobrevivência (Duarte, 2013, p. 38).

Desse modo, o processo de apropriação e objetivação acontece sempre em condições históricas, a partir das quais o ser humano foi construindo objetivações que vão desde a produção de objetos até as formas mais elevadas de objetivação humana, como a arte, a ciência e a filosofia. Para Duarte (2013), conforme vimos na citação anterior, o grau de apropriação dessas objetivações pelos indivíduos será determinado pelas circunstâncias concretas da vida de cada um. Isso significa que nem todos se apropriaram da mesma medida das objetivações humanas. Na sociedade capitalista, por exemplo,

muitos trabalhadores apropriam-se apenas daquilo que é necessário para garantir a própria sobrevivência.

Destaca-se que o ser humano, ao apropriar-se das objetivações até então existentes, desenvolve suas capacidades, habilidades e sentidos, engendrando, assim, o desenvolvimento da própria consciência humana, que, por sua vez, se concretiza pela linguagem.

[...] o trabalho requer e propicia a constituição de um tipo de linguagem (a linguagem articulada) que além de aprendida, é condição para o aprendizado. Através da linguagem articulada, o sujeito do trabalho expressa a suas representações sobre o mundo que o cerca (Paulo Netto; Braz, 2012, p. 45).

A linguagem é fundamental para a aprendizagem, pois o trabalho não constitui uma atividade isolada de outro membro da espécie humana. Outrossim, é por meio da linguagem que o ser humano transmite de uma geração a outra as objetivações produzidas ao longo da história da humanidade, sendo também o meio pelo qual expressa suas representações sobre o mundo.

O trabalho implica mais que a relação sociedade/natureza: implica uma interação no marco da própria sociedade, afetando os seus sujeitos e a sua organização. O trabalho, através do qual o sujeito transforma a natureza (e, na medida em que é uma transformação que se realiza materialmente, trata-se de uma transformação prática), transforma também o seu sujeito: foi através do trabalho que, de grupos primatas, surgiram os primeiros grupos humanos – numa espécie de salto que fez emergir um novo tipo de ser, distinto do ser natural (orgânico e inorgânico): o ser social (Paulo Netto; Braz, 2012, p. 45).

Segundo Paulo Netto e Braz (2012), o trabalho, além de ligar o ser humano à natureza, modificou sua própria natureza, possibilitando um salto no desenvolvimento de capacidades e habilidades e constituindo-o enquanto ser social. O processo de constituição do ser social tem como ponto de partida as exigências impostas pela necessidade de atender à sua existência social.

A partir das objetivações cada vez mais complexas surgem as condições para um desenvolvimento específico dos seres humanos, que, pouco a pouco, vai configurando a estrutura do ser social que temos hoje. “Quanto mais se desenvolve o ser social, tanto mais diversificadas são suas objetivações” (Paulo Netto; Braz, 2012, p. 52).

Em decorrência das complexificações das objetivações, o ser humano evoluiu no seu processo de humanização, resultando em um ser social cada vez mais desenvolvido e capaz de:

1. Realizar atividades teologicamente orientadas;

2. objetivar-se material e idealmente;
3. comunicar-se e expressar-se pela linguagem articulada;
4. tratar suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e autoconsciente;
5. escolher entre alternativas concretas;
6. universalizar-se; e
7. socializar-se

(Paulo Netto; Braz, 2012, p. 53)

Paulo Netto e Braz (2012) apresentam particularidades que só o ser social possui, embora saibamos que o ser humano é imprevisível e possa avançar para outras particularidades levantadas pelos autores. Somente ele é capaz de projetar mentalmente uma ação antes de executá-la; de usar a linguagem para expressar ideias e pensamentos; de realizar atividades de modo consciente; de fazer escolhas; de ir além dos dados imediatos; e de apropriar-se e desenvolver-se na interação social, especialmente quando mediada por processos educativos, formais ou informais.

Retoma-se aqui o fato de que o ponto de partida para a evolução do ser social resultou da atividade de trabalho, pois ela gerou um processo de acúmulo das experiências vividas pela coletividade social. A cultura acumulada historicamente pela humanidade é resultado do que a coletividade produz em sua atividade de trabalho; assim, afirma-se que não se trata de algo natural, já que não pode ser transmitido de forma genética. “[...] tudo que temos em sociedade é proveniente de nossas relações sociais, portanto, de um longo e moroso processo histórico de constituição das estruturas materiais e não materiais que edificam a cultura” (Silva, 2019, p. 92).

Sobre as questões relacionadas ao trabalho como atividade vital do ser humano e à transformação da natureza para suprir suas necessidades, ressalta-se que, na atualidade, essa ação tem gerado sérias consequências, uma vez que os recursos naturais não são inesgotáveis.

A ação transformadora do homem adequando a natureza a suas necessidades tem limites e também consequências que se referem tanto ao nível de desenvolvimento das forças produtivas como de fato de que os recursos da natureza não são inesgotáveis e as ações humanas se mostram, na atualidade, capazes de produzir efeitos destrutivos em escala global, colocando sob ameaça a própria continuidade da existência da espécie humana e de muitas outras espécies (Silva, 2019, p. 85).

Silva (2019) chama a atenção para a ameaça à continuidade da existência humana, causada pelos efeitos destrutivos da natureza em escala global, como uma das consequências advindas do modo de produção capitalista. A humanidade retira da natureza muito além do necessário para sua sobrevivência, causando sérios impactos

ambientais que podem resultar em sua própria destruição. Por isso, destaca-se a necessidade de o indivíduo compreender seu próprio processo de constituição enquanto membro do gênero humano.

O ser social é produto de um processo histórico, resultante dos atos de trabalho realizados para suprir as necessidades humanas e regulado por um constante processo de intensificação e complexificação da produção do novo. Ademais, o trabalho é a única categoria cuja função é a produção de bens materiais necessários à existência humana, e a partir dele surgem outros momentos da realidade social, como a sociabilidade, a linguagem e a educação. “Outros surgirão na medida em que, a partir do incremento das forças produtivas, a sociedade se tornar mais complexa, exigindo outras atividades que não aquelas voltadas à produção dos bens materiais [...]” (Tonet, 2011, p. 139).

Apesar de o trabalho ser a categoria fundante do ser social, é importante compreender também que o ser social não se reduz nem se esgota no trabalho. Quanto mais ele se desenvolve, outras esferas surgem, sem estarem diretamente vinculadas às exigências do trabalho, como a ciência, a filosofia e a arte.

Para denotar que o ser social é mais que trabalho, para assinalar que ele cria objetivações que transcendem o universo do trabalho, existe uma categoria teórica mais abrangente: a categoria da práxis. A práxis envolve o trabalho, que na verdade, é o seu modelo – mas inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas (Paulo Netto; Braz, 2012, p. 55)

Paulo Netto e Braz (2012) mencionam uma categoria fundamental para o nosso estudo, a práxis, ao enfatizar que, conforme o ser social foi se desenvolvendo, outras categorias surgiram para além das objetivações do trabalho.

A categoria de práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores- um mundo social, humano enfim (Paulo Netto; Braz, 2012, p. 55)

Nesse viés, a categoria práxis inclui as objetivações que o ser humano realiza sobre si mesmo, sem transformar qualquer estrutura material, como, por exemplo, a práxis educativa.

O conhecimento sobre a evolução do ser social é condição imprescindível para compreender a totalidade, categoria de grande importância nos estudos de Marx. “Esta categoria significa que a realidade social se configura como um conjunto de partes articuladas, em processo permanente de constituição e em determinação recíproca, e que,

além disso, tem o trabalho como sua matriz fundante” (Tonet, 2011, p. 139). A compreensão da realidade social em sua totalidade permite perceber o objeto de estudo em contínua articulação com várias partes e em permanente constituição e determinação de uma base material.

Os estudos de Tonet (2011) trazem reflexões importantes sobre essa questão, ao observar que o ser social é uma totalidade em processo e que somente ao investigar sua gênese torna-se possível compreender sua origem ontológica, ou seja, descobrir a natureza de determinada parte da realidade social. A compreensão do processo de evolução do ser social permite perceber que, ao longo do desenvolvimento histórico, com a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção, a incorporação das objetivações do ser social ocorre de forma desigual.

Assim, a ontologia nos fornece as bases para compreender como o ser humano se constitui historicamente e quais possibilidades de desenvolvimento possui. No âmbito da discussão sobre a formação continuada de professores, essa compreensão permite refletir sobre as condições objetivas existentes na sociedade contemporânea que possibilitam ao docente elevar o seu nível de consciência, apropriando-se dos conhecimentos mais elevados, necessários para orientar intencionalmente o trabalho educativo.

O próximo subitem discute as relações que envolvem a dimensão educacional, entendida como o meio pelo qual o ser social se apropria das objetivações humanas transmitidas de uma geração a outra.

1.2 A Especificidade da Dimensão Educacional

Anteriormente foi analisado que o trabalho permitiu ao ser humano modificar a natureza e garantir sua sobrevivência, resultando, ao longo do tempo, na construção de uma cultura progressivamente mais elaborada. Esta seção tem o enfoque na dimensão educacional, considerando a educação como fenômeno próprio dos seres humanos e, portanto, uma exigência do trabalho. Ademais, a educação constitui um complexo que integra o ser social.

É sabido que é pelo trabalho que o ser humano se tornou pertencente ao gênero humano. Ademais, é por meio do trabalho que se produz a cultura material e intelectual (língua, instrumentos, ciências). “A apropriação dessa cultura acumulada historicamente pela humanidade é essencial ao desenvolvimento e ocorre por meio da

mediação de outros indivíduos” (Marsiglia, 2011, p. 36). Podemos, assim, dizer que a apropriação da cultura acumulada ocorre por meio da educação, na qual apreendemos conhecimentos, habilidades e comportamentos fundamentais para a reprodução social de uma forma de sociedade fundada em um determinado tipo de trabalho.

Os atos de trabalho dão origem a complexos sociais, como a educação, pois os conhecimentos e as habilidades precisam ser transmitidos e apropriados pelos seres humanos (Rossi, 2018). A educação que abordaremos inicialmente é compreendida em sentido mais amplo, não se reduzindo à educação escolar, sendo uma educação que cumpre a função de reprodução do ser social e que ocorre por meio das relações sociais, nas quais estamos imersos desde o nascimento, pela interação com outros indivíduos.

Diante disso, a formação do ser social é sempre mediada por um processo educativo, mesmo quando ocorre de forma espontânea, ou seja, quando se efetiva no interior de determinada prática social. A educação que ocorre pelo viés da educação escolar apresenta características específicas e difere qualitativamente das apropriações realizadas na vida cotidiana.

Para Saviani (2021), o processo de produção da existência humana implicou, primeiramente, na garantia da subsistência material, processo que o autor denomina “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o ser humano precisa antecipar em ideias os objetivos de sua ação, o que, por sua vez, abre outra categoria de produção, denominada “trabalho não material”.

Nesse entendimento, no trabalho material o produto se separa do produtor após sua realização, enquanto no trabalho não material o produto permanece ligado ao ato de produção, não se convertendo em objeto externo. Assim, a educação situa-se no âmbito do trabalho não material, pois envolve a produção e socialização de ideias, conceitos, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades, elementos que não se dissociam do processo formativo e permanecem incorporados ao sujeito (Saviani, 2021).

“Neste aspecto, a educação é o complexo social responsável pela transmissão e apropriação do patrimônio espiritual humano em sentido lato - desenvolvido histórica e socialmente pela humanidade” (Rossi, 2018, p. 38). O complexo educacional constitui o meio pelo qual se transmite o processo histórico-social fundado pelo ser social em suas atividades de trabalho.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas ocorrem na interação da criança com outros seres humanos. Sem esse processo, seria impossível a continuidade do desenvolvimento sócio-histórico. Desse modo, pode-se afirmar que, se a

criança não estivesse desde o nascimento em contato direto com outros indivíduos, não seria possível o processo de formação humana, bem como o desenvolvimento de suas aptidões. “[...] por meio do nascimento, os seres humanos asseguram a continuidade da espécie biológica, mas não asseguram a reprodução do gênero humano, com suas características historicamente constituídas” (Duarte, 2013, p. 23). O nascimento dos seres humanos assegura a herança biológica, mas não garante sua reprodução social.

O processo de formação do ser social ocorre na relação com outros indivíduos e é, portanto, sempre um processo educativo, realizado na vida cotidiana, de forma espontânea. Nesse sentido, a apropriação da cultura é essencial para o desenvolvimento humano e ocorre por meio do contato com outros indivíduos.

A formação do ser social é, em sua essência, um processo educativo coletivo. O indivíduo se forma apropriando-se dos resultados da história social, ou seja, sua formação se realiza por meio da relação entre objetivação e apropriação

[...] o ser social dispõe da capacidade de socialização, isto é, ele é passível de apropriação e desenvolvimento por parte dos membros da sociedade no interior da própria sociedade, através, fundamentalmente, dos processos de interação social, especificamente os educativos (formais e informais) (Paulo Netto; Braz, 2012, p. 54).

Nesse sentido, o ser social se constitui por meio da socialização com outros membros da sociedade; esse processo educativo ocorre tanto de modo informal quanto formal. Por meio da educação, nos apropriamos da cultura humana e nos tornamos membros do gênero humano.

Pode-se afirmar que tanto o trabalho quanto a educação são atividades especificamente humanas. “Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (Saviani, 2007, p. 152). Segundo o autor, o ser humano possui propriedades, como a racionalidade, que lhe permitem trabalhar e educar, e estas são consideradas seus atributos essenciais.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 154).

Com base em Saviani (2007), a existência humana não se dá de forma natural, pois é produzida coletivamente pelos indivíduos. Essa constituição humana ocorre na

relação entre trabalho e educação, pois é por meio do trabalho e da educação que o homem se forma enquanto tal. A produção da existência humana e seu desenvolvimento histórico-social são estabelecidos por meio de um processo de aprendizagem, no qual são preservados e transmitidos às novas gerações.

Ainda, conforme Saviani (2027), nas comunidades primitivas, por exemplo, os indivíduos apropriaram-se coletivamente dos meios de produção e educavam as novas gerações; não havia divisão de classes, e tudo era comum entre os membros da comunidade. A educação era adquirida de forma espontânea. Com o desenvolvimento da produção, ocorreu a divisão do trabalho e, com isso, a propriedade privada da terra, provocando a ruptura com o modo de vida das comunidades primitivas.

Na Antiguidade grega e romana, havia uma aristocracia que detinha a propriedade da terra e, de outro lado, os escravos. Nesse período, a divisão dos homens em classes sociais foi o que também provocou uma divisão na educação. A partir do escravismo, passaram a existir duas modalidades distintas de educação: “[...] uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais” (Saviani, 2007, p. 155).

Assim, teremos uma educação centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar, e outra assimilada durante o processo de trabalho. Destacamos que foi a primeira que deu origem à escola. Foi nesse momento histórico que se desenvolveu uma forma específica de educação, dando origem à escola, em contraposição a uma educação da maioria, assimilada pelo processo de trabalho.

Nesse viés, o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente em suas formas escravista e feudal, resultou na separação entre educação e trabalho. A maneira como os indivíduos se organizaram para produzir seus meios de vida possibilitou a constituição da escola como um espaço distinto da produção.

As relações entre trabalho e educação sofreram nova alteração com o surgimento do modo de produção capitalista. A escola passou a ser o local por excelência de acesso à cultura intelectual. Nesse contexto, ocorreu a transferência para as máquinas das funções que eram próprias do trabalho manual, o que simplificou os ofícios e eliminou a necessidade de qualificação específica. “Essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais” (Saviani, 2007, p. 159).

A passagem para a sociedade capitalista implicou profundas alterações na produção material, na produção do saber e na apropriação das objetivações. A educação escolar passou a ser a forma dominante de educação, pois as necessidades de uma sociedade moderna não podiam mais ser satisfeitas apenas por meio de uma educação espontânea. Isso significa que as necessidades de produção e reprodução humana passaram, ao longo do processo histórico, por um tipo específico de formação humana.

Se, por um lado, o capitalismo inaugura a era onde a educação escolar passa a ser a forma dominante de formação dos seres humanos, ao mesmo tempo isso se dá num processo histórico concreto onde as relações sociais de dominação não permitem a plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade (Duarte, 2011, p.7).

Assim, embora no capitalismo a educação escolar seja a forma dominante de formação dos indivíduos, isso não significou a plena socialização da totalidade dos saberes produzidos pela humanidade.

Após a Revolução Francesa, a educação escolar tornou-se obrigatória para todos, pois era de interesse da classe dominante, especialmente na primeira metade do século XIX, garantir a formação necessária às relações mercadológicas. Nesse sentido, a educação escolar mostrava-se essencial para transmitir os conhecimentos científicos indispensáveis ao atendimento dos interesses do mercado.

Ao longo da história, a escola foi se tornando a forma principal e predominante de educação, na qual “[...] o saber metódico, sistemático, científico, elaborado passa a predominar sobre o saber espontâneo, ‘natural’, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar” (Saviani, 2021, p. 7).

Foi nesse momento que se passou a organizar os sistemas nacionais de ensino e a generalização da escola básica, com o objetivo de promover a socialização dos indivíduos, a familiarização com os códigos formais e a capacitação para o processo produtivo.

O trabalho no modo de produção capitalista continua com a função de transformação da natureza para o atendimento das necessidades humanas, e a educação persevera com a função social de transmissão e apropriação do patrimônio histórico-social construído pela humanidade. Entretanto, com o capitalismo, as necessidades a serem atendidas pelo trabalho e os conhecimentos a serem transmitidos e apropriados pela educação destinam-se a atender aos interesses da reprodução do capital e não dos seres humanos (Rossi, 2018, p. 47).

Segundo Rossi (2018), com o modo de produção capitalista, o trabalho mantém sua função vital de garantia das necessidades humanas, enquanto a educação passou a ter a função de mediar o patrimônio histórico-social; no entanto, ambos estão voltados para atender aos interesses da reprodução do capital.

“Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa” (Leontiev, 2004, p. 291). A partir dessa citação, compreende-se que, à medida que a humanidade evolui, enriquece-se a prática sócio-histórica acumulada, o que complexifica progressivamente o papel da educação. Contudo, é importante destacar que o acesso a essa cultura historicamente acumulada não ocorre de forma equitativa entre todos os indivíduos.

A unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer outros traços exteriores, mas sim das enormes diferenças e condições do modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais.

Se um ser inteligente vindo de outro planeta visitasse a Terra e descrevesse aptidões físicas, mentais e estéticas, as qualidades morais e traços do comportamento de homens pertencentes as classes e camadas sociais diferentes ou habitando regiões e países diferentes, dificilmente se admitiria tratar-se de representantes da mesma espécie (Leontiev, 2004, p. 293)

Segundo Leontiev (2004), as aquisições passam a se diferenciar conforme a classe social. Tais diferenças decorrem da desigualdade econômica, isto é, das próprias desigualdades de classe, nas quais as aquisições não se realizam na mesma proporção para todos os seres humanos. O trabalho segue garantindo a sobrevivência do homem; contudo, na sociedade capitalista, passa a assumir o caráter de exploração.

“Mas este fato tem igualmente por consequência que as aquisições do desenvolvimento histórico possam separar-se daqueles que criam este desenvolvimento” (Leontiev, 2004, p. 293). Isso significa que a apropriação da cultura acumulada historicamente, em sua totalidade, concentra-se nas mãos de uma classe dominante, separando dela todos aqueles que contribuíram para sua criação.

Na sociedade capitalista, à qual se refere Leontiev (2004), a classe dominante detém não apenas os meios de produção material, mas também a maior parte dos meios de produção e difusão da cultura intelectual, colocando-os a serviço de seus próprios interesses. Desse modo, o processo de objetivação e apropriação se realiza dentro de limites muito aquém do nível historicamente alcançado pelo gênero humano.

Assim, o trabalho é transformado em mercadoria, tornando-se o meio pelo qual o indivíduo assegura sua existência. “Entretanto, na sociedade capitalista, o indivíduo trabalhador tem que vender sua atividade vital para obter salário sem o qual não pode sobreviver” (Duarte, 2013, p. 24).

Desse modo, o trabalho deixa de ser a forma pela qual o ser humano se desenvolve enquanto tal, reduzindo-se a um meio de mera sobrevivência e, sobretudo, de reprodução do capital. Saviani (2021) ressalta que, em uma sociedade dividida em classes antagônicas, apenas a classe dominante usufrui da totalidade das riquezas materiais e imateriais produzidas, enquanto os demais são impedidos de se apropriar plenamente daquilo que também ajudaram a criar.

No longo período da história social marcado pela divisão das sociedades em classes antagônicas, as relações de produção existentes entre as classes fundamentais caracterizam-se pela divisão social do trabalho, acarretando que a objetivação do ser humano e a apropriação dos resultados dessa objetivação ocorressem sob formas que impediram que a totalidade da riqueza material e não material fosse posta a serviço da realização do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos (Saviani, 2021, p. 24).

No entanto, não existe outra forma de o indivíduo desenvolver-se senão por meio da apropriação da atividade humana objetivada, tanto em sua dimensão material quanto imaterial. Na sociedade capitalista, o trabalho é o responsável pela produção das riquezas, mas estas não são usufruídas por aqueles que as produzem. Desse modo, compreende-se que, embora o trabalho e a educação estejam a serviço da reprodução do capital, isso não elimina a possibilidade de uma prática educativa voltada à emancipação humana.

SEÇÃO II - O TRABALHO EDUCATIVO SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Esta seção objetiva discutir o papel do trabalho educativo na humanização dos indivíduos, na perceptiva da pedagogia Histórico-Crítica. Como vimos, é por meio do trabalho que a humanidade produziu conhecimentos, técnicas, valores e formas de organização social, constituindo o patrimônio cultural que sustenta o desenvolvimento histórico do ser humano. A educação, nesse sentido, tem como especificidade promover a transmissão e a apropriação desse patrimônio pelas novas gerações. Para que essa função se efetive, faz-se necessário um trabalho educativo sistematizado, planejado intencionalmente de modo a garantir o acesso aos conhecimentos mais elaborados e assegurar que todos os indivíduos tenham condições de elevar seu nível de consciência e compreender a realidade em sua totalidade.

Diante disso, abordaremos as contribuições da pedagogia histórico-crítica, teoria educacional e pedagógica elaborada por Saviani a partir do final da década de 1970 e fundamentada no marxismo, que defende a escola como espaço privilegiado de socialização dos conhecimentos clássicos. Nessa perspectiva, a função vital do trabalho educativo consiste em promover o desenvolvimento dos indivíduos a um nível de consciência capaz de superar uma visão fragmentada da realidade. Desse modo, a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos constitui condição essencial para o desenvolvimento intelectual e para a formação de uma concepção crítica de mundo.

Ao longo desta seção, o foco recairá sobre o papel da escola na mediação entre o patrimônio cultural e as novas gerações, bem como sobre a importância de uma formação continuada consistente para os professores, a fim de que possam atuar como mediadores dos conhecimentos historicamente produzidos. Além disso, será abordada a relação entre trabalho educativo, saberes escolares e o processo de humanização, com base na análise de Newton Duarte (2021) apresentada em *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*. Por fim, discute-se a formação da personalidade docente, ressaltando sua relevância para a prática educativa. Educar implica posicionamento e tomada de decisões; por isso, não há prática pedagógica neutra ou desvinculada da personalidade do professor. Contudo, é preciso reconhecer que a constituição dessa

personalidade ocorre em um contexto histórico marcado pela pauperização dos processos de humanização, característica do capitalismo contemporâneo.

2.1 A Pedagogia Histórico-Crítica no Contexto da Educação Brasileira

Para compreender as discussões propostas pela pedagogia histórico-crítica acerca do trabalho educativo, é necessário retomar o objetivo a que essa teoria se propõe. Em termos de contextualização, trata-se de uma teoria pedagógica elaborada principalmente por Saviani, no final da década de 1970, e fundamentada no marxismo. Saviani (2019) aponta que a concepção de homem e de sociedade que sustenta essa pedagogia parte da constatação de que o ser humano se produz materialmente ao produzir seus meios de existência, o que significa que ele se desenvolve como ser social a partir das relações sociais que estabelece.

Nessa perspectiva, a teoria fundamenta-se nos estudos desenvolvidos por Marx “[...] sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital” (Saviani, 2019, p. 29), construindo uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de homem própria do materialismo histórico. A criação da pedagogia histórico-crítica justifica-se, portanto, pela necessidade de formular uma teoria educacional que superasse tanto as teorias não críticas, que compreendem a educação de modo desvinculado dos condicionantes sociais e econômicos, quanto as crítico-reprodutivistas, que a reduzem a um instrumento de reprodução dos interesses da classe dominante.

Tratava-se, portanto, de produzir uma teoria pedagógica diferente, tanto em termos teóricos, quanto práticos, contra hegemônica, oposta às existentes, que orientasse e possibilitasse a realização de uma nova prática pedagógica que contribuísse para a transformação social (Orso, 2023, p. 363).

Para Orso (2023), a criação da pedagogia histórico-crítica surgiu da necessidade de formular uma teoria pedagógica distinta das existentes até então, que possibilitasse uma prática educativa voltada aos interesses da classe trabalhadora. O autor destaca que essa formulação ocorreu durante o período da ditadura militar, em meio a intensas lutas por transformações sociais, políticas, econômicas e educacionais, especialmente no ano de 1979.

Para melhor compreensão das teorias não críticas e crítico-reprodutivistas, recorre-se a Saviani (2002), a partir do qual é possível identificar algumas de suas

principais características. No grupo das teorias não críticas incluem-se a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. De modo geral, essas concepções atribuem à educação escolar a função de solucionar os problemas sociais e corrigir desvios de conduta, favorecendo a integração do indivíduo à sociedade. Contudo, não realizam uma análise crítica das causas estruturais desses problemas, deixando de evidenciar as contradições inerentes à sociedade capitalista.

A pedagogia tradicional atribuía à escola o papel de difundir a instrução e transmitir os conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade. Essa concepção passou a ser criticada principalmente por não conseguir cumprir aquilo que prometia. As críticas ganharam força no final do século XIX e deram origem a uma nova teoria da educação, conhecida como pedagogia nova. Essa, por sua vez, formulou uma crítica à pedagogia tradicional e propôs uma nova forma de compreender o processo educativo.

Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente o ignorante, mas o rejeitado (Saviani, 2002, p. 9).

Segundo Saviani (2002), a pedagogia nova advogou em favor das diferenças, promovendo o deslocamento da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, da quantidade para a qualidade e da disciplina para a espontaneidade, com base nas contribuições da biologia e da psicologia.

No entanto, essa teoria pedagógica aos poucos perdeu espaço para uma nova tendência, a pedagogia tecnicista, que ganhou força na segunda metade da década de 1960, com o advento do regime militar. Inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa concepção levou à proliferação de propostas pedagógicas como “o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc.” (Saviani, 2002, p. 12).

Nessa pedagogia, o foco recai sobre o aprender a fazer, e o indivíduo ineficiente ou improdutivo tornava-se o novo marginalizado. De acordo com Saviani (2002), essa concepção apenas agravou o problema da marginalidade, evidenciado pelo reduzido índice de atendimento à população em idade escolar e pelos altos índices de evasão e repetência.

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no

trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (Saviani, 2008, p. 381).

Na perspectiva tecnicista, a educação deveria ser planejada de modo a minimizar qualquer interferência subjetiva que pudesse comprometer sua eficiência, buscando padronizar os sistemas de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados, tendo como elemento central a organização racional dos meios.

Na década de 1970, em meio à predominância da pedagogia tecnicista, surgem estudos voltados à crítica da educação dominante, o que Saviani (2002) denominou teorias crítico-reprodutivistas. Entre essas teorias destacam-se: a Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a Teoria da escola como aparelho ideológico do Estado e a Teoria da escola dualista.

Inspirada nessas teorias, boa parte dos intelectuais voltados para a educação brasileira empenharam-se na denúncia sistemática da utilização da educação por parte dos setores dominantes, utilização esta exacerbada na vigência do regime autoritário como um mecanismo de inculcação da ideologia dominante e reprodução da estrutura social capitalista (Saviani, 2008, p. 395).

Essas teorias foram chamadas por Saviani (2002) de críticas, pois concebem que a estrutura socioeconômica determina o fenômeno educativo, “mas é reprodutivista porque suas análises chegam à conclusão de que a função básica da educação é reproduzir as condições vigentes” (Saviani, 2008, p. 393).

Desse modo, elas limitam-se a analisar e criticar o fato de que a escola atua como instrumento de reprodução das relações de produção na sociedade capitalista, considerando que a escola não pode se diferenciar da função que exerce.

Retenhamos da concepção crítica-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade (Saviani, 2002, p. 30).

Saviani (2002) reconhece a contribuição das teorias crítico-reprodutivistas para compreender a relação entre educação escolar e sociedade, mas destaca a necessidade de uma teoria crítica voltada aos interesses dos dominados, que considere a escola como espaço capaz de oferecer ensino de melhor qualidade à classe trabalhadora.

É com esse objetivo que surge a pedagogia histórico-crítica, inicialmente chamada por Saviani (2002) de “pedagogia revolucionária”. Trata-se de uma teoria que reconhece a divisão da sociedade em classes sociais com interesses antagônicos e, ao mesmo tempo,

articula a escola às necessidades da classe trabalhadora, defendendo sua função de mediar os conhecimentos mais ricos e elaborados, promovendo o desenvolvimento cognitivo do ser humano.

O desafio da pedagogia histórico-crítica é constituir um movimento capaz de compreender as contradições da educação escolar brasileira e de lutar pela socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em benefício da classe trabalhadora.

No entanto, poderíamos questionar se seria viável, em uma sociedade capitalista, colocar a educação escolar a serviço da socialização do conhecimento. A essa indagação, pode-se responder que a pedagogia histórico-crítica defende a escola e sua função essencial de garantir às camadas populares a apropriação das ferramentas culturais necessárias à sua humanização. Além disso, reafirma-se que se trata de uma teoria contra-hegemônica, que valoriza a escola como mediadora dos conhecimentos mais ricos e elaborados, indispensáveis ao desenvolvimento humano.

A pedagogia histórico-crítica pode ser caracterizada como um movimento coletivo que tem procurado produzir nos educadores brasileiros uma tomada de posição consciente em relação ao papel da atividade educativa na luta de classes (Duarte, 2014, p. 31).

Estudiosos como Saviani (2008) e Duarte (2014), entre outros, defendem uma postura crítica em relação à educação e ao trabalho educativo, frente às alienações que favorecem a reprodução do capital, refletindo, conseqüentemente, no aumento da exploração do trabalhador e das desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, a pedagogia histórico-crítica demonstra clareza quanto às possibilidades da educação escolar e posiciona-se em sua defesa. Além disso, busca constantemente caminhos para a melhoria da escola pública, considerando os baixos resultados educacionais, a superlotação das salas de aula, a precariedade das condições de trabalho dos professores e o abandono escolar por parte dos alunos.

A escola, portanto, se configura como um local privilegiado para a socialização dos conhecimentos sistematizados em suas formas mais desenvolvidas. Por outro lado, o próprio capital, muitas vezes com a mediação do Estado, coloca obstáculos e mais obstáculos para que isto possa ocorrer (Rossi, 2023, p.36).

É possível destacar que, embora existam obstáculos para que a escola socialize os conhecimentos sistematizados, é fundamental lutar por uma educação pública capaz de exercer sua função essencial: garantir a mediação e a apropriação dos conteúdos escolares que contribuam de forma significativa para o desenvolvimento humano.

De acordo com Duarte (2014), a classe dominante não coloca a escola pública a serviço da transmissão da chamada cultura burguesa, reservando essa riqueza intelectual aos interesses de sua própria classe. Assim, cabe à classe trabalhadora apropriar-se dessa cultura e colocá-la a serviço de seus interesses. Desse modo, a educação escolar pode assumir uma lógica anticapitalista, ao garantir a universalização dos conhecimentos mais elevados.

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2002, p. 69).

A partir das considerações de Saviani (2002), a pedagogia histórico-crítica configura-se como uma proposta comprometida com a organização efetiva da escola, baseada em métodos eficazes que considerem os interesses dos alunos e seus ritmos de aprendizagem, sem perder de vista a importância da sistematização lógica dos conteúdos escolares.

Nesse sentido, ressalta-se a valorização do trabalho educativo desenvolvido pelo professor, concebido como uma atividade mediadora no interior da prática social. Para atuar de forma consistente, é necessária uma formação que permita a apropriação dos conhecimentos mais ricos e elaborados, garantindo sua mediação. Além disso, a elevação de sua consciência possibilita ao docente desenvolver uma visão crítica da estrutura da sociedade em que está inserido, caracterizada pelo domínio do sistema capitalista.

Em uma sociedade capitalista, distinguem-se o trabalhador e o capitalista: o primeiro é proprietário da força de trabalho, enquanto o segundo detém os meios de produção (matéria-prima e instrumentos de trabalho). Assim, a sociedade se apresenta dividida em classes sociais com interesses antagônicos.

A educação escolar não está dissociada das características da sociedade em que está inserida, ou seja, sofre determinações produzidas por ela. “E, quando a sociedade é dividida em classes sociais cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses

de uma ou de outra das classes fundamentais” (Saviani, 2021, p. 106). Por isso, defendemos a função vital da escola e sua contribuição no processo de humanização dos indivíduos. A assimilação dos conhecimentos historicamente produzidos não constitui um fim em si mesma, devendo, antes, instrumentalizar o indivíduo, elevando-o a um nível de consciência que lhe permita compreender a realidade em sua essência.

No que se refere ao saber escolar, a pedagogia histórico-crítica enfatiza a importância de identificar as formas desenvolvidas de conhecimento produzidas historicamente pela humanidade, sua posterior conversão em saber escolar e a disponibilização dos meios necessários para que os alunos possam assimilá-lo.

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo a suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2021, p. 43).

Para viabilizar condições que permitam ao aluno apropriar-se do saber sistematizado, é necessário que o professor, por meio de seu trabalho educativo, identifique, sequencie e dosifique os conteúdos, prevendo as estratégias mais adequadas para atingir esse objetivo. A educação deve comprometer-se com a elevação da consciência humana.

O que Saviani (2021) denomina saber objetivo corresponde ao conhecimento capaz de explicar a realidade para além das superfícies e das aparências ilusórias de uma determinada classe social. Nesse sentido, o saber objetivo encontra-se nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, e sua valorização na escola contribui para a superação de formas cotidianas e limitadas de pensamento.

Assim, o saber objetivo representa uma síntese rica da atividade humana. Quando a escola trabalha com a cultura em sua forma mais desenvolvida, constrói bases efetivas para que os indivíduos se apropriem da realidade concreta.

Vale ainda questionar a existência de um método próprio para essa pedagogia. Saviani (2019) sinaliza que o método preconizado mantém constante vinculação entre educação e sociedade, em que o ponto de partida é a prática social e o ponto de chegada é a sua compreensão pelos alunos, conforme será detalhado a seguir:

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e alunos encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social (Saviani, 2019, p. 28).

Para Saviani (2019), a prática só será coerente e consistente na medida em que a teoria que a fundamenta esteja igualmente desenvolvida; uma prática só pode ser transformada quando existe uma teoria capaz de justificar essa transformação. Assim, a pedagogia histórico-crítica articula teoria e prática social com o objetivo de alcançar a compreensão da realidade. Dessa forma, trata-se de uma teoria que defende os conteúdos escolares, mantendo-se articulada à prática social.

No que se refere à relação entre teoria e prática, observa-se que, nas pedagogias contemporâneas, a prática tem sido supervalorizada em detrimento da teoria. O lema “aprender a aprender”, já presente na pedagogia nova, permanece forte nos ideários educacionais contemporâneos. Trata-se de um revigoramento do lema, carregado de valorizações positivas, mas que prioriza a prática social desvinculada dos conhecimentos teóricos.

Segundo Duarte (2011), esse revigoramento ocorreu devido à ampla difusão da epistemologia e da psicologia genética de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista, a partir da década de 1980. De acordo com o autor, o movimento ganhou força com a mundialização do capital e a difusão do modelo econômico, político e ideológico neoliberal na América Latina. “É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação que o lema ‘aprender a aprender’ é apresentado como a palavra de ordem que caracteriza a educação democrática” (Duarte, 2011, p. 34).

No lema “aprender a aprender”, o conteúdo escolar torna-se secundário, com centralidade no aluno e em sua iniciativa pessoal, cabendo ao professor apenas acompanhar e auxiliar o processo de aprendizagem. O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, assim, para a atividade prática, os métodos e o processo de aprendizagem.

Duarte (2011) ressalta que a crítica a essa pedagogia não se refere à necessidade de desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar novos conhecimentos, mas sim “[...] à valoração, contida no ‘aprender a aprender’, das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas” (Duarte, 2011, p. 40). A crítica

central reside na secundarização do papel do professor no processo de mediação dos conhecimentos mais ricos e elaborados.

“As pedagogias centradas no lema ‘aprender a aprender’ são, antes de tudo, pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade” (Duarte, 2011, p. 5). Trata-se de uma pedagogia que enfatiza a atividade prática, os métodos e os processos de ensino, secundarizando tanto o papel dos conteúdos escolares quanto o do professor nesse processo.

Essas pedagogias têm se mostrado atrativas no campo educacional, pois privilegiam reflexões sobre a prática, conhecimentos e fórmulas capazes de solucionar problemas de aprendizagem. No entanto, tal enfoque resulta cada vez mais em uma preocupação do professor em dominar métodos eficazes, em detrimento da apropriação dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento de seu trabalho educativo.

Para Duarte (2001), essa tendência integra uma concepção educacional voltada à formação da capacidade adaptativa dos indivíduos na sociedade, reforçando a pedagogia do “aprender a aprender” e implicando adesão a um ideário educacional alinhado aos ditames da sociedade capitalista, como exemplifica a seguir:

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (Duarte, 2001, p. 38).

Nesse contexto, compreende-se que a educação pautada nessa pedagogia desempenha um papel importante no plano ideológico, ao limitar as expectativas dos trabalhadores quanto à transmissão e à assimilação de conhecimentos pela escola: “[...] difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo” (Duarte, 2011, p. 55). Nesse sentido, é ilusório supor que, nesse contexto, a educação possua caráter democratizante, pois tal formação caminha simultaneamente em duas direções: favorecendo a desvalorização do saber escolar e reconfigurando os conteúdos a serem ensinados, apresentando conhecimentos fragmentados e distantes dos conceitos mais desenvolvidos.

A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, tem como objetivo central superar essas abordagens, defendendo a função vital da escola e contribuindo para que os indivíduos desenvolvam uma visão mais crítica da sociedade.

O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional (Saviani, 2019, p.75).

Saviani (2019) explicita que, a partir da apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos, é possível alcançar uma forma mais elaborada de compreensão da prática social. Ele denomina esse estágio como o ponto culminante do processo pedagógico, definido como “[...] quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais transformados em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 2019, p. 76). Segundo o autor, essa metodologia recupera a unidade da prática educativa ao articular teoria e prática na educação, buscando superar qualquer forma de alienação imposta pela classe dominante.

Conforme Orso (2023), a pedagogia histórico-crítica apresenta uma posição clara quanto às suas defesas e oposições. De um lado, opõe-se à sociedade capitalista e à divisão de classes, bem como às pedagogias não-críticas e crítico-reprodutivistas. De outro, defende a compreensão da escola a partir do contexto socioeconômico e dos determinantes sociais, valorizando a importância do professor, da escola, dos conteúdos e do planejamento escolar, bem como a socialização dos conhecimentos mais elaborados.

A seguir, discute-se o papel do trabalho educativo do professor no desenvolvimento humano, considerando que é por meio dessa mediação que o indivíduo poderá elevar ao máximo o seu nível de consciência.

2.2 O Trabalho Educativo e o Desenvolvimento Humano: Perspectivas e Desafios

Conforme exposto na Seção I, a educação, em seu sentido mais amplo, não se limita ao espaço escolar, configurando-se como um complexo social fundamentado no trabalho, responsável pela reprodução do ser social. Nesta seção, aprofunda-se a análise do trabalho educativo sistematizado e de seu papel no desenvolvimento humano.

Saviani (2021) pontua que a produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da subsistência material por meio da produção de bens, o que, apoiado nos estudos de Marx, ele denomina trabalho material. O trabalho material

é aquele que se concretiza em um produto, mais concretamente em mercadoria, e que gera mais-valia.

Entretanto, para a produção material, o ser humano necessita antecipar em ideias os objetivos de sua ação; isso, contudo, não retira a natureza de trabalho dessa atividade. Fundamentando-se em Saviani (2021), essa ação é caracterizada como trabalho não material. A educação se enquadra nessa categoria, pois lida com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades.

Para que o indivíduo se forme como ser humano, é necessário apropriar-se tanto da riqueza humana em suas formas materiais quanto não materiais. Como afirma Duarte (2013, p. 65), “para se formar como indivíduo humano, cada pessoa deve se apropriar da riqueza material e espiritual produzida pela humanidade”. A base da formação da individualidade encontra-se nessa apropriação.

Por conseguinte, é fundamental compreender que a educação se configura como trabalho não material, pois se trata da produção do saber e da cultura, ou seja, da produção humana, sem que, por isso, deixe de ser trabalho. Segundo Duarte (2013, p. 65), “no caso da educação escolar, trata-se, principalmente, é claro, da riqueza espiritual e da transmissão de conhecimentos”.

A partir disso, percebe-se que é por meio da mediação da educação escolar, que organiza os conhecimentos mais ricos e elaborados produzidos ao longo da história da humanidade, que se torna possível elevar o nível de consciência do senso comum para uma reflexão crítica sobre os processos envolvidos na autoprodução do gênero humano.

Pode-se, assim, afirmar que o professor é um trabalhador cujo produto não se materializa em um objeto físico. O resultado de seu trabalho manifesta-se no processo de humanização dos indivíduos, proporcionando condições para que se apropriem do saber sistematizado pelo gênero humano.

Não basta que o indivíduo tenha apenas contato espontâneo com o saber historicamente produzido; é necessário um trabalho educativo que realize a mediação das objetivações científicas e filosóficas. Como destaca Duarte (2013, p. 67), “para isso é necessário que o sistema educacional tenha clareza do que deve ser transmitido às novas gerações e como ocorrerá essa transmissão”. Esse ponto remete às considerações de Saviani (2021) sobre a importância da identificação do saber objetivo e de sua conversão em saberes escolares.

Segundo Duarte (2013), para definir o que deve ser transmitido e as formas mais adequadas, é imprescindível considerar a história social, marcada pela luta de classes, tornando impossível separar humanização de alienação.

O ser humano não se desenvolveu sem produzir sua própria alienação que pode atingir, por vezes, formas profundas. A sociedade capitalista levou isso a extremos, pois da mesma maneira que produziu atividades que se tornaram indispensáveis ao desenvolvimento da humanidade, criou formas profundas e insuportáveis de alienação (Duarte, 2013, p. 67).

Para Duarte (2013), a sociedade capitalista é simultaneamente geradora de humanização e de alienação. Não existem esferas dessa sociedade livres da alienação, uma vez que vivemos em um contexto social marcado por ela e somos produtos desse sistema.

Diante disso, o trabalho educativo desenvolvido pelo professor não está desvinculado das influências das relações sociais e econômicas presentes no conjunto do trabalho. Um posicionamento não crítico nesse processo contribui para a reprodução das ideologias impostas pelo capital.

As complexas relações entre educação e sociedade - que cada vez mais têm colocado a escola a serviço da manutenção da ordem globalizante e neoliberal vigente em detrimento da promoção do desenvolvimento de seus membros sejam eles alunos ou professores [...] (Martins, 2007, p. 23).

Martins (2007) destaca a complexa relação existente entre a educação e a sociedade, na qual a escola tem se distanciando progressivamente de sua função vital, que é promover o desenvolvimento humano. A alienação do professor interfere diretamente na qualidade do produto de seu trabalho. Como afirma a autora, “educar exige um claro posicionamento político e pedagógico, pressupõe ação intencional do educador a todo momento, implica permanentes tomadas de decisões” (Martins, 2007, p. 5). Destaca-se, portanto, que a alienação docente impacta negativamente o trabalho educativo, podendo gerar sérias implicações no desenvolvimento dos alunos.

Sabe-se que a alienação do professor está relacionada aos interesses do sistema capitalista, e que a apropriação da cultura não ocorre de forma igualitária entre os indivíduos. Isso porque tal apropriação resultaria em um elevado grau de consciência humana, o que não favorece a manutenção das estruturas desse sistema.

No entanto, o trabalho educativo do professor é fundamental para a busca da emancipação humana, uma vez que atua diretamente no desenvolvimento da consciência por meio da apropriação das objetivações humanas.

A afirmação da finalidade emancipatória da educação exige, portanto, que se considere o ato educativo como a atividade por meio da qual os indivíduos se apropriam das objetivações humanizadoras produzidas pelos homens histórica e socialmente, condição para a sua humanização e consequente emancipação (Martins, 2007, p. 25).

Pode-se, assim, afirmar que a atividade educativa é fundamental e condição para a humanização e emancipação dos indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura crítica e objetiva em relação às relações sociais, econômicas e políticas nas quais estão inseridos.

Dessa forma, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2021, p. 13). Isso significa que o trabalho educativo intencional garante que os indivíduos se apropriem e ressignifiquem os saberes construídos ao longo da história da humanidade. Assim, pode-se afirmar que um indivíduo se humaniza por meio de um processo educativo que é, em sua essência, social e cultural.

Para Saviani (2021), é papel do trabalho educativo desenvolvido pelo professor selecionar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanizados, definindo também as formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Por essa razão, o autor defende, em suas obras, a valorização dos conhecimentos clássicos, que não devem ser confundidos com o tradicional. O termo clássico abrange tudo aquilo que, ao longo da história da humanidade, se consolidou como fundamental para a formação do indivíduo.

O clássico na escola corresponde ao processo de transmissão e apropriação do saber sistematizado. Ao efetivar o fim a que se destina, a escola contribui para revelar a face oculta dos fenômenos. Além disso, conforme esclarece Saviani (2021):

Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo a sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica; embora tenha se produzido na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores. De fato, ainda hoje reconhecemos e valorizamos elementos que foram elaboradas naquela época (Saviani, 2021, p. 87).

Saviani (2021), ao conceituar o que entende por clássico, enfatiza que algumas funções da cultura clássica não podem ser negligenciadas pela escola, dada a sua

importância para o desenvolvimento humano. Somente por meio do acesso aos conhecimentos mais ricos e elaborados é possível aproximar-se do desvelamento da realidade, ou seja, ir além das aparências visíveis e imediatas do cotidiano.

Precisamos, portanto, do conhecimento, para formar em nós mesmos essa concepção de mundo mais ampla. É por isso que o professor que está na sala de aula, desde a educação infantil até o ensino superior, precisa de teoria (Duarte, 2013, p. 70).

De posse desses conhecimentos, os indivíduos podem alcançar um elevado nível de consciência, permitindo-lhes posicionar-se de forma crítica diante das relações estabelecidas pelo sistema capitalista e lutar por melhorias nas condições de trabalho.

Dessa forma, embora o trabalho educativo siga um currículo pré-estabelecido pela rede de ensino, que muitas vezes garante apenas um nível básico ou superficial dos conhecimentos historicamente acumulados, não se deve compactuar com o esvaziamento dos conteúdos escolares nem com a desvalorização do papel da escola. A secundarização da escola decorre das contradições que atravessam a educação e se manifesta contra a socialização do saber sistematizado.

Nesse contexto, a escola configura-se como a instituição responsável pela socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e não fragmentado, distinguindo-o do conhecimento que o indivíduo adquire cotidianamente por meio de suas relações sociais e da cultura popular. “É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (Saviani, 2021, p. 14).

Segundo Rossi e Rossi (2020), os conhecimentos populares estão permeados por diversas concepções ideológicas e não necessitam da escola para sua socialização, cuja função é garantir o acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico.

Entretanto, como a escola é o locus por excelência do processo de ensino e aprendizagem nesta sociedade, é lá onde os filhos dos trabalhadores terão as maiores chances de se apropriarem de conhecimentos científicos e de obras de arte, inclusive, a partir de crianças. Não se trata, portanto, de uma postura academicista. Por outro lado, esta compreensão se baseia no fato de que o conhecimento que a ciência e a arte fornecem enriquece culturalmente e criticamente a visão de mundo, de sociedade e de ser humano dos alunos e isto, por sua vez, é indispensável para a educação escolar e a formação de professores (Rossi; Rossi, 2020, p. 45).

É por meio dos conhecimentos mediados pela escola que os filhos dos trabalhadores podem enriquecer-se culturalmente e desenvolver uma visão crítica de mundo e da sociedade. Por isso, torna-se indispensável uma educação escolar voltada

para essa finalidade, bem como uma formação de professores que priorize a mediação do saber sistematizado e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Os trabalhadores nesta sociedade enfrentam diversos obstáculos para se formarem enquanto membros do gênero humano em razão da lógica de funcionamento da presente sociedade que coloca as demandas do mercado e das grandes multinacionais acima das reais e autênticas necessidades humanas (Rossi; Rossi, 2020, p. 45).

A própria formação do professor enfrenta grandes entraves para que seja sólida em conhecimentos teóricos, capazes de possibilitar o alcance de um alto nível de desenvolvimento da consciência. Não podemos consentir com uma formação que favoreça apenas as demandas do mercado e das grandes multinacionais. Garantir, por meio da escola e do trabalho do professor, a apropriação dos conhecimentos mais ricos e elevados é, portanto, atuar em contramão da lógica que impera na sociedade atual.

Para Martins (2013), os indivíduos só podem se humanizar por meio de uma educação escolarizada, que envolva a transmissão da cultura material e simbólica. Um indivíduo humanizado é aquele que atinge o máximo desenvolvimento da consciência, tornando-se apto a desvelar a realidade. A elevação da consciência a esse nível só é possível por meio da apropriação da cultura mais rica e elaborada, cujo acesso sistematizado e intencional ocorre na escola. Somente assim é possível alcançar uma visão crítica e clara dos condicionantes dominantes aos quais estamos submetidos.

Em tempos de obscurantismo, retrocessos e fundamentalismo, com frontais, diários e violentos ataques à classe trabalhadora, defender a escola é um ato de resistência e, também, uma forma de se ter a esperança requerida à construção de uma sociedade mais igualitária (Marsiglia; Martins, 2018, p. 1107).

Portanto, embora a educação escolar esteja marcada pelas contradições de uma sociedade dividida em classes, nos colocamos em defesa de sua relevante contribuição para a emancipação humana. Para isso, a escola deve colocar-se a serviço do desenvolvimento humano, promovendo a elevação da consciência para além das impressões imediatas e das aparências superficiais.

Considerando então que a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas internalizações, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica não são indiferentes à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização (Martins, 2013, p. 272).

Martins (2013) apresenta contribuições relevantes para nossa discussão, uma vez que dialoga tanto com a psicologia histórico-cultural quanto com a pedagogia histórico-

crítica. Ambas as abordagens evidenciam que, na sociedade capitalista, os indivíduos participam de condições desiguais de humanização e defendem que, para que um indivíduo alcance um grau máximo de compreensão da realidade objetiva, é necessário apropriar-se dos conhecimentos universais, das maiores conquistas científicas e culturais. Essa apropriação constitui uma função vital da escola, mediada pelo trabalho educativo do professor.

Diante disso, reforçamos a importância do saber sistematizado na educação escolar como instrumento para desenvolver nos indivíduos suas capacidades humanas nos níveis mais elevados.

A luta para que a escola socialize os conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas é um esforço coletivo para fazer com que as contradições se movam em direção à superação das relações sociais produtoras e reprodutoras de alienação (Silva, 2019, p. 139).

Assim, nos posicionamos a favor de uma escola que assegure a socialização dos conhecimentos mais elevados, contribuindo para a superação de qualquer tipo de alienação. “A escola não é uma instituição inerentemente burguesa e alienante, ainda que seja inegável o fato de que ela, como as demais instituições, reproduza as contradições da sociedade burguesa” (Duarte, 2021, p. 44). Mesmo diante das tentativas de fragmentação do sistema educacional e do acesso desigual ao conhecimento historicamente acumulado, é imprescindível lutar para que a escola pública garanta a mediação dos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas.

É fundamental que as novas gerações tenham condições de superar o imediatismo e o pragmatismo cotidiano, assim como visões idealistas, mítico-religiosas e naturalizantes da sociedade de classes. Nesse contexto, o papel do professor é central, promovendo um ato educativo a serviço do desenvolvimento humano.

Como Oliveira (1996) defende, a educação deve ser compreendida como atividade mediadora no seio da prática social, com o objetivo de tornar os indivíduos seres históricos e sociais conscientes. Nesse sentido, a educação é orientada por valores, expectativas e aspirações, sendo marcada por um posicionamento crítico. Quando o indivíduo não se reconhece como síntese de múltiplas determinações, torna-se incapaz de compreender a especificidade do trabalho educativo enquanto processo de transformação social. “Impede, de imediato, a elaboração e realização de propostas pedagógicas dentro de uma perspectiva libertadora e revolucionária” (Oliveira, 1996, p. 22). Em uma sociedade de classes, os indivíduos alienados acabam mascarando os valores que apontam para a humanização.

Uma prática educativa crítica, segundo Oliveira (1996), deve orientar-se por valores conscientes que contribuam para a superação das relações de dominação. Sua função é atuar no nível das consciências humanas, no sentido histórico-cultural, promovendo escolhas éticas ao formar indivíduos capazes de transformar as condições sociais. Assim, a educação, enquanto atividade mediadora, deve caminhar para a transformação das relações sociais de dominação, considerando sua especificidade. Para tanto, é essencial uma fundamentação teórica que permita ao professor superar o empirismo da prática; a apropriação dos clássicos e de outros autores confere autonomia e independência de pensamento.

Oliveira (1996), fundamentada nos estudos de Saviani, define a educação como mediação no seio da prática social, compreendendo-a como processo pelo qual o homem se torna humano, ou seja, como humanização do homem. Isso implica que a superação da sociedade alienada deve constituir uma meta. Nessa perspectiva, educar não se limita a formar indivíduos para esta sociedade, mas também para que a transformem, especialmente no plano da transformação das consciências. Ressalta-se, contudo, que esse processo ocorre dentro das possibilidades determinadas pelas estruturas sociais e econômicas vigentes.

Portanto, uma educação comprometida com a elevação da consciência dos indivíduos precisa elevar seu nível cultural; sem isso, não se estabelecerá como força hegemônica. “A transformação que a educação opera é aquela que se dá através do processo de transformação das consciências” (Oliveira, 1996, p. 59). Assim, torna-se necessária uma formação de professores contra-hegemônica, que corrobora para a compreensão da realidade em sua totalidade. Essa formação só alcançará seus objetivos se mediada pela apropriação das objetivações humanas mais elevadas.

O professor que alcança uma relação consciente com o conhecimento e com sua prática pedagógica é o que poderá garantir transformações efetivamente humanizadoras em outros indivíduos. A apropriação crítica do saber e a reflexão sobre a própria prática permitem que o educador mediador atue de forma intencional, promovendo não apenas a assimilação de conteúdos, mas a formação de sujeitos capazes de compreender a realidade social em sua complexidade.

Assim sendo, esse é um processo que ao mesmo tempo exige a transformação das circunstâncias e das consciências, apenas possível em educação quando o trabalhador professor se objetiva no produto do seu trabalho, tendo neste produto a promoção intencional da humanização do outro e de sua própria humanidade (Martins, 2007, p. 150).

Por isso, é fundamental que o professor alcance o mais alto nível de consciência, de modo a promover efetivamente a humanização do outro. Uma educação que se pretende transformadora exige que os docentes compreendam a realidade objetiva, estando, para isso, em um nível elevado de compreensão da prática social.

Somente dessa forma será possível construir uma escola e formar professores comprometidos com um sistema educacional que não reproduza os interesses do capital. É imprescindível socializar o domínio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, em suas formas mais desenvolvidas, para a classe trabalhadora.

O subitem a seguir aborda questões essenciais para refletir sobre a relação entre o trabalho educativo do professor e os conteúdos escolares, fundamentos indispensáveis para a análise posterior da concepção de trabalho educativo presente no documento BNC-Formação Continuada (2020).

2.2.1 A Relação entre Trabalho Educativo, Saberes Escolares e a Reprodução da Humanidade

Neste subitem, a partir da estratégia denominada leitura imanente¹, que permite extrair a essência das ideias do autor sem distorcer seus pensamentos, apresenta-se a análise do livro *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*, publicado em 2021 por Newton Duarte. A obra constitui uma defesa da pedagogia histórico-crítica, expressa preocupação com a educação oferecida às novas gerações e traz questões relevantes para a reflexão acerca do trabalho educativo, dos conteúdos escolares e do processo de humanização dos indivíduos.

A escolha desse livro se deu pelo fato de sua contribuição no aprofundamento da relação entre trabalho educativo, saberes escolares e reprodução da humanidade, influenciando, conseqüentemente, a discussão sobre o desenvolvimento profissional do professor, especialmente por meio de formações continuadas.

Dentre as discussões trazidas na obra, na primeira seção, intitulada “O trabalho educativo como reprodução dialética da humanidade”, Duarte (2021) inicia questionando se haveria espaço na pedagogia histórico-crítica para o conceito de reprodução. Para

¹ Quando se trata de precisar as concepções de qualquer autor, é imperioso que se conceda a mais rigorosa prioridade ao texto. A leitura imanente é o melhor conjunto de procedimentos para uma compreensão profunda do texto (Lessa, 2014, p. 69).

responder, afirma que o conceito de reprodução está fundamentado no materialismo histórico-dialético, sendo incorporado de forma consistente por essa pedagogia.

Duarte (2021), para fundamentar a sua defesa sobre a reprodução da humanidade a partir de uma concepção dialética, retoma o conceito trazido por Saviani de que a produção nos indivíduos do que já vem sendo produzido pela sociedade constitui um processo de reprodução. O autor questiona se não haveria incoerência entre a crítica de Saviani às teorias crítico-reprodutivistas e a noção de reprodução humana. Em resposta, afirma que não há incoerência, pois a crítica de Saviani se refere ao caráter não histórico e não dialético dessas teorias ao abordarem a reprodução das relações capitalistas de produção e a participação da escola na luta de classes.

Para Duarte, o problema central reside no entendimento do conceito de reprodução e no que ele produz. A análise de Saviani sobre as teorias crítico-reprodutivistas não exclui o conceito de reprodução do corpo teórico de uma concepção dialética de educação. Além disso, a crítica feita ao crítico-reprodutivismo não conflita com a noção de reprodução, que está diretamente ligada ao processo de apropriação da cultura pelos indivíduos.

Desta forma, destaca-se a importância da incorporação da riqueza material e espiritual como forma de elevação qualitativa de todos os seres humanos. Segundo Duarte (2021, p. 14), “a educação, em todas as suas formas e particularmente a escolar, precisa caracterizar-se como uma luta pelo desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos”.

O autor ainda esclarece que é equivocado pensar que trabalhar na escola com os conhecimentos em suas formas clássicas e mais desenvolvidas produziria um efeito contrário ao objetivo de difusão de uma consciência de mundo voltada aos interesses dos trabalhadores. Como explica Duarte, “[...] reproduzir a função social de um objeto ou fenômeno cultural é colocar em movimento a atividade de reprodução que existe como resultado do processo de objetivação produzidos pela prática social” (2021, p. 15). Trata-se, portanto, de um processo complexo de reprodução por meio do trabalho educativo.

As relações entre o ensino dos conteúdos escolares e a formação/transformação da concepção são mediadas e complexas. É um erro e uma ingenuidade esperar mudanças imediatas e facilmente visíveis da visão de mundo dos alunos a partir de cada tópico dos conteúdos escolares (Duarte, 2021, p.16)

Duarte (2021) também chama atenção para o fato de que as relações entre o ensino dos conteúdos escolares e a mudança na visão de mundo dos alunos não são imediatas,

sendo processos complexos e mediados. Essas transformações ocorrem por meio da relação estabelecida entre o ensino dos conteúdos escolares e a formação ou transformação das ideias dos alunos. Trata-se de um processo em que o indivíduo, ao interagir com algo existente, tem sua subjetividade modificada de tal forma que passa a perceber de novas maneiras o que já conhecia. Esse movimento constitui, portanto, um processo dialético de reprodução.

Assim, pode-se afirmar que o trabalho educativo desenvolvido pelo professor tem o papel de reproduzir, de maneira dialética, a humanidade em cada indivíduo. A formação do professor, seja inicial ou continuada, deve possibilitar a incorporação da riqueza material e espiritual como forma de elevação qualitativa de sua própria individualidade, permitindo que seu trabalho educativo também proporcione essa reprodução aos alunos. Quando a escola busca reproduzir nos indivíduos a cultura em suas formas mais ricas e desenvolvidas, está construindo bases efetivas para o desenvolvimento de uma visão crítica de mundo.

Na segunda seção, intitulada “A dialética entre escola e revolução”, Duarte (2021) destaca o papel da pedagogia histórico-crítica na luta de classes e aborda os limites da educação escolar em uma sociedade de classes, assim como suas possibilidades de transformação, articulando a relação entre trabalho educativo, revolução social e formação cultural da classe trabalhadora.

Segundo Duarte (2021), a pedagogia histórico-crítica deve ser compreendida como um movimento coletivo que busca conscientizar os educadores sobre o papel do trabalho educativo na luta de classes. O autor enfatiza que o pensamento pedagógico não pode ser dissociado desse contexto, pois a escola participa dessa luta, ainda que os educadores não tenham plena consciência disso. Nesse sentido, o desafio dessa pedagogia é constituir-se como um movimento capaz de explorar as contradições da educação escolar brasileira, orientando-a para a socialização do patrimônio científico, artístico e filosófico.

Duarte (2021) ressalta, ainda, a importância da elevação do nível cultural da classe trabalhadora, condição essencial para avançar na superação da sociedade capitalista. Surge, então, o questionamento: ao defender a escola e sua contribuição para a transformação social, não se cairia no mesmo equívoco das pedagogias não críticas? O autor alerta para esse risco, destacando a necessidade de compreender a especificidade da educação e suas mediações complexas dentro da sociedade capitalista, evitando posições acríticas quanto ao papel da escola.

Para Duarte (2021), a crítica de que a escola seria apenas um espaço de reprodução da alienação parte de uma premissa equivocada. Embora limitada, a escola pode constituir-se como espaço de resistência, especialmente ao promover a transmissão dos conteúdos clássicos. Segundo o autor, “não é por acaso que a burguesia mobiliza tantos recursos materiais e ideológicos para assegurar que a escolarização da classe trabalhadora não se caracterize pela transmissão dos conteúdos escolares” (Duarte, 2021, p. 26).

O autor pontua que a classe dominante não coloca a escola a serviço de uma cultura burguesa em geral, mas sim de uma riqueza intelectual voltada para os interesses de uma classe social específica. Por isso, a estratégia da classe trabalhadora deve ser aproveitar as forças produtivas geradas pelo capitalismo e colocá-las a serviço da humanidade. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica compreende que a escola possui uma lógica anticapitalista, uma vez que o domínio do conhecimento possibilita a superação das barreiras impostas pela ordem vigente. Assim, afirma que lutar pela transmissão dos conteúdos clássicos é, em si, um ato revolucionário.

Ainda argumenta que a revolução deve ser concebida como meio para a plena realização do trabalho educativo. Amparado em Saviani, Duarte (2021) lembra que é o trabalho que gera o processo histórico de desenvolvimento humano, e que a definição de trabalho educativo sintetiza as máximas possibilidades de educação historicamente construídas, mesmo que marcadas por contradições. Desse modo, “[...] o trabalho educativo não poderá realizar-se de maneira plena e universalizada na sociedade capitalista. Isso, porém, não significa que a escola seja mais propícia à reprodução da alienação do que outras práticas sociais” (Duarte, 2021, p. 30).

Segundo Duarte (2021), para superar a sociedade capitalista, é necessário vislumbrar um trabalho educativo no qual o ser humano desenvolva sua personalidade por meio da dialética entre apropriação e objetivação. Mais do que derrotar o capital, a socialização do conhecimento é essencial para a transformação dos próprios indivíduos, pois a revolução não se limita a alterar a realidade objetiva, mas também a subjetividade humana. Nesse sentido, “[...] o conhecimento é atividade humanada condensada e sua socialização traz à vida a atividade que ali se encontra no estado latente” (Duarte, 2021, p. 34).

A análise proposta por Duarte (2021) evidencia que a pedagogia histórico-crítica busca compreender a escola na sociedade capitalista, ressaltando tanto seus limites quanto suas potencialidades. Se, por um lado, a instituição escolar pode servir à lógica da

reprodução social, por outro, ao lutar pela transmissão dos conteúdos clássicos e pela socialização do conhecimento, revela uma essência anticapitalista e humanizadora.

Duarte (2021) argumenta que a revolução e a educação devem ser compreendidas em relação dialética: a revolução é condição para a universalização plena do trabalho educativo, ao mesmo tempo em que a socialização do conhecimento é indispensável para transformar não apenas a realidade objetiva, mas também os próprios indivíduos. Assim, a escola que transmite saberes científicos, artísticos e filosóficos contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir na sociedade.

Na terceira seção, denominada “Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica: a dialética do desenvolvimento psíquico”, Duarte (2021) discute a relação entre a psicologia histórico-cultural e a educação, considerando que muitos educadores recorrem a essa teoria para fundamentar sua prática pedagógica.

A psicologia histórico-cultural corresponde a um dos fundamentos da educação e afirma que “[...] para que possa de fato contribuir para o trabalho educativo, é necessário inseri-la numa teoria pedagógica” (Duarte, 2021, p. 37). Nesse contexto, a psicologia histórico-cultural, formulada por Vygotsky em meio a um movimento revolucionário, exige uma pedagogia que compartilhe seus pressupostos. Para Duarte (2021, p. 37), “[...] uma pedagogia compatível com essa psicologia deve ser uma pedagogia marxista que situe a educação escolar na perspectiva da superação revolucionária da sociedade capitalista”. A pedagogia histórico-crítica é a que melhor responde a essa tarefa.

Essa pedagogia defende a socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas, compreendendo que o desenvolvimento individual está inserido nas condições sociais. Como observa Duarte (2021, p. 39), “[...] quando se afirma que o psiquismo é histórico-cultural, isso quer dizer que o avanço em termos da personalidade terá seus limites dados pelo avanço da sociedade”. Dessa forma, não é possível compreender a formação da individualidade sem relacioná-la ao desenvolvimento coletivo.

O processo educativo, nessa perspectiva, é sempre duplo: ao transformar a realidade externa, o ser humano também se transforma. Para Duarte (2021, p. 43), “[...] o objetivo primeiro é transformar a realidade para satisfazer as necessidades humanas. Mas é alcançado também outro resultado [...] a transformação dos próprios seres humanos”. Essa concepção evidencia que a educação deve ser entendida como um movimento dialético entre o mundo objetivo e a formação subjetiva.

Outro aspecto relevante é o papel da arte, da ciência e da filosofia como mediações que sintetizam a experiência histórico-cultural, ampliando as possibilidades de domínio da realidade. A psicologia histórico-cultural, explica Duarte (2021, p. 44), é “[...] uma teoria sobre o movimento dialético entre a atividade humana objetivada nos conteúdos da cultura material e não material e a atividade dos sujeitos que, sendo seres sociais, só podem desenvolver-se plenamente pela incorporação, à sua vida, das objetivações historicamente construídas pelo gênero humano.”

Por fim, nesta seção, ressalta que a realização plena da individualidade depende também da vida em sociedade. A condução racional dos processos psíquicos está condicionada à condução igualmente racional da vida social, algo limitado pelas contradições do capitalismo. Nesse cenário, a classe dominante reorganiza constantemente a escola para restringir os conteúdos àquilo que assegura a reprodução da divisão social do trabalho, impedindo que a educação pública cumpra plenamente seu potencial emancipador.

Na quarta seção, intitulada “O ensino escolar como ressurreição dos mortos”, Duarte (2021) tece reflexões sobre uma crítica frequente aos currículos escolares, de que seriam desconectados da vida dos alunos e, portanto, não teriam o caráter ativo que a aprendizagem deveria apresentar. Essa crítica não encontra respaldo no processo social e histórico de desenvolvimento da cultura. Nessa perspectiva, afirma que o ensino dos conteúdos escolares é uma atividade em que o trabalho morto é trazido à vida pelo trabalho educativo.

Assim, no capitalismo, a relação entre a atividade viva de trabalho e a atividade objetivada nos produtos do trabalho assume uma forma específica, conforme destaca Duarte (2021).

O capital é trabalho morto, isto é, atividade humana que se objetivou, atividade que se transformou em coisas com características e propriedades socialmente determinadas. O trabalho vivo é a atividade do trabalhador que não pode realizar-se sem os meios de produção (ferramentas, máquinas, instalações, conhecimentos etc.) (Duarte, 2021, p. 50).

Sobre a relação existente entre trabalho morto e vivo, afirma-se que não é possível o pleno desenvolvimento da atividade humana sem uma relação humanizadora entre trabalho vivo e trabalho morto. Nessa relação estão presentes tanto aspectos materiais quanto ideativos.

É citado por Duarte (2021), por exemplo, o fato de que a força viva está presente no trabalho morto e que ela é necessária para o trabalho vivo. A partir disso, retoma a crítica feita à escola por trabalhar com produtos prontos e acabados, ressaltando novamente que tal posicionamento é equivocado, pois os produtos não estão desvinculados de uma prática social. A seguir, podemos analisar com mais detalhes suas considerações sobre essa discussão:

Quando a escola é criticada por trabalhar com “produtos prontos e acabados”, parece-me que há nessa crítica um equívoco fundamental, o de considerar que os produtos da atividade social humana possam existir como coisas totalmente inertes e desvinculadas da prática social (Duarte, 2021, p. 52).

O produto resultante do trabalho carrega atividade humana objetivada, ou seja, constitui trabalho morto que retorna à vida quando incorporado em novas atividades. Para que esse trabalho morto se vitalize, é necessário que o indivíduo se aproprie da atividade nele objetivada. Essa apropriação não se reduz ao ato físico de posse; ela se efetiva somente quando é integrada à atividade dos sujeitos. Duarte (2021) ressalta que o processo de apropriação do trabalho morto pelos vivos é indispensável, pois é por meio dele que o indivíduo se humaniza e constrói sua subjetividade.

Como exemplo, Duarte (2021) destaca a atividade de criação de um artista, na qual a apropriação de parte da riqueza artística historicamente construída se incorpora ao seu ser, manifestando-se posteriormente de forma espontânea. Nesse sentido, o autor enfatiza que é pelo processo de apropriação da riqueza cultural produzida historicamente pelo gênero humano que se transforma a individualidade do sujeito.

A atividade humana objetivada na cultura integra-se ao ser do indivíduo transforma-se em órgãos da sua individualidade, humaniza a subjetividade individual desde o nível dos cinco sentidos até os das formas mais ricas e complexas que assume o psiquismo humano” (Duarte, 2021, p. 56).

Destaca-se que a apropriação das formas culturais superiores de expressão humana promove um processo de superação ao ser incorporada pelo indivíduo. Esse processo de apropriação das produções culturais possibilita a elevação da subjetividade aos níveis mais ricos e complexos alcançados pelo gênero humano. No entanto, essa elevação não se concretiza sem a mediação do trabalho educativo.

O autor ressalta que o ensino dos conteúdos escolares não constitui um ato mecânico, mas sim o encontro de múltiplas formas da atividade humana, conforme se pode observar na citação a seguir:

O ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha, portanto, a um deslocamento mecânico dos conhecimentos dos livros ou da mente do professor para a mente do aluno, como se esta fosse um recipiente com espaços vazios a serem preenchidos por conteúdos inertes (Duarte, 2021, p. 59).

Dentre as várias formas de atividade humana, encontram-se os conteúdos escolares, a organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino do professor e a atividade de estudo dos alunos. Nesse sentido, o ensino dos conteúdos escolares está longe de se configurar como uma mera transferência mecânica. Ademais, entende-se que o ensino das ciências, das artes e da filosofia na educação escolar deve ter como objetivo a transformação da concepção de mundo dos alunos e dos professores, orientando-os para a difusão de uma visão de mundo materialista, histórica e dialética. Para tanto, é necessário considerar tanto a prática social objetiva às ideias nele presentes, em seu movimento histórico, que gera um conjunto de possibilidades a partir das quais os indivíduos podem tomar decisões e fazer escolhas “[...] entre o que existiu, o que existe e o que pode vir a existir” (Duarte, 2021, p. 64).

Com base nessas afirmações, pode-se compreender que é pelo trabalho educativo que os vivos ressuscitam os mortos, ou seja, pela apropriação da cultura material e ideativa produzida historicamente pela humanidade que ocorre a humanização dos indivíduos. Pode-se, portanto, afirmar que é por meio do trabalho educativo desenvolvido pelo professor que os alunos se apropriam dos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas, promovendo uma formação capaz de transformar sua concepção de mundo, em direção à difusão de uma visão de mundo materialista, histórica e dialética. Nesse sentido, torna-se fundamental que o professor tenha acesso a uma formação que lhe permita apropriar-se de forma aprofundada e crítica dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Na quinta seção, intitulada “Os conteúdos escolares e a transformação da água em vinho”, Duarte (2021), fundamentando-se nos estudos de Saviani (2008), argumenta que uma das tarefas centrais da educação escolar é identificar as formas mais desenvolvidas de saber objetivo produzido. Além disso, salienta que o trabalho educativo deve possibilitar a humanização dos indivíduos, funcionando como mediação entre a vida cotidiana e esferas não cotidianas, como a ciência, a arte e a filosofia.

O autor ressalta que a arte exerce papel relevante na elevação dos sentimentos humanos, enquanto os conceitos científicos contribuem para o desenvolvimento do pensamento infantil e adolescente. A aprendizagem dos conceitos científicos na escola

permite transformar os conceitos espontâneos adquiridos na vida cotidiana. Duarte (2021) observa que os conceitos científicos apresentam uma limitação em sua abstração, enquanto os conceitos espontâneos carecem de sistematicidade e não conseguem ultrapassar as aparências imediatas. No entanto, sem os conceitos espontâneos, a apropriação dos conceitos científicos seria inviável.

No que tange à arte, destaca-se que ela gera um processo de superação por meio da incorporação das formas cotidianas de reação emocional, produzindo sentimentos não experienciados na vida cotidiana. Duarte (2021) utiliza a lenda bíblica da transformação da água em vinho para exemplificar que uma obra de arte de valor produz efeitos distintos daqueles observados na experiência cotidiana: a água não foi multiplicada, mas transformada em vinho, produzindo uma experiência qualitativamente diferente nos indivíduos.

Para analisar a relação entre vida cotidiana, ciência e arte, Duarte (2021) também recorre aos estudos de Lukács, que adota uma perspectiva histórica sobre a gênese humana. Lukács sustenta que, ao longo da história da humanidade, desenvolveram-se objetivações fundamentais, como os objetos e a linguagem, que evoluíram para formas cada vez mais complexas, como a ciência e a arte, as quais permitem ao psiquismo refletir a realidade concreta.

Duarte (2021) enfatiza que, segundo Lukács, há uma relação indissociável entre o desenvolvimento histórico da atividade humana e o processo pelo qual a arte se desdobra. Assim, conclui-se que a origem da arte, assim como da ciência, está ligada à transformação do ser puramente natural em ser social, marcando a passagem do homem ao pleno exercício de sua atividade histórica e cultural.

Embora não seja a intenção de Duarte (2021) realizar uma análise aprofundada dos estudos de Lukács sobre a gênese da ciência, ele afirma que esses estudos estão diretamente relacionados à produção de instrumentos, a qual exigiu do ser humano a compreensão dos objetos e fenômenos da natureza.

A ciência reflete a realidade buscando o máximo de objetividade e, por consequência, tenta eliminar de seu reflexo todo subjetivismo e todo antropomorfismo. Essa forma de conhecimento presta-se a explicar a realidade em si mesmo, elaborando leis explicativas dos processos e fenômenos, especialmente obtidas e testadas por uma investigação racional ou pelo estudo da natureza por meio do método científico (Duarte, 2021, p. 74).

Desse modo, a ciência tenta explicar a realidade, bem como elaborar leis explicativas dos processos e fenômenos por meio de uma investigação racional. Mas,

mesmo assim, considera que o conhecimento científico não é neutro da realidade. Assim, conclui que os conhecimentos científicos se situam no domínio da universalidade, na qual busca restringir a influência dos aspectos subjetivos na compreensão dos fenômenos.

Para Duarte (2021), o reflexo artístico também se volta para a natureza e para a sociedade, mas seu objeto é sempre a relação entre o ser humano e esse objeto. Neste sentido, traz que no centro das artes estão os seres humanos e as relações entre si e com o mundo. Além disso, destaca que a ciência e a arte são duas formas diferentes de reflexo da realidade.

Em seguida, analisa os caminhos para se alcançar a realidade concreta. Explica que, tendo a arte e a ciência suas origens históricas nas atividades da vida cotidiana, nas formas de subjetividade que são geradas nessas atividades, é importante entender as bases para o desenvolvimento do pensamento científico e da sensibilidade artística.

Sobre o pensamento conceitual, destaca que se desenvolve a partir das relações recíprocas entre atividade, pensamento e linguagem, sem o qual o ser humano não dominaria os processos mais complexos da realidade, ou seja, sem o pensamento conceitual dificilmente conseguiríamos apreender a realidade para além das aparências. Entretanto, pontua ainda que os seres humanos desenvolveram historicamente dois caminhos que nos permitem ir além dessa aparência, um deles é o caminho da ciência (Duarte, 2021).

Para Duarte (2021), além da ciência, o outro caminho para a superação da aparência é o da arte, e esta se destaca diferente da ciência, pois mostra a aparência numa fusão com a essência. O realismo da arte que Lukács procurou esclarecer foi a forma que ela coloca em evidência certos aspectos da realidade. No entanto, afirma que a relação do indivíduo com essas representações artísticas da realidade é imediata, da mesma forma que a relação do indivíduo com as vivências da vida cotidiana.

Para Lukács, a contribuição da arte para o desenvolvimento do gênero humano seria a de elevação da subjetividade a um nível superior, uma vez que toda obra de arte reflete, em sua particularidade, a relação dialética entre singularidade e universalidade. Nesse viés, com base em Lukács, aponta que pela arte é possível reviver fatos de maneira intensa, mas, para que ela consiga se manter ao longo da história, precisa estabelecer uma relação entre seu mundo interno e as questões fundamentais de um determinado momento do desenvolvimento da humanidade (Duarte, 2021).

Neste sentido, situa-se que o efeito da obra de arte sobre o indivíduo é analisado por Lukács por meio da categoria catarse, cujo significado refere-se a um processo de

superação dos limites da cotidianidade e de desenvolvimento da relação consciente do gênero humano. Outrossim, explica-se que a catarse é entendida como um momento no qual o indivíduo se depara com a necessidade de questionar sua própria concepção de vida (Duarte, 2021).

Lukács define o conhecimento desfetichizador como uma mudança na relação entre a consciência e a realidade social. A esse respeito, afirma que tal conhecimento envolve um duplo movimento: o primeiro consiste no desmascaramento da aparência falseadora, enquanto o segundo refere-se à recuperação do papel dos seres humanos na história. Nas ciências, predomina o primeiro movimento, ao passo que nas artes o momento dominante é o segundo. Dessa forma, a arte desempenha uma missão desfetichizadora ao evidenciar tanto os aspectos positivos quanto negativos do mundo (Duarte, 2021).

Pontua-se que não se deve concluir que os conteúdos escolares só adquiram efeito desfetichizador quando tratam diretamente de questões relativas à exploração da classe trabalhadora. Eles também contribuem para a ampliação da visão de mundo. O papel da ciência e da arte na desfetichização levanta, entretanto, uma questão decisiva: a definição dos conteúdos artísticos e científicos que devem compor os currículos escolares. Nesse contexto, a formação da consciência de classe e a intencionalidade pedagógica são essenciais para a transformação da concepção de mundo dos indivíduos.

A partir dessas discussões, o autor citado posiciona-se em defesa da importância das artes e da ciência no processo de humanização do indivíduo. Ambas representam a mesma realidade de maneiras distintas e são formas pelas quais o psiquismo busca refletir o concreto. Dessa maneira, contribuem de forma fundamental para elevar o nível de consciência do indivíduo, permitindo-lhe ir além das aparências imediatas da vida cotidiana.

Na 6ª seção, denominada “Os conhecimentos escolares e a concepção de mundo”, Duarte (2021) apresenta como tese central que uma das características distintivas da pedagogia histórico-crítica reside na concepção de trabalho educativo e na formação/transformação da concepção de mundo de alunos e professores. Para essa pedagogia, quanto mais o ensino estiver fundamentado em uma concepção materialista, histórica e dialética, mais efetiva será sua aplicação de maneira consistente.

Nessa seção, retoma-se uma das questões que considera mais polêmicas e, ao mesmo tempo, mais relevantes para a educação escolar: a seleção e organização dos conteúdos que os alunos devem aprender. Quanto a essa seleção, pontua-se que o critério

deve recair sobre conteúdos que possibilitem a apropriação de tudo o que foi produzido até o momento pelo gênero humano. Para isso, destaca-se a necessidade de considerar o caráter contraditório do desenvolvimento cultural, marcado pela luta ideológica que acompanha permanentemente a luta de classes. “A definição dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate de concepções de mundo não apenas diferentes, mas conflitantes entre si” (Duarte, 2021, p. 95). Assim, a própria definição dos conteúdos constitui uma tomada de posição na luta ideológica.

Ademais, para Duarte (2021), ensinar conteúdos escolares equivale também a ensinar concepções de mundo, que, embora nem sempre explícitas, estão presentes nos conhecimentos transmitidos na escola. Quando a pedagogia histórico-crítica é criticada por ser conteudista, a crítica parte da suposição de que os conteúdos estariam desvinculados da vida real, como se pudessem ser acumulados na mente de um indivíduo sem impactar sua prática social.

A partir dos estudos desenvolvidos por Saviani, postula que a especificidade da educação escolar é a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio do ensino dos clássicos, considerado como as formas mais desenvolvidas de conhecimento.

A descoberta das formas mais adequadas de levar os indivíduos a apropriarem-se dos elementos culturais necessários à sua humanização é uma tarefa que, para ser bem-sucedida, requer clareza sobre o que justifica, em termos de concepção de mundo, a defesa do ensino dos clássicos pela pedagogia histórico-crítica (Duarte, 2021, p. 96).

As formas mais adequadas de mediação dos elementos culturais devem estar atreladas a compreensão do que se entende por ensino dos clássicos, defendido pela pedagogia histórico-crítica, sem o qual é impossível a compreensão do que Saviani chamou de catarse².

Ao longo de toda a escolarização do indivíduo deveria se formar a base para a difusão do materialismo histórico-dialético (Duarte, 2021). Destaca a ideia de que o ensino dos conteúdos escolares formaria na criança os primeiros elementos de uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética.

Nesta seção, analisa ainda os aspectos da concepção de mundo, e pontua que “[...] é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses

² [...] o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social (Saviani, 2019, p. 76).

aspectos” (Duarte, 2021, p. 99). Para este, os elementos constitutivos da concepção de mundo nem sempre são tomados pelo indivíduo de forma consciente, o que significa que podem estar presentes na consciência de maneira espontânea. Além disso, pontua que a concepção de mundo é sempre individual e coletiva ao mesmo tempo, isto é, ela possui características singulares de cada indivíduo, sem nunca deixar de ser constituída coletivamente.

Um aspecto definidor de uma concepção de mundo é o seu grau de elaboração e sistematização, sendo possível identificar uma infinidade de níveis de consistência, coerência, profundidade e complexidade dessas concepções. Destaca-se que um grau de elaboração mais elevado não implica necessariamente uma explicação mais consistente da realidade. Para ilustrar essa afirmação, Duarte (2021) observa que teorias científicas e filosóficas, bem como representações artísticas, quando impregnadas pela ideologia dominante, podem apresentar imagens distorcidas da realidade. Nesse ponto, evidencia-se a importância do trabalho educativo para a conquista de níveis progressivamente mais elevados de elaboração consciente da concepção de mundo.

O desenvolvimento da concepção de mundo ocorre na relação com a prática social concreta, sendo resultado de um processo prolongado e complexo. Duarte (2021) enfatiza que a concepção de mundo não se forma a partir do nada, pois constitui sempre uma expressão da inserção dos indivíduos no curso da história humana, marcada por contradições e conflitos.

Outro aspecto definidor da consciência de mundo, cuja identificação é mais sutil, é a relação entre conteúdo e forma. O autor afirma que “o conteúdo e a forma da concepção de mundo constituem uma unidade, ou seja, não há concepção de mundo que seja apenas conteúdo ou pura forma” (Duarte, 2021, p. 104). Nesse sentido, para que um conteúdo se desenvolva plenamente, é necessário que seja acompanhado de uma forma que permita a explicitação do essencial. Além disso, ressalta que não se pode admitir a ruptura entre forma e conteúdo do pensamento, pois ambos constituem momentos de um mesmo processo.

Dessa forma, a escola pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da concepção de mundo dos alunos por meio de um trabalho sistemático com a língua falada e escrita, desde a educação infantil até o ensino superior. Duarte (2021) sustenta que a relação consciente com esse ensino constitui uma parte essencial do desenvolvimento da individualidade.

Duarte (2021) analisa a relação entre os clássicos e o materialismo histórico-dialético, apontando que um clássico é um produto da prática social cujo valor transcende as circunstâncias particulares de sua origem. Como exemplo, cita a arte grega, que ainda hoje proporciona grande prazer artístico, evidenciando seu valor universal e justificando sua condição de clássico para toda a humanidade.

Sobre o materialismo histórico-dialético, pontua que é uma concepção de mundo que, para analisar a constituição, o acúmulo e a preservação de valores e também sua perda, tem seu ponto de partida no processo histórico-social (Duarte, 2021).

Para Duarte (2021), situar o clássico no processo de desenvolvimento do gênero humano resolveria apenas parte da questão pedagógica, pois também é preciso situar o papel educativo do clássico na formação do indivíduo. Cita, por exemplo, que ao inserir um clássico no campo das artes, das ciências ou da filosofia, o grau de eficácia na atividade educativa será determinado pela riqueza desse conteúdo, para que ocorra a sua efetivação no desenvolvimento da individualidade do aluno.

Nesse ponto, podemos compreender a relação entre o trabalho educativo e a concepção de mundo do professor. Por isso, é imprescindível a sua mediação do conteúdo a ser ensinado e das formas mais adequadas. O clássico, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado de diferentes formas didáticas, uma vez que a decisão das estratégias dependerá sempre de uma avaliação que relacione quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias se realiza.

Assim, afirma que, para uma definição do que sejam os conteúdos clássicos a serem ensinados na educação escolar e das formas pelas quais eles serão trabalhados, devemos tomar como referência a concepção de mundo materialista, histórica e dialética, para não cair no relativismo e no dogmatismo.

A próxima análise trazida nesta seção é sobre o conhecimento e a tomada de posição perante a realidade desumanizadora, na qual Duarte (2021) afirma que não é nada simples a análise do desenvolvimento humano ao longo da história, uma vez que ela tem sido marcada pela luta de classes. Destaca que temos, de um lado, as concepções de mundo e, de outro, os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e que o caráter problemático dessas relações se dá pela limitação da produção e difusão do conhecimento.

Nessa discussão, Duarte (2021) concentrou a sua atenção sobre o desenvolvimento contraditório das ciências na sociedade burguesa. Para isso, analisa que a ciência moderna desempenhou, em muitos campos e em muitos momentos, esse papel de produção de conhecimentos que contribuíram para o avanço em termos da concepção

de mundo. No entanto, a ciência também apresentou, em vários momentos, a característica de limitar a produção do conhecimento à sua aplicação prática direta e imediata. Sobre isso, afirma que é um equívoco identificar a ciência apenas com esse segundo caminho, esquecendo-se de seu papel decisivo na ampliação da concepção de mundo.

A restrição da ciência moderna ao longo do século XX foi defendida pelo positivismo e pelo pragmatismo, reduzindo o conceito de prática ao utilitarismo cotidiano. Destaca que foi durante esse período que se disseminou a ideia de que a ciência deveria se abster de discussões que envolvem concepções de mundo. A ciência moderna foi, então, condenada a trabalhar para o avanço do processo produtivo.

Para este, “não se referir a uma realidade ontológica é não dizer o que o mundo é, não apresentar uma concepção de mundo” (Duarte, 2021, p. 118). Por isso, afirma que não é por acaso que o construtivismo e as demais pedagogias do “Aprender a aprender” preferem não explicitar suas posições políticas e ideológicas. Além disso, chama a atenção para o fato de que não sabermos como será a sociedade amanhã é uma coisa, mas não tomar partido sobre as nossas possibilidades de futuro é bem diferente. Nesse sentido, faz a defesa do não silenciamento da realidade concreta da classe trabalhadora e nem sobre as possibilidades de futuro da humanidade.

Na 7ª seção, chamada “A liberdade na pedagogia histórico-crítica e o currículo escolar”, Duarte (2021) discute as relações entre liberdade e conhecimento escolar. Os conhecimentos escolares veiculam diferentes noções de liberdade, ainda que nem sempre os educadores tenham plena clareza sobre elas. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a categoria liberdade se articula ao conhecimento escolar, constituindo elemento fundamental para a compreensão do papel da educação no processo de humanização.

Duarte (2021, p. 126) afirma que “se a defesa da liberdade como um dos valores fundamentais da educação não for acompanhada da preocupação com a efetividade do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, ela pode acabar resultando, inadvertidamente, na difusão de uma concepção superficial de liberdade [...]”, o que nos alerta para um risco recorrente nas práticas pedagógicas contemporâneas: a redução da liberdade a um discurso abstrato ou a um ideal meramente formal.

O autor reforça que a verdadeira liberdade só se realiza quando os alunos dominam os instrumentos culturais mais elaborados da humanidade. Isso porque a

apropriação desses conhecimentos amplia a consciência, possibilitando que os sujeitos compreendam as contradições da realidade e atuem de forma crítica.

A pedagogia histórico-crítica entende que o ensino das ciências da natureza e da sociedade deve possibilitar aos alunos a compreensão do conhecimento objetivo sobre o ser natural e social. Além disso, destaca que, diferentemente das pedagogias hegemônicas, que tendem a reduzir a educação às demandas imediatas da cotidianidade, a pedagogia histórico-crítica defende a passagem do senso comum à consciência filosófica como condição para uma educação revolucionária.

Nessa tarefa, o autor afirma que a ciência e a filosofia encontram na arte uma grande aliada, pois as obras artísticas são indispensáveis ao processo formativo que visa ampliar as possibilidades de liberdade dos indivíduos. Isso exige um trabalho intencional do professor para que os alunos se apropriem da riqueza estética, bem como escolhas coletivas de obras que superem modismos e favoreçam a formação cultural em sentido amplo.

Contudo, é preciso reconhecer as contradições presentes na relação entre conhecimento e liberdade na sociedade contemporânea. A aquisição de saberes, por si só, não elimina as barreiras impostas pelo capital à efetiva liberdade humana. O conhecimento escolar precisa ser organizado como síntese dos avanços e conquistas da humanidade, com o propósito de ampliar a capacidade de posicionamento livre e consciente das novas gerações. Ao mesmo tempo, a luta contra a alienação se faz no interior de uma sociedade que a produz, o que impacta o trabalho docente diante da precariedade no domínio do conhecimento e da influência de correntes pedagógicas que negam a centralidade da transmissão cultural sistematizada.

Assim, Duarte (2021) assevera que a liberdade, no campo educativo, não pode ser reduzida a idealizações abstratas nem ao espontaneísmo. A liberdade se concretiza apenas pela mediação da cultura, pela apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e pelo trabalho educativo sistematizado. Nesse sentido, cabe à escola transmitir às novas gerações o patrimônio histórico da humanidade, ampliando suas possibilidades de ação consciente diante da realidade social.

A partir da leitura imanente das sete seções do livro *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*, compreende-se que Duarte (2021) oferece uma grande contribuição para o campo educacional ao analisar e discutir o papel dos conhecimentos escolares na formação da concepção de mundo. Seu estudo nesta obra evidencia que o processo de apropriação dos saberes científicos, artísticos e filosóficos é condição

indispensável para o desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos, revelando a função vital da escola e da formação de professores no processo de humanização.

Nesse sentido, a leitura imanente das seções analisadas permite concluir que há uma relação intrínseca entre trabalho educativo, conteúdos escolares e reprodução da humanidade. Essa compreensão reforça a necessidade de processos formativos que assegurem ao professor condições teóricas e práticas para exercer plenamente sua função histórica: mediar, de modo intencional e crítico, a transmissão da cultura produzida pela humanidade, possibilitando aos alunos a elevação de sua consciência e a conquista de níveis cada vez mais altos de liberdade e emancipação.

2.3 A Formação da Personalidade Docente e sua Relevância para o Exercício da Prática Educativa

Tendo em vista a importância do trabalho educativo do professor no processo de humanização dos indivíduos, alguns aspectos sobre a formação de sua personalidade para o exercício profissional serão discutidos. Considerando que educar exige um claro posicionamento e tomada de decisões, podemos afirmar que não existe prática educativa que não seja permeada pela personalidade do professor.

Na discussão sobre a formação da personalidade do professor, não podemos desconsiderar a pauperização, no capitalismo, dos processos destinados à humanização dos indivíduos, conforme explica Martins (2007, p. 9): “[...] entendo também imprescindível que se reconheça o empobrecimento, no capitalismo, do universo físico-material e humano que sustenta a construção da subjetividade da maioria das pessoas”.

Assim, para conceber o trabalho realizado pelo professor como referência no trabalho pedagógico, é necessário considerar sua fetichização pela ideologia do capital e, por isso, trazer para a pauta de discussão os elementos constituintes da formação social de sua personalidade.

Martins (2007), ao estudar a formação do professor, observou que muitos trabalhos partem do pressuposto de que este deve acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea. Destaca ainda que, cada vez mais, a escola é posta a serviço da manutenção da ordem na sociedade capitalista, em detrimento do desenvolvimento humano: “Nesse sentido, acaba por não conferir a devida ênfase à formação dos indivíduos que possam modificar tais relações, bem como à construção e apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados” (Martins, 2007, p. 23). Assim, grande

parte das propostas de formação docente corre o risco de se tornar uma estratégia de adaptação às condições materiais e sociais vigentes.

Martins (2007) chama atenção para o fato de que a formação do professor tem enfatizado o autoconhecimento em detrimento do conhecimento objetivo, e que isso decorre da despreocupação com a transmissão dos saberes historicamente sistematizados e da retirada da função social da escola. Se a função da escola é a mediação de saberes, esta jamais poderá ser reduzida às experiências do cotidiano.

É a finalidade emancipatória da educação que não se pode perder de vista, uma vez que ela representa o desenvolvimento da verdadeira consciência por meio da apropriação dos conhecimentos, dos conceitos, das habilidades, dos métodos e técnicas etc., de forma que possam os homens intervir na realidade e tomar parte como sujeitos do desenvolvimento genérico da humanidade (Martins, 2007, p. 25).

A escola, ao mediar conhecimentos, contribui para o desenvolvimento da consciência dos indivíduos. Para isso, é imprescindível um trabalho educativo que garanta efetivamente a apropriação das objetivações humanas. Martins (2007) alerta para os riscos da recepção não crítica de conceitos e metodologias no campo educacional, que muitas vezes visam apenas adaptar os indivíduos à lógica capitalista, esvaziando o verdadeiro sentido do trabalho educativo.

Essas novas referências apresentadas para a formação de professores, com um discurso bastante sedutor, coadunam, em sua maioria, com o esvaziamento do trabalho educacional, na medida em que estão calcadas em um ideário que visa preparar os indivíduos para se adaptar à organização política e econômica estruturada sob a égide do capital.

Na sociedade capitalista, o professor é um trabalhador como qualquer outro, mas o produto de seu trabalho é a formação humana. A alienação de seu trabalho pode comprometer a qualidade dessa formação (Martins, 2007). O trabalho educativo exige ações intencionais e tomadas de decisão permanentes; por isso, a prática educativa é sempre permeada pela personalidade do professor.

Portanto, ter na personalidade do professor uma das principais referências do processo educativo sem considerar o quanto as condições de alienação tem corroído a personalidade de todas, sejam aluno ou professores, com certeza não virá minimizar os problemas da educação neste início de século, que corretamente o ideário pedagógico que defende esta premissa soube colocar (Martins, 2007, p. 146).

Destarte, é necessário compreender que as condições alienantes da sociedade capitalista influenciam o desenvolvimento da personalidade docente, impactando também

a formação dos indivíduos. Conceber a personalidade sem considerar a alienação seria distorcer os fenômenos que moldam as relações sociais.

Na sociedade capitalista, as atividades conformadoras predominam na formação da personalidade. Contudo, o educador que exerce conscientemente sua prática rompe com tais atividades e assume o papel de mediador, promovendo a apropriação crítica do conhecimento.

Assim sendo, é somente fundamentado na consciência sobre a natureza inacabada, histórica, dos homens que os educadores podem implementar transformações efetivamente humanizadoras nos indivíduos, transformando-se a si mesmos nesse processo (Martins, 2007, p. 149).

O processo de formação do professor deve favorecer o desenvolvimento de sua personalidade³, apropriando-se das objetivações mais elaboradas da humanidade como: à ciência, à moral, arte etc.

A partir da atividade social, o indivíduo desenvolve sua consciência e sua personalidade. Assim, a personalidade é uma objetivação da individualidade, e ela se realiza segundo as condições concretas aliadas às possibilidades para uma atividade consciente (Martins, 2007).

A formação da personalidade do professor é desenvolvida mediante as relações com fatores externos e internos. Os fatores externos seriam as condições materiais de vida, o conjunto das relações sociais, e os fatores internos, os processos biológicos e psicológicos.

Desta forma, vemos que a personalidade abarca toda a realidade biológica, psicológica, e social do indivíduo, e como dimensão de sua estruturação psíquica faz-se segundo circunstâncias históricas. Seu significado é, portanto, histórico, advindo das funções e realizações do indivíduo em sua vida concreto (Martins, 2007, p. 91).

Outrossim, o desenvolvimento da personalidade depende das condições naturais, das formações sociais e da história individual. A personalidade é resultado das atividades sociais que engendram as relações do indivíduo com o meio. Em sociedades marcadas por relações de dominação, quando a apropriação das objetivações ocorre de maneira alienada, o pleno desenvolvimento humano fica restringido.

Superar essa condição de alienação exige que o indivíduo estabeleça uma relação consciente com sua natureza genérica, reconhecendo-se como ser trabalhador, social,

³ “[...] a personalidade é uma formação psicológica que se vai constituindo como resultado das transformações das atividades que engendram as relações vitais do indivíduo como o meio” (Martins, 2007, p. 92).

universal, consciente e livre. Nesse sentido, é fundamental que a formação do professor o reconduza à sua condição de agente histórico, libertando-o da alienação que o reduz a mero reproduzidor de saberes e de práticas sociais estabelecidas.

Martins (2007) observa que há uma tendência significativa de centrar a formação docente exclusivamente na prática cotidiana, valorizando o saber derivado da experiência em detrimento da formação teórica crítica. Embora a formação de professores reflexivos seja defendida, frequentemente ela se concentra excessivamente na resolução de problemas práticos, sem garantir a apreensão dos saberes historicamente desenvolvidos.

A formação de professores reflexivos é apresentada como instrumento de desenvolvimento do pensamento profissional. Nesse contexto, “o êxito do profissional assenta-se em sua capacidade para manejar situações concretas do cotidiano e resolver problemas práticos mediante a integração ‘inteligente e criativa’ do conhecimento e da técnica” (Martins, 2007, p. 13).

Para Facci (2023), a teoria do professor reflexivo aproxima-se do construtivismo, priorizando a prática dos alunos em detrimento da transmissão do conhecimento sistematizado, o que desvaloriza o saber objetivo. Assim, a formação atual tende a adequar o professor às mudanças sociais, em vez de promover o desenvolvimento crítico dos indivíduos.

Quando a escola desconsidera a importância da apropriação dos conhecimentos científicos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o trabalho do professor perde sentido (Facci, 2023). Portanto, uma formação que eleve a personalidade do professor ao pleno exercício profissional precisa garantir a mediação entre a objetivação e a apropriação dos conhecimentos mais ricos e elaborados, produzindo nele a necessidade permanente de buscar conhecimentos em níveis cada vez mais elevados.

O indivíduo não poderá apropriar-se da totalidade das formas de exteriorização da vida humana, isto é, de todas as objetivações do gênero humano, mas poderá pela mediação de algumas dessas objetivações, relacionar-se com os outros seres humanos de maneira mais completa, mais plena de conteúdo (Duarte, 2013, p. 214).

Apesar da consciência de que não é possível apropriar-se da totalidade das objetivações produzidas pela humanidade, a apropriação de algumas delas em sua plenitude permite a incorporação dessas atividades à prática individual. O desenvolvimento da individualidade humana ocorre somente quando os indivíduos se apropriam das possibilidades existentes de ascensão. Contudo, a maioria permanece impedida de acessar esses conhecimentos pelas condições alienantes da sociedade

capitalista, permanecendo restrita ao senso comum e ao pensamento cotidiano. Apenas uma relação consciente com essas objetivações possibilita a construção de uma visão crítica da realidade.

Segundo Duarte (2013), para que o indivíduo supere a alienação, é necessário que ultrapasse a percepção exclusiva da esfera do *em si* e avance no sentido do *para si*. As objetivações genéricas *em si* correspondem aos elementos básicos da vida social, como linguagem, costumes e objetos, enquanto as objetivações *para si* representam as formas mais desenvolvidas do gênero humano, como ciência, arte e filosofia, frutos de um longo processo histórico. Avançar para a esfera do *para si* significa, portanto, ir além de uma percepção limitada e acrítica da realidade.

Ao longo da vida, o indivíduo entra em contato tanto com as objetivações genéricas *em si* quanto com as *para si*, ambas essenciais para seu desenvolvimento social. Entretanto, essa relação apresenta variações qualitativas, influenciada, entre outros fatores, pelo grau de alienação presente nas relações sociais em que se processa (Duarte, 2013). A apropriação das objetivações genéricas *em si* pelos indivíduos é crucial, pois é por meio dela que se inicia o processo de formação humana: “Portanto, as objetivações genéricas *em si* são produto e síntese da atividade social e elas são, também, o ponto de partida e a base da atividade do indivíduo” (Duarte, 2013, p. 150).

As objetivações genéricas *para si* não apenas expressam o nível mais elevado de desenvolvimento do gênero humano, como também refletem a forma como os indivíduos se relacionam com esses saberes em sua prática social. Elas representam um estágio em que o ser humano estabelece uma relação consciente com sua própria condição: “As objetivações genéricas *para si* representam o grau de desenvolvimento histórico da relação entre a prática social e a genericidade, isto é, representam o grau de liberdade alcançado pela prática social humana” (Duarte, 2013, p. 152).

Duarte (2013) ressalta que a não apropriação das objetivações *para si* pelo indivíduo constitui um fenômeno de alienação, uma vez que a apropriação da ciência, da arte e da filosofia exige a superação do caráter espontâneo, imediatista e pragmático próprio à vida cotidiana. Nesse sentido, os indivíduos se formam como gênero humano por meio do processo de apropriação e objetivação. No entanto, a maioria não ultrapassa o âmbito da genericidade *em si*. Assim, em uma sociedade capitalista, mesmo quando o indivíduo tem contato com as objetivações *para si*, não se pode garantir que ele desenvolva uma relação consciente com o gênero humano. Sem o domínio das mais

elevadas mediações entre o ser humano e o mundo, inviabiliza-se o pleno desenvolvimento do indivíduo enquanto ser genérico (Duarte, 2013).

As discussões de Duarte (2013) sobre as objetivações do gênero humano, do *em si* ao *para si*, evidenciam implicações decisivas para a formação do indivíduo, uma vez que o não desenvolvimento das objetivações *para si* compromete a conquista de níveis mais elevados de consciência. Por isso, a formação inicial e continuada de professores deve garantir a mediação das formas mais desenvolvidas de objetivação do gênero humano, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade docente.

Desse modo, a ausência do desenvolvimento das objetivações *para si* ao longo da formação do professor impacta diretamente sua atuação profissional, especialmente na mediação dos saberes escolares junto aos alunos. Como observa Facci (2023, p. 280): “Como exigir do professor que ele ensine bem, que ele transmita as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, se ele próprio não teve e continua não tendo acesso a esse tipo de ensino e de saber?”

Compreende-se, portanto, que cabe ao professor gerar novas necessidades de aprendizagem nos alunos e conduzi-los à construção de uma concepção crítica da realidade social. Para isso, é indispensável que ele próprio desenvolva essa criticidade, rompendo com formas de pensamento e ações próprias do cotidiano. O processo de humanização presente na prática docente implica, assim, a superação da mera reprodução da cultura dominante.

Para tanto, Saviani (1997) identificou os conhecimentos essenciais à formação docente, considerando o papel que cabe ao professor exercer. Entre esses saberes, destacam-se: o domínio dos conhecimentos específicos relacionados à sua área de atuação; a capacidade de organizar esses conteúdos de forma a torná-los acessíveis aos alunos, os chamados saberes didático-curriculares; o domínio dos saberes pedagógicos, produzidos no campo da ciência da educação; o entendimento das condições sócio-históricas que influenciam a prática educativa; e, por fim, o domínio do saber atitudinal, que envolve comportamentos e vivências adequadas ao exercício da docência, como postura ética, pontualidade, coerência, justiça, equidade, diálogo, respeito aos educandos e atenção às suas dificuldades. O domínio desses conhecimentos constitui condição prévia para que o professor cumpra sua função de produzir e mediar o conhecimento no contexto escolar.

Espera-se que as propostas voltadas para o desenvolvimento profissional do professor o instrumentalizem para identificar as formas mais desenvolvidas de saber

objetivo produzido historicamente; converter o saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne acessível e assimilável pelos alunos; e oferecer os meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo, mas compreendam seu processo de produção (Saviani, 2021).

Numa perspectiva educacional baseada na pedagogia histórico-crítica, professor, aluno e conhecimento científico são considerados ativos. O professor é ativo porque pode transformar o conhecimento do aluno; o aluno é ativo porque, ao apropriar-se do conhecimento, estabelece relações que possibilitam a formação de novos conceitos; e o conhecimento científico é ativo porque é gerado por meio da prática social dos homens, em contextos históricos específicos (Facci, 2023). Nesse contexto, a educação configura-se como um processo de humanização, fundamentado no trabalho educativo do professor com os alunos.

Assim sendo, é fundamental que o processo de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, promova sua humanização, superando o mero senso comum. Além disso, é preciso garantir condições objetivas de trabalho, como a disponibilidade de recursos físicos e pedagógicos de qualidade, bem como condições salariais dignas.

O professor desempenha papel central na formação humana dos indivíduos no contexto escolar. “As questões que irão nortear os modos como este papel social será realizado são orientadas pela própria concepção de mundo que se defende ou, simplesmente, reproduz” (Marques, 2017, p. 42). Essa função também se insere em um processo de formação humana com inúmeras determinações, que direcionam o professor a assumir seu papel social.

Marques (2017) enfatiza que a formação e o trabalho docente devem caminhar na direção da superação da individualidade alienada. O trabalhador alienado não reconhece sua essência como ser social, desempenhando suas atividades apenas como forma de sobrevivência. “É preciso que o professor reconheça a si mesmo, para além da divisão do trabalho na sociedade capitalista, enquanto ser social em sua atividade” (Marques, 2017, p. 45).

Compreender o desenvolvimento da personalidade do professor implica considerar as condições que envolvem seu trabalho, as esferas das instituições e as políticas que o influenciam. Para Marques (2017), a alienação no trabalho docente deve ser analisada em suas múltiplas determinações, incluindo: políticas que definem os conhecimentos valorizados nos processos de formação; orientações, diretrizes e bases que estabelecem os conteúdos do currículo escolar; sistemas de avaliação que determinam os

parâmetros de qualidade da educação; e as condições de trabalho às quais o professor está submetido.

A partir das contradições e determinações que envolvem trabalho e formação do professor, torna-se fundamental a superação do processo de alienação, de modo que o trabalho docente se configure como atividade que propicie sua autorrealização. Para isso, é imprescindível que o professor alcance níveis mais elevados no desenvolvimento de sua genericidade.

Sob esse enfoque, compreende-se que as condições alienadas de existência, típicas da divisão desigual do trabalho no capitalismo, limitam o desenvolvimento humano. A luta pelo desenvolvimento integral é, em si, a busca pela superação dessas condições alienantes e pela possibilidade de avançar em direção à plena humanização. Embora existam entraves significativos para atingir níveis mais elevados de humanização, a escola e o trabalho do professor desempenham papel central nesse processo. A educação, mediada pelo professor, deve ser compreendida como uma possibilidade de superação das limitações impostas pela sociedade capitalista, promovendo o desenvolvimento crítico e integral dos indivíduos.

Na próxima seção, será realizado um resgate das políticas de formação continuada implementadas no Brasil a partir da década de 1990, evidenciando como tais políticas refletem os ideários dos diferentes governos. Em seguida, proceder-se-á à análise crítica da BNC-Formação Continuada (2020), buscando explicitar a concepção de trabalho educativo que sustenta o documento e discutir em que medida ele favorece ou limita o desenvolvimento profissional docente. À luz da pedagogia histórico-crítica, será destacado que a formação continuada deve ir além do mero treinamento técnico, configurando-se como espaço de apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

SEÇÃO III – A BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na seção anterior, foi discutido que a pedagogia histórico-crítica possibilita a compreensão dos fundamentos do trabalho educativo, bem como de sua função central na escola, espaço em que deve ser garantida a transmissão e a apropriação dos conhecimentos mais elaborados e historicamente produzidos pela humanidade. Somente com a apropriação desses saberes é possível promover a elevação do nível de consciência dos indivíduos, permitindo-lhes uma aproximação mais profunda e crítica da realidade em sua essência.

Nesta seção, temos como objeto analisar, a partir do documento BNC-Formação Continuada (2020), os elementos que orientam o desenvolvimento profissional docente. Para isso, antes é necessário contextualizar o cenário construído historicamente das políticas de formação continuada de professores no Brasil a partir da década de 1990, com o objetivo de contextualizar as iniciativas que antecederam a elaboração da BNC-Formação Continuada (2020). A partir dessa análise histórica, percebe-se que tais políticas, embora apresentem variações conforme os ideários de cada governo, permanecem subordinadas às exigências do capital, seja por meio da ênfase em uma formação técnico-instrumental, seja pela redução da docência à dimensão prática e imediata. À luz da pedagogia histórico-crítica, evidencia-se, portanto, a permanência de uma lógica que restringe a formação docente à reprodução da ordem social vigente, ao mesmo tempo em que se reafirma a necessidade de uma formação que privilegie a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, capazes de fomentar a humanização e a emancipação dos professores e, consequentemente, dos estudantes.

Na sequência da análise, abordaremos o contexto que antecedeu a aprovação da BNC-Formação Continuada (2020), a fim de compreender as condições políticas que sustentaram sua formulação. A proposta teve como principal referência a BNCC (2018), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Conforme estabelecido pela Portaria nº 882, a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum para a formação continuada docente deveria servir como guia para políticas e programas voltados ao fortalecimento da profissão docente no Brasil.

Após situarmos historicamente o contexto que antecedeu a aprovação da BNC-Formação Continuada (2020), o próximo passo é realizar um mapeamento das produções

acadêmicas que se debruçaram sobre este documento. Tal levantamento se justifica pela necessidade de compreender como a comunidade científica tem problematizado e investigado sua implementação, permitindo uma visão crítica sobre os efeitos e limites do documento.

Por fim, será realizada uma análise crítica da concepção de trabalho educativo presente na proposta da BNC-Formação Continuada (2020). Nesse percurso, torna-se essencial examinar não apenas o que o documento prescreve como formação continuada para o professor, mas também as condições concretas que possibilitam ao profissional desenvolver um trabalho educativo comprometido com o pleno desenvolvimento dos indivíduos, garantindo a mediação intencional e crítica do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

3.1 Formação Continuada de Professores da Educação Básica no Brasil: Políticas Pós-1990

A formação continuada de professores no Brasil passa a ganhar maior relevância a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, a qual assegura aos profissionais da educação o direito à formação continuada, seja no próprio local de trabalho, seja em instituições de Educação Básica e Superior. Além disso, a legislação estabelece que: “§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério” (Brasil, 1996).

Ao refletirmos sobre a formação continuada de professores, surge a questão: em quais condições essa formação se processa na sociedade contemporânea? Pode-se afirmar que ela ocorre em contextos nos quais o trabalho é convertido em trabalho alienado, “[...] em detrimento do pleno desenvolvimento dos indivíduos, encontra no vetor econômico o eixo nuclear de sua estruturação” (Martins, 2010, p. 126). Para Martins (2010), no âmbito da formação docente, isso apresenta caráter letal, uma vez que o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, a qual depende da mediação da própria humanidade dos professores.

Martins (2010) também aponta que as necessidades impostas pelo sistema produtivo recaem sobre a escola e seus conteúdos, direcionando a formação de indivíduos para atender aos interesses desse sistema. Nesse sentido, Marsiglia e Martins (2018, p. 1703) ressaltam que “[...] subjuga-se a formação do trabalhador à construção de

competências, sob marcos de precarização, exploração e alienação”. É possível perceber, assim, a articulação intrínseca entre educação e trabalho, na qual se privilegia a formação do trabalhador voltada às exigências do capitalismo, garantindo a reprodução da força de trabalho e a ampliação da mais-valia sobre ele.

No período compreendido entre 1991 e 2001, Martins (2010) observa a disseminação de ideários ainda mais alinhados às demandas de estruturação e reestruturação do capital, expressos em pedagogias do “aprender a aprender”, em pedagogias fundamentadas em competências e em princípios próximos às normativas empresariais. No contexto da formação docente, essa orientação ideológica evidencia o esvaziamento da função vital do professor, que é a de promover a plena humanização dos indivíduos. Nesse cenário, a prioridade desloca-se para a formação de sujeitos aptos a atender ao mercado de trabalho, em detrimento de outras dimensões do conhecimento e da formação humana.

Na linha histórica das políticas educacionais voltadas para a formação de professores da Educação Básica, em 2001 foi aprovado, por lei, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) no Brasil após a Constituição de 1988. Conforme determinava o artigo 214, o PNE deve organizar a educação nacional e estabelecer diretrizes, metas e estratégias para melhorar a qualidade do ensino no país.

O PNE (2001-2010), instituído pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, trouxe metas e diretrizes para a educação em todos os níveis e modalidades. No que se refere à formação continuada dos profissionais da educação pública, destacou-se que ela deveria ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluiria a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente, além da busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior. A formação continuada dos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições.

A formação continuada também é mencionada na seção IV – Magistério da Educação Básica, nos objetivos gerais e nas metas n. 22 e 27. Na seção V – Gestão e Financiamento, a formação continuada aparece nos objetivos gerais e nas metas n. 34, conforme detalhado a seguir:

Quadro 4- PNE e a formação continuada de professores (2001-2010)

Meta 22	Garantir, já no primeiro ano de vigência deste plano, que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas.
Meta 27	Promover, em ação conjunta da União, dos Estados e dos Municípios, a avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores, com base nas diretrizes de que trata a meta nº 8, como subsídio à definição de necessidades e características dos cursos de formação continuada.
Meta 34	Estabelecer, em todos os Estados, com a colaboração dos Municípios e das universidades, programas diversificados de formação continuada e atualização visando a melhoria do desempenho no exercício da função ou cargo de diretores de escolas.

Fonte: PNE, 2001.

No PNE (2001-2010), observa-se que os sistemas estaduais e municipais de ensino deveriam garantir a manutenção de programas de formação continuada para professores alfabetizadores, com o objetivo de aprimorar suas práticas pedagógicas e fortalecer o processo de alfabetização. Os programas deveriam ser implementados em parceria com instituições de ensino superior. Foi prevista a avaliação periódica da atuação dos professores, realizada em ação conjunta da União, dos Estados e dos Municípios, para identificar necessidades e orientar a oferta de cursos de formação continuada, visando aprimorar a qualidade do ensino.

Além disso, a proposta previa que todos os Estados, com apoio dos Municípios e das universidades, criassem programas variados de formação continuada e de atualização para diretores escolares, com o objetivo de aprimorar o desempenho desses profissionais em suas funções de gestão educacional.

No ano seguinte ao PNE de 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CP n. 01/2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (Brasil, 2002). Nessa Resolução, observa-se que a formação inicial do professor era a prioridade, enquanto a formação continuada aparece de forma ainda muito vaga, conforme o Art. 14: “§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras” (Brasil, 2002).

A partir do Art. 14, § 2º, da Resolução n. 01/2002, compreende-se que a estrutura institucional deve incluir um sistema de formação continuada para os professores, garantindo oportunidades de retorno às instituições formadoras para atualização e aprofundamento de conhecimentos e práticas. Assim, busca-se assegurar que o

desenvolvimento profissional não se encerre com a graduação inicial, mas seja um processo contínuo ao longo da carreira docente.

Ademais, já se evidencia na Resolução a ênfase no desenvolvimento de competências, tema reiteradamente mencionado ao longo do documento, que cita o termo vinte e três vezes em apenas sete páginas, demonstrando a centralidade dessa abordagem na concepção de formação de professores da época.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (Brasil, 2002, p. 02).

O Art. 4º estabeleceu que, na criação e no desenvolvimento dos cursos de formação, é preciso considerar todas as competências necessárias à atuação profissional e adotá-las como base para orientar tanto a proposta pedagógica quanto a organização institucional e a gestão da escola de formação, garantindo que todo o processo educativo esteja alinhado às demandas da prática profissional. Observa-se, assim, uma ênfase no desenvolvimento dessas competências, ao nortear a concepção e o planejamento dos cursos de formação.

Em 2003, iniciou-se um novo ciclo político no Brasil, com os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016). Segundo Saviani (2008), no governo Lula esperava-se uma mudança na orientação da política educacional; no entanto, nos primeiros movimentos desse governo ficava claro que as linhas básicas da ação governamental, sobretudo nos âmbitos econômico, social e educacional, não seriam alteradas. Mesmo com algumas inovações, seguia-se a lógica das reformas educacionais realizadas no governo anterior.

Em 2014, houve uma mudança significativa no rumo das políticas educacionais de formação inicial e continuada de professores, com a aprovação da Lei n. 13.005/2014, que instituiu o novo Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) pelo Congresso Nacional. A formação continuada de professores passou a receber maior destaque, sendo mencionada em sete estratégias específicas nas Metas 3, 4, 5, 7, 10, 15 e 16, conforme podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 5- PNE e a formação continuada de professores (2014-2024)

Meta 3	3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;
Meta 4	4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; 4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;
Meta 5	5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;
Meta 7	7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;
Meta 10	10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;
Meta 15	15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;
Meta 16	Meta 16: 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. 16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

Fonte: PNE, 2014.

Pelas estratégias traçadas, observa-se um certo grau de importância atribuído à formação continuada de professores. Na Meta 3, juntamente com a institucionalização do programa de renovação do Ensino Médio, foi prevista, de forma articulada, a formação continuada de professores e a integração com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. Na Meta 4, foi prevista a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado. Na Meta 5, buscou-se promover e estimular a formação inicial e continuada de professores destinada à alfabetização de crianças. Na

Meta 7, foram contemplados a indução de processos contínuos de autoavaliação das escolas e a formação continuada de professores. Na Meta 10, prevê-se o fomento à formação continuada de professores que atuam na educação de jovens e adultos. Na Meta 15, foi prevista a implantação da política nacional de formação continuada dos profissionais da educação. Na Meta 16, foi previsto o fomento, em nível de pós-graduação, a 50% dos professores da Educação Básica.

A partir das metas estabelecidas pelo PNE (2014), compreendemos, pela descrição, que se trata de objetivos importantes, os quais reafirmam o direito do professor da Educação Básica à formação continuada. Sabemos dos impasses na implementação de ações que garantam o seu cumprimento no prazo de dez anos, a partir de seu estabelecimento; no entanto, não podemos desconsiderar o aspecto positivo de o plano apresentar sete metas específicas voltadas à formação continuada.

Em 2015, o CNE definiu novas Diretrizes Curriculares para a formação inicial e continuada de professores por meio da Resolução CNE/CP n. 2/2015, amparada pelo Parecer CNE/CP n. 1/2015, substituindo as DCN/2002 e articulando a formação inicial e continuada com a universidade e a Educação Básica. Nota-se, pelo próprio teor da diretriz, a intenção de integrar a formação inicial e continuada em uma mesma resolução. Além disso, a ênfase no desenvolvimento de competências na formação continuada de professores é suprimida no texto da resolução (Brasil, 2015).

Em consonância com a Meta 15 do PNE e com a CNE/CP n. 2/2015, poucos dias antes do fim do governo Dilma, foi instituída, por meio do Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Nessa política, mantém-se a articulação entre formação inicial e continuada, bem como entre os níveis, etapas e modalidades de ensino, e assegura-se, no Planejamento Estratégico Nacional elaborado pelo MEC, a oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores (Brasil, 2016).

No campo da política educacional, em 2017, ocorreu a aprovação da Base Nacional Curricular Comum⁴. Tanto o MEC quanto o CNE acentuaram o discurso sobre a revisão das diretrizes de formação de professores. Ressalta-se que o documento retomou a noção de competências e habilidades como orientadora da formação docente (Brasil, 2017).

⁴ A versão final do documento foi oficializada em 2018.

Em 2019, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), por meio da Resolução CNE/CP n. 2/2019 (Brasil, 2019).

Essa resolução, por sua vez, apresenta-se alinhada ao que foi proposto pela BNCC (2018), ou seja, estabelece a necessidade de que a formação docente siga os seus princípios. Sobre a referida resolução, vale apontar que a formação continuada é mencionada 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).

Fica explícito no Art. 6º, nos parágrafos VII e VIII, da Resolução CNE/CP n. 2 (Brasil, 2019), que a formação dos professores deve ser articulada entre a formação inicial e a formação continuada, ou seja, deve haver continuidade entre o que foi aprendido na graduação e o aperfeiçoamento ao longo da carreira. A formação continuada é considerada fundamental para a profissionalização docente, devendo estar integrada ao dia a dia da escola, valorizando os conhecimentos e a experiência prática dos professores, além de estar alinhada ao projeto pedagógico da instituição em que atuam. Apesar de retomar a articulação entre formação inicial e continuada, a Resolução enfatiza que esta última deve ocorrer na própria instituição educativa, por meio dos saberes e da experiência que os docentes já possuem de sua prática.

No que diz respeito à formação continuada, o documento de 2020 apresenta uma perspectiva pedagógica vinculada aos pressupostos do saber-fazer, voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades. Em 2020, foi instituída a Resolução CNE/CP n. 1 (Brasil, 2020), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e sobre a Base Nacional para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, sendo o foco de nossa análise. Dessa forma, o Conselho Nacional de Educação estabelece diretrizes específicas para a política de formação continuada dos professores da Educação Básica, consolidando o entendimento de que a articulação entre formação inicial e continuada deve ser contínua e sistemática, com vistas à profissionalização e à valorização da prática docente.

Destaca-se também que a Resolução CNE/CP n. 2/2019 foi substituída pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Nessa resolução, é mencionado o apoio à integração entre a formação inicial e a formação continuada dos professores das instituições de Educação Básica. Além disso, em seu Art. 3º, cita-se que a formação inicial possui relação intrínseca com as políticas de formação continuada, conforme podemos observar no texto a seguir:

III - formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica: processo dinâmico e complexo, que possui articulação intrínseca e indissociável à valorização de profissionais de educação, às políticas de formação continuada e de gestão das carreiras do magistério, e condição necessária para a garantia da melhoria permanente da qualidade social da educação, devendo ser planejada e realizada por IES devidamente credenciadas em articulação permanente com os sistemas de ensino dos entes federativos; e (Brasil, CNE/CP nº 4, 2024, p. 2).

Nota-se na Resolução CNE/CP nº 4 de 2024, o desaparecimento do termo BNC-Formação, presente na resolução anterior, assim como uma redução significativa na frequência do uso do termo competências, que aparecia 51 vezes no documento anterior e, na versão atual, figura em apenas 3 menções.

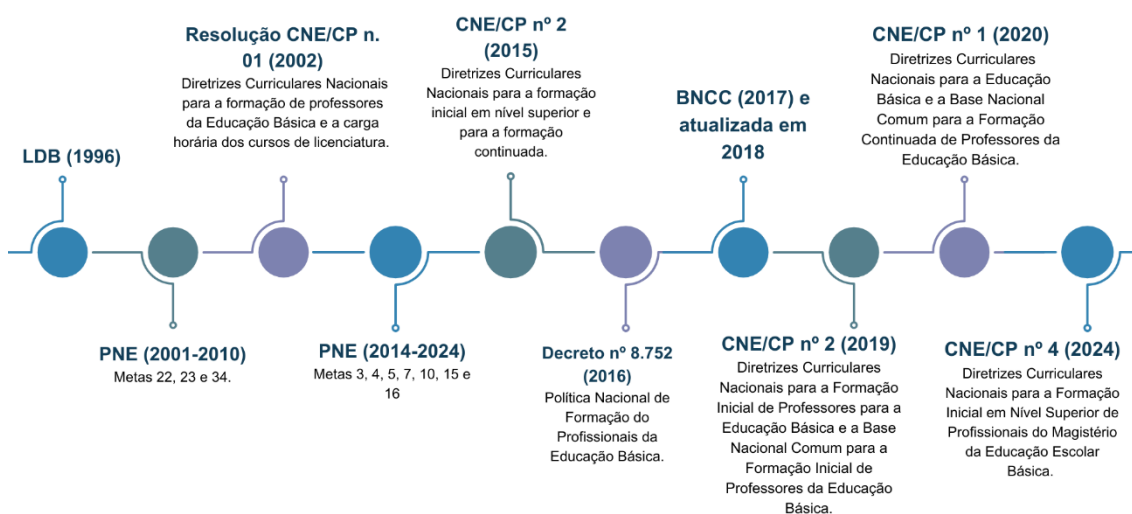
A análise das políticas educacionais voltadas para a formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil permite compreender o objeto de estudo em seu movimento histórico e social, atravessando diferentes governos, instituições e contextos políticos, sociais e econômicos. Nesse cenário, destaca-se que as políticas educacionais estão alinhadas às demandas de reestruturação do capital, predominando pedagogias que visam instrumentalizar a educação para atender aos interesses de sua manutenção.

Portanto, as políticas educacionais analisadas exercem papel central na definição dos rumos da formação continuada dos professores da Educação Básica no Brasil. Essas normativas não são neutras: expressam concepções teóricas e ideológicas que traduzem disputas de projetos societários e interesses de diferentes classes sociais. Ao direcionarem os objetivos e conteúdos da formação docente, essas políticas moldam a função social da escola e influenciam o trabalho educativo. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais

evidenciam que a formação docente tem se configurado de acordo com os objetivos sociais predominantes em cada período histórico.

A Figura 1 sintetiza a linha histórica das principais políticas educacionais implementadas no Brasil após a década de 1990, evidenciando marcos normativos que redefiniram a concepção e a organização da formação de professores.

Figura 1 – Linha histórica das políticas educacionais pós-1990



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Dessa forma, é possível compreender que, ao longo das últimas décadas, a formulação de políticas de formação continuada de professores tem se estruturado em torno da articulação entre interesses econômicos e sociais, refletindo movimentos de regulação e reconfiguração da prática docente. As resoluções do Conselho Nacional de Educação, ao instituírem parâmetros nacionais, materializam essas concepções e consolidam diretrizes que impactam diretamente os programas de formação continuada.

Essa perspectiva será aprofundada na seção 3.3, na qual se analisaram as discussões que antecederam a criação da Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-Formação, 2020), buscando evidenciar os fundamentos que orientaram sua elaboração e os desdobramentos para a formação de professores no país.

3.1.1 Contexto que Antecedeu a Aprovação da BNC-Formação Continuada

Conforme a Portaria nº 882 de 26 outubro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (Seção 1, pág. 57), em 2019 foi criado o Grupo de Trabalho Formação Continuada de Professores pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Esse grupo contou ainda com a participação de representantes da União Nacional de Dirigentes Municipais (Undime) e teve como objetivo regulamentar uma política de Estado voltada para o aprimoramento da atuação dos professores.

A proposta teve como referência a BNCC (2018), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Segundo a Portaria nº 882, a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum para a formação continuada dos professores funciona como um guia para todas as políticas e programas que buscam fortalecer e aprimorar a profissão docente no Brasil. Essas diretrizes têm como objetivo estabelecer o que se espera do trabalho do professor, ou seja, quais conhecimentos teóricos e práticos ele deve dominar para atuar com qualidade.

Segundo a Portaria nº 882 (Brasil, 2020), o grupo de trabalho criado atuou na identificação e análise das demandas das redes estaduais e municipais, considerando os aspectos que representam o que os professores precisam saber e ser capazes de realizar no exercício de sua profissão.

A partir do trabalho desenvolvido pelo grupo, foi elaborado, em 2019, o documento intitulado *Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada de Professores*, que apresenta uma proposta para orientar os processos de formação continuada. Nos créditos de realização constam como responsáveis o CONSED, a UNDIME e o MEC, com apoio institucional do movimento *Profissão Docente: pela valorização dos professores*, uma organização do terceiro setor, e apoio técnico da Fundação Carlos Chagas.

A Portaria nº 882 (Brasil, 2020) também traz a definição do que são e para que servem os referenciais profissionais docentes. No item “O que são”, destaca-se que esses referenciais buscam estabelecer um consenso sobre os elementos essenciais para o exercício da docência e sobre as expectativas em relação à atuação dos professores. Já no item “Para que servem”, aponta-se que eles são utilizados em diversos países para orientar políticas docentes, definir as competências esperadas ao final da formação inicial e guiar os processos de avaliação das instituições formadoras.

Os referenciais profissionais docentes, também chamados de matriz de competências ou padrões profissionais, embasam tanto a formação inicial quanto a continuada de professores e são utilizados pela grande maioria de países cujos resultados de aprendizagem se destacam positivamente. Além de definirem o que se espera da atuação do professor, são a base de diversos documentos, inclusive os relacionados à avaliação e certificação de professores, planos de carreira e até mesmo de acreditação de instituições provedoras de formação inicial e continuada, na medida em que elas devem garantir que seus processos educativos entreguem profissionais que atendam aos padrões pré-definidos (Brasil, 2020, p. 5).

Nesse sentido, os referenciais são utilizados como base tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada, sendo adotados por diversos países com bons resultados educacionais. Eles servem para estruturar políticas como avaliação e certificação de professores, planos de carreira e credenciamento de instituições formadoras.

Vale destacar que, ao buscar definir padrões profissionais para ser um “bom professor”, corre-se o risco de desconsiderar as desigualdades sociais e as contradições que caracterizam a educação pública no Brasil. Portanto, a formação docente deve partir da realidade concreta dos professores, promovendo uma prática pedagógica capaz de intervir criticamente no contexto.

O processo de construção dos *Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada de Professores* ocorreu entre julho e novembro de 2019. A metodologia adotada incluiu três encontros presenciais, além de diversas atividades realizadas nas redes de ensino dos participantes. No primeiro encontro da frente de trabalho, foram discutidas diferentes visões sobre o que caracteriza uma atuação docente de qualidade, analisados referenciais usados em outros contextos educacionais e planejado o trabalho de campo nas redes de ensino.

No trabalho de campo, foram adotadas estratégias para levantamento de informações nas redes estaduais e municipais participantes da frente de trabalho, incluindo entrevistas com professores de referência, socialmente reconhecidos pela qualidade de sua atuação; observação das aulas desses professores; grupos de discussão com estudantes da Educação Básica; e entrevistas com outros atores relevantes para o contexto educacional (Referenciais Profissionais Docentes, 2019).

No trabalho de campo, foram adotadas estratégias para levantamento de informações nas redes estaduais e municipais participantes da frente de trabalho, incluindo entrevistas com professores de referência, socialmente reconhecidos pela

qualidade de sua atuação; observação das aulas desses professores; grupos de discussão com estudantes da Educação Básica; e entrevistas com outros atores relevantes para o contexto educacional (Referenciais Profissionais Docentes, 2019).

Participaram desse processo 58 profissionais das redes estaduais e municipais, que coletaram informações junto a 60 professores, 123 estudantes distribuídos em 15 grupos de discussão, além de 18 outros indivíduos envolvidos com a Educação Básica em seus respectivos contextos, como coordenadores pedagógicos, diretores escolares, representantes sindicais, professores de licenciatura e membros de fóruns estaduais de educação.

No segundo encontro, os participantes compartilharam os resultados do trabalho de campo por meio de apresentações que sintetizaram os principais pontos coletados nas redes de ensino (Referenciais Profissionais Docentes, 2019). A equipe também apresentou os achados de pesquisas sobre práticas docentes. Entre os resultados, destacou-se a opinião dos estudantes, que apontaram, de forma clara, aspectos essenciais do trabalho do professor, como a importância de conhecer cada aluno e atuar para favorecer a aprendizagem de todos, sem exceção.

Conforme descrito nos referenciais (2019), as entrevistas e observações com professores em diversas regiões revelaram princípios pedagógicos comuns que promovem boas situações de aprendizagem. Entre esses princípios, destacam-se: compartilhar os objetivos das aulas com os estudantes antes das atividades; contextualizar os conteúdos; organizar agrupamentos produtivos que incentivem a interação e a troca de saberes entre os alunos; e ouvir atentamente, com respeito, as falas dos estudantes.

De posse dos dados empíricos e teóricos, os referenciais registram que foi elaborada uma primeira versão estruturada em três dimensões: Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional. Esse modelo, semelhante ao adotado na Austrália, foi escolhido por sua boa aceitação entre professores e especialistas brasileiros e por estar alinhado à proposta do MEC para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Conforme registrado nos referenciais (2019), para elaborar a primeira versão, após a aprovação das três dimensões, os membros da frente de trabalho foram divididos em grupos. Com base nos dados coletados nas redes participantes e nas pesquisas apresentadas, esses grupos discutiram, analisaram e selecionaram os aspectos mais importantes a serem incluídos em cada dimensão.

A versão inicial dos Referenciais (2019), elaborada no segundo encontro da frente de trabalho, foi revisada pela equipe em duas etapas. A primeira etapa organizou o texto, adequou a linguagem e acrescentou itens com base em pesquisas; a segunda avaliou a qualidade, o detalhamento e a flexibilidade dos itens, assegurando seu uso na formação continuada sem rigidez. Essa versão preliminar foi enviada aos participantes para análise e contribuições antes do terceiro encontro.

No terceiro encontro da frente de trabalho, foi discutida a versão preliminar dos Referenciais Profissionais Docentes, juntamente com as críticas e sugestões enviadas pelos participantes. O objetivo desse debate coletivo foi decidir quais contribuições seriam incorporadas ao documento final. Esse trabalho resultou na proposta final dos Referenciais Profissionais Docentes apresentada no documento (Referenciais Profissionais Docentes, 2019).

No que diz respeito à proposta de Referenciais Profissionais Docentes elaborada, observa-se um conjunto de itens que detalham a atuação esperada dos docentes da Educação Básica, com o objetivo de orientar a formação continuada. Destaca-se que não há hierarquia entre as dimensões ou os itens, que, embora organizados de forma linear, refletem a complexidade e a inter-relação das práticas docentes.

Desse modo, as dimensões Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional são apresentadas como indissociáveis no exercício da docência. Na dimensão Conhecimento Profissional, salientam-se os seguintes aspectos: conhecer e compreender o currículo; ter domínio didático-pedagógico; conhecer os estudantes e compreender como eles aprendem. Na dimensão Prática Profissional, incluem-se: planejar o ensino para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes; realizar intervenções pedagógicas diversas; criar e manter ambientes favoráveis à aprendizagem; e utilizar a avaliação como parte do processo de ensino e desenvolvimento.

Na dimensão Engajamento Profissional, evidenciam-se: atuar em conjunto com a equipe escolar; interagir com as famílias e a comunidade; e comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional (Referenciais Profissionais Docentes, 2019), conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 2 - Proposta de Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada



Fonte: Referenciais Profissionais Docentes, 2019, p. 14.

A análise da proposta dos Referenciais Profissionais Docentes evidencia que o documento apresenta as dimensões como indissociáveis no exercício da docência. Contudo, é fundamental que essa concepção de integralidade seja efetivamente implementada na prática, pois existe o risco de que as dimensões sejam tratadas de maneira excessivamente técnica e formal, desconsiderando as contradições sociais presentes na educação pública.

Os Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada (2019) estruturam as competências e práticas esperadas dos professores da Educação Básica, servindo de referência para políticas de formação, avaliação e desenvolvimento profissional. Sua utilização deve considerar as especificidades e os desafios do contexto educacional brasileiro, evitando uma abordagem meramente normativa e descontextualizada.

Em 2020, a Resolução CNE nº 1, de 27 de outubro, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, conhecida como BNC-Formação Continuada. Essa resolução retoma as dimensões previstas nos Referenciais Profissionais Docentes, detalhando as habilidades que devem ser desenvolvidas em cada uma delas, as quais serão analisadas a seguir.

3.2 Mapeamento de Pesquisas Publicadas no Portal de Periódicos Capes

Durante a elaboração do projeto desta pesquisa, em 2022, realizou-se inicialmente um estado da questão, com o objetivo de identificar teses, dissertações e artigos publicados em periódicos que tivessem como objeto de investigação a atual BNC-Formação Continuada (2020). Constatou-se, entretanto, a inexistência de pesquisas que abordassem esse documento de forma específica.

No início de 2025, retomou-se a busca por estudos relacionados à referida base no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando como descritor o tema “Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores”. A busca inicial resultou em 166 publicações. Para refinar a investigação e assegurar maior rigor metodológico, aplicaram-se os seguintes filtros: período de 2020 a 2025, artigos revisados por pares e pertencentes à área de Ciências Humanas. Após esse procedimento, o número de trabalhos foi reduzido para 65, conforme apresentados no Apêndice A, quadro 6 – “Pesquisas mapeadas no Portal de Periódicos CAPES”. Esses estudos foram selecionados para uma nova etapa de análise, possibilitando a identificação das produções mais pertinentes ao objeto desta pesquisa.

Na etapa subsequente, definiram-se critérios de seleção com o propósito de conferir maior sistematicidade ao processo de seleção dos artigos. Os critérios estabelecidos contemplaram: (a) delimitação do referencial teórico; (b) clareza metodológica; (c) contribuição para a área educacional; (d) originalidade. Para cada critério, adotaram-se cinco descritores e uma escala de pontuação variando de 1 a 5. Com base nos resumos dos artigos, esses parâmetros funcionaram como critérios de seleção, permitindo filtrar os trabalhos mais consistentes e alinhados aos objetivos da pesquisa. Os descritores correspondentes a cada critério estão apresentados na tabela a seguir.

Quadro 7 - Critérios para seleção de pesquisas publicadas no portal de periódicos Capes

Delimitação do Referencial Teórico	Avalia se o resumo apresenta um embasamento teórico claro, pertinente e articulado com a proposta do estudo.
	Descritor
	1- Não atendeu ao tema pesquisado.
	2- Não há menção ao referencial teórico.
	3- Menção vaga, genérica ou desconectada dos objetivos da pesquisa.
	4- O referencial teórico é bem delimitado, ainda que sucinto.
	5- O referencial é claro, articulado com os objetivos e demonstra profundidade teórica, mesmo que resumido.

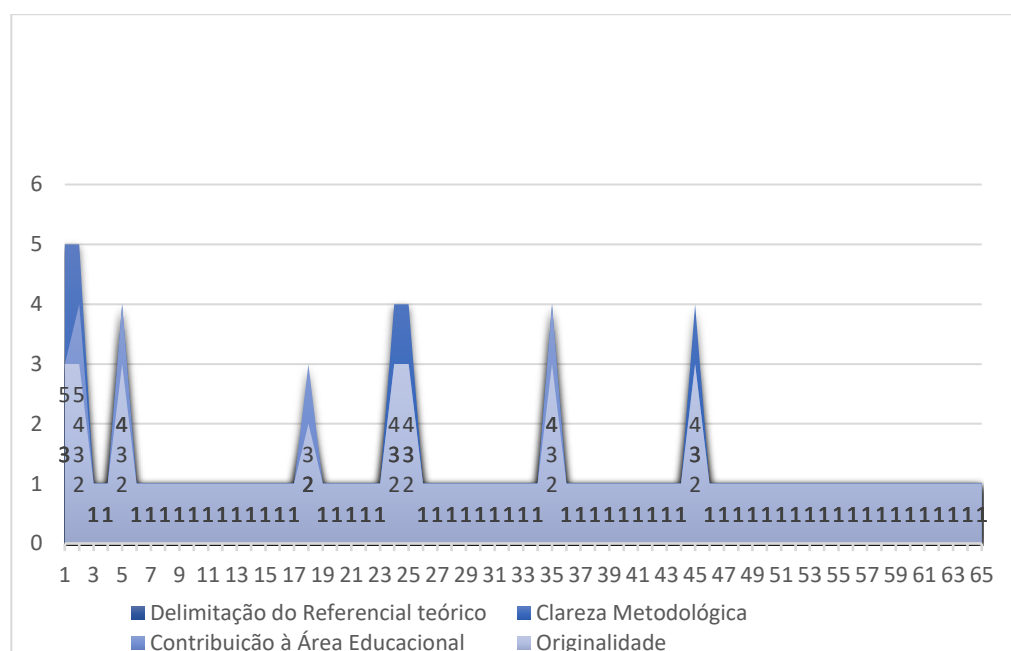
Clareza Metodológica	Analisa se o resumo apresenta, com objetividade, os principais aspectos da metodologia utilizada.
	Descritor
	1- Não atendeu ao tema pesquisado.
	2- Ausência total de informações metodológicas.
	3- Informações muito vagas ou confusas.
	4- Aponta a metodologia da pesquisa e instrumentos a serem utilizados para coleta de dados, mas de forma incompleta.
Contribuição à Área Educacional	Verifica se o resumo evidencia a relevância do estudo para o campo educacional, seja em termos teóricos, práticos ou sociais.
	Descritor
	1- Não atendeu ao tema pesquisado.
	2- Não há indícios de contribuição à área da educação.
	3- Contribuição pouco relevante ou genérica.
	4- Contribuição presente, mas pouco desenvolvida.
Originalidade	Avalia se o trabalho apresenta um diferencial, seja na abordagem, tema, metodologia ou contexto de aplicação.
	Descritor
	1- Não atendeu ao tema pesquisado.
	2- Totalmente comum, sem qualquer elemento de inovação.
	3- Apresenta tema recorrente, com abordagem previsível.
	4- Há indício de algum diferencial, mas pouco evidente.
	5- Originalidade perceptível na forma de abordar ou conduzir o estudo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Com a aplicação dos procedimentos de análise aos 65 artigos encontrados, foi possível evidenciar uma baixa produção acadêmica que atendesse aos critérios estabelecidos. No que se refere à delimitação do referencial teórico, 58 estudos não se alinharam ao tema pesquisado. Quanto à clareza metodológica, apenas cinco apresentaram descrição de metodologia e instrumentos de coleta de dados, ainda que de forma incompleta, e apenas um estudo apresentou metodologia claramente definida.

Em relação ao critério de contribuição para a área educacional, apenas três estudos evidenciaram contribuições relevantes, o que indica baixo impacto da produção analisada no campo educacional. Por fim, no critério de originalidade, nenhum artigo apresentou indícios de diferenciação ou inovação perceptível na forma de abordagem ou condução da pesquisa, demonstrando que, de modo geral, as produções ainda carecem de perspectivas inovadoras para o avanço do debate sobre a temática.

Figura 3 - Classificação dos estudos por critério de seleção



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

De modo geral, a figura 3 demonstra que a maior parte dos estudos se concentrou no nível 1 em todos os critérios de análise, evidenciando que não atendem de forma satisfatória ao tema pesquisado. Apenas uma pequena parcela apresentou desempenho intermediário (notas 3 e 4), enquanto poucos trabalhos alcançaram a pontuação máxima (5).

Esse cenário pode ser explicado por diferentes fatores. Em primeiro lugar, trata-se de um documento ainda recente, considerando o período entre 2020 e 2025; a BNC-Formação Continuada (2020) é uma normativa ainda em fase de implementação, o que pode justificar a escassez de produções. Os resultados evidenciam, portanto, uma lacuna investigativa relevante, indicando a necessidade de pesquisas que abordem a BNC-Formação Continuada (2020) de maneira mais aprofundada, com fundamentação teórica consistente, clareza metodológica e capacidade de gerar contribuições efetivas para o campo educacional. Esse movimento é essencial para que a produção científica possa oferecer uma avaliação crítica das políticas públicas educacionais voltadas à formação continuada de professores no país.

A partir da aplicação dos procedimentos de análise sobre os 65 artigos inicialmente selecionados, foram escolhidos seis artigos, todos publicados em revistas científicas, que abordavam especificamente o documento BNC-Formação Continuada (2020), conforme apresentados no quadro a seguir:

Quadro 8- Artigos selecionados para leitura e análise

Autor(a)	Artigo	Periódico	Ano
Soraya Cunha Couto Vital; Sonia da Cunha Urt	Psicologia Histórico-Cultural e políticas para a formação continuada de professores: considerações sobre a não dicotomia teoria e prática	Obutchénie Revista de Didática e Psicologia Pedagógica	2024
Adrinelly Lemes Nogueira; Maria Célia Borges	A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores	Revista on line de Política e Gestão Educacional	2021
Maria Tanise Raphaelli Bosquerolli Antunes; Carine Bueira Loureiro; Josiane Carolina Soares Ramos Procasko	A Nova Filantropia e a Influência na Formação de Professores	Revista de ciências humanas	2023
Gabriela Miranda Moriconi; Nelson Antônio Simão Gimenes; Amadeu Moura Bego; Daniel Abud Seabra Matos; Rodnei Pereira; Walkiria de Oliveira Rigolon	Matriz de desenvolvimento profissional docente	Revista ambienteeducação	2023
Renata Helena Pin Pucci; Joyce Amador da Silva; Thiago Antunes-Souza	Estudo sobre as características da formação continuada de professores alinhada à Base Nacional Comum Curricular	Revista de Educação PUC-Campinas	2023
Valdineia Rodrigues Lima; Ana Clédina Rodrigues Gomes	Em tempos de retrocesso: o que definem as “novas” diretrizes curriculares (2019/2020) para formação de professores para a educação básica	Perspectiva	2023
Hiraldo Serra	Implicações das resoluções CNE/CP n. 2/2019 e CNE/CP n. 1/2020 na formação inicial e continuada de professores	Ensaaios Pedagógicos	2022

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Com relação ao ano de publicação dos artigos selecionados, verificou-se que, em 2021 e 2022, houve apenas um artigo publicado em cada ano, indicando uma produção ainda incipiente. O ano de 2023 apresentou o maior número de publicações, com quatro artigos, evidenciando um movimento de maior interesse da comunidade acadêmica em

investigar o documento e problematizar seus fundamentos e implicações para a formação continuada de professores. Em 2024, observou-se a manutenção das publicações, com um artigo identificado, sinalizando a permanência do tema na agenda de pesquisas recentes.

Na etapa seguinte, realizou-se a leitura integral dos artigos selecionados, seguida de fichamento, com o objetivo de identificar como cada estudo compreende e problematiza a BNC-Formação Continuada. Esse processo possibilitou mapear os enfoques teóricos e metodológicos utilizados, bem como as contribuições e limitações das análises apresentadas. Dessa forma, a seleção final permitiu avançar de um levantamento mais amplo e exploratório para uma análise focalizada, voltada à compreensão das interpretações construídas em torno da BNC-Formação Continuada. A partir dessa leitura, serão apresentados os objetivos, o enfoque teórico, a metodologia e os principais resultados ou argumentos de cada artigo selecionado.

O artigo *“Psicologia Histórico-Cultural e políticas para a formação continuada de professores: considerações sobre a não dicotomia teoria e prática”*, de Soraya Cunha Couto Vital e Sonia da Cunha Urt, tem como objetivo realizar uma análise crítica das políticas relacionadas à formação continuada docente, fundamentando-se na psicologia histórico-cultural. Metodologicamente, o estudo abrangeu pesquisas históricas, revisões bibliográficas e análise de documentos oficiais, como a Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação); e a Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020, que estabelece 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 (BNC-Formação Continuada).

Entre os principais argumentos e discussões apresentadas, destacam-se: “[...] vê-se na Resolução 01/2020 uma perspectiva de formação continuada de professores sob o olhar da adaptação à estrutura socioeconômica e à competitividade, de um projeto político-educativo que propõe ruptura com fundamentos críticos” (Vital; Urt, 2024, p. 7). Além disso, apontam “[...] o caráter padronizador e de controle da formação continuada concebida pela Resolução 01/2020, por estar centrada no conhecimento do conteúdo da BNCC (2018) e nas metodologias ativas como formas inovadoras e fecundas para lograr êxito no que tange às competências” (Vital; Urt, 2024, p. 17). No entanto, observa-se que, na análise do artigo, foram mobilizados poucos elementos extraídos diretamente das

próprias resoluções, o que limita a argumentação quanto à efetiva aplicação e interpretação dos documentos oficiais.

O artigo “*A BNC-Formação e a Formação Continuada de Professores*”, de autoria de Adrinelly Lemes Nogueira e Maria Célia Borges, tem como objetivo refletir sobre a nova BNC-Formação e seus possíveis impactos na formação continuada de professores. Para tanto, foi desenvolvido um estudo de natureza qualitativa, fundamentado em pesquisa bibliográfica e análise documental da 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)”, a partir da qual se estruturou a reflexão apresentada (Nogueira; Borges, 2021). Cabe destacar, entretanto, que o texto não explicita de forma clara o referencial teórico adotado, mencionando apenas alguns aportes, como os estudos de Freitas (2020), Guedes (2018), Davies (2018), entre outros.

Entre os principais argumentos e discussões apresentadas pelas autoras, destacam-se: “A BNC-Formação (Brasil, 2019b) está alinhada à busca pela eficácia e ao alcance de competências” (Nogueira; Borges, 2021, p. 13). Ademais, evidenciam o impacto dessas articulações, visto que a formação continuada passa a ser compreendida como “espaço de preparação dos professores, de compensação de sua formação inicial, de separação entre teoria e prática; ou seja, algo que torna a formação continuada supérflua na formação docente” (Nogueira; Borges, 2021, p. 13).

Nogueira e Borges (2021) apontam que a nova Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, impacta negativamente a formação continuada dos professores da Educação Básica, ao prever que esta seja regulamentada em uma resolução específica. Tal medida, segundo as autoras, reforça, mais uma vez, a cisão entre formação inicial e continuada, algo que há anos vem sendo denunciado como prejudicial à consolidação de um ensino público de qualidade.

Apesar de o artigo se deter na análise da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e não da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, objeto central de nossa discussão, é relevante considerar as reflexões já apresentadas sobre a formação continuada de professores. Ressalte-se, contudo, que a própria Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi posteriormente revogada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

O artigo “*A Nova Filantropia e a Influência na Formação de Professores*”, de autoria de Maria Tanise Raphaelli Bosquerolli Antunes, Carine Bueira Loureiro e Josiane Carolina Soares Ramos Procasko, tem como objetivo discutir as implicações dos movimentos organizados por grupos empresariais na formulação de diretrizes para a educação e para a formação docente. Observa-se que o texto não explicita um referencial teórico definido, embora destaque, como base de suas reflexões, autores como Laval, Dardot e Ball, a partir de uma análise documental. Além disso, o estudo direciona suas considerações à Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e não à Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que constitui o objeto central desta pesquisa (Antunes; Loureiro; Procasko; 2023).

Entre os principais argumentos e discussões apresentadas pelas autoras, destaca-se que “[...] não é o descarte da noção de competências, mas a problematização de sua aproximação do léxico empresarial e, principalmente, o quanto conceber a educação escolarizada sob esta ótica fortalece a reprodução de desigualdades” (Antunes; Loureiro; Procasko, 2023, p. 8). Assim, compreendem que a educação se tornou um locus produtivo para o fortalecimento da racionalidade neoliberal. Ademais, defendem que “a educação escolarizada deve estar comprometida com o ensino e a aprendizagem de conhecimentos que possibilitem ao sujeito colocar-se no mundo de forma adulta, com condições de refletir sobre si mesmo e sobre o outro” (Antunes; Loureiro; Procasko, 2023, p. 17).

Dessa forma, as autoras evidenciam que a crítica não recai sobre a categoria de competências em si, mas sobre o modo como ela tem sido apropriada pelas políticas educacionais sob um viés neoliberal.

O artigo “*Matriz de Desenvolvimento Profissional Docente*”, de autoria de Gabriela Miranda Moriconi, Nelson Antônio Simão Gimenes, Amadeu Moura Bego, Daniel Abud Seabra Matos, Rodnei Pereira e Walkiria de Oliveira Rigolon, tem como objetivo apresentar e discutir uma matriz de desenvolvimento profissional docente, bem como o processo de sua construção. No entanto, não se observa clareza quanto ao referencial teórico que fundamenta as discussões realizadas. Em relação à metodologia, nota-se que se trata de uma pesquisa documental, elaborada a partir do conteúdo da Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-FC) (Moriconi et al., 2023).

Entre os principais argumentos e discussões apresentadas pelos autores, destacam-se: “Essa perspectiva, apoiada na legitimidade e na necessidade de referenciais profissionais, almeja propiciar maior rigor e caráter sistêmico às ações de formação dos professores nas redes de ensino do Brasil” (Moriconi et al., 2023, p. 21). Além disso, ressaltam que “considerou-se que é esse caráter sistêmico de uma verdadeira política de Estado para a formação continuada docente, amplamente sustentada na legitimidade e estabilidade do conjunto de referenciais profissionais estabelecidos, que pode contribuir para a superação de ações formativas isoladas e pouco efetivas” (Moriconi et al., 2023, p. 21). Nesse sentido, observa-se que o artigo busca sustentar a ideia de que a matriz proposta pode conferir maior consistência e continuidade às políticas de formação continuada, enfrentando o desafio histórico de fragmentação e descontinuidade que marca esse campo no Brasil.

O artigo “*Estudo sobre as características da formação continuada de professores alinhada à Base Nacional Comum Curricular*”, de autoria de Renata Helena Pin Pucci, Joyce Amador da Silva e Thiago Antunes-Souza, teve como objetivo investigar as características da formação continuada, no contexto da implementação da Base Nacional Comum Curricular, manifestadas nos documentos oficiais. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica e documental. Embora não explicita de forma clara o referencial teórico adotado, o texto menciona que a perspectiva que o embasa discute tanto as concepções e a racionalidade que estruturam as políticas educacionais atuais quanto a formação e a atuação docente (Pucci; Silva; Souza, 2023).

Entre os principais argumentos e discussões apresentadas pelos autores, destaca-se a crítica ao caráter autoritário dos documentos oficiais relativos à formação docente, uma vez que seu processo de elaboração não contou com a participação de entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estaduais e representantes das instituições de ensino (Pucci; Silva; Souza, 2023).

As análises também apontaram para a relevância das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP nº 1/2020, que direcionam a formação continuada em âmbito nacional na atualidade (Pucci; Silva; Souza, 2023, p. 15). Ademais, identificam que os autores estudados caracterizam a formação continuada no âmbito da BNCC (2018) como “padronizadora, em alinhamento com as políticas neoliberais e que tende a valorizar a responsabilização e a instrumentação do docente” (Pucci; Silva; Souza, 2023, p. 15).

Nesse sentido, concluem que “[...] as políticas atuais de formação continuada são limitadoras da prática e da autonomia docente e têm, na perspectiva do professor

como um cumpridor de tarefas e metas, um aporte para consumir um projeto padronizado, reducionista e neoliberal de educação” (Pucci; Silva; Souza, 2023, p. 15). Assim, o estudo evidencia um movimento de retrocesso e de desconsideração das propostas de formação continuada há anos apresentadas pela literatura educacional, as quais se afastam da responsabilização do professor e apontam para práticas coletivas voltadas ao desenvolvimento profissional.

O artigo *“tempos de retrocesso: o que definem as “novas” diretrizes curriculares (2019/2020) para formação de professores para a educação básica”*, de autoria de Valdineia Rodrigues Lima e Ana Clédina Rodrigues Gomes, teve por objetivo analisar os contextos de influência e de produção do texto político das recentes diretrizes do Estado brasileiro, voltadas à formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica. Com essa finalidade, fundamentaram a análise na abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball, pautada na pesquisa documental em uma abordagem qualitativa.

Entre os principais argumentos e discussões apresentadas pelas autoras, destaca-se que as resoluções analisadas “[...] evidenciam um projeto de educação voltado para o capital, em que o professor passa a ser um sujeito da prática e precisa ser eficiente para alimentar as engrenagens do mercado de trabalho, formando novos trabalhadores [...]” (Lima; Gomes, 2023, p. 18). Ainda, afirmam: “Nesse projeto de educação, não há espaço para o profissional renitente, autônomo, crítico e reflexivo, mas, sim, para um professor prático, utilitário e eficiente” (Lima; Gomes, 2023, p. 18).

Assim, concluem que “[...] a compreensão de docência está ligada a um projeto de educação voltado para o capital, embasada em referenciais e experiências internacionais [...] prático, utilitário e eficiente” (Lima; Gomes, 2023, p. 19). E reforçam: “Portanto, as novas diretrizes para a formação inicial e para a formação continuada de professores da educação básica estão alinhadas à BNCC (2018) e seguem o mesmo propósito capitalista que visa a interesses de setores privados” (Lima; Gomes, 2023, p. 19). Dessa forma, o estudo evidencia que a BNCC (2018) e as diretrizes dela derivadas configuram uma política educacional que reduz a docência a um papel instrumental e subordinado às demandas do mercado, enfraquecendo o caráter emancipatório da educação.

O artigo *“Implicações das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP nº 1/2020 na formação inicial e continuada de professores”*, de autoria de Hiraldo Serra, teve como objetivo discutir e refletir sobre os impactos das diretrizes curriculares estabelecidas

nessas resoluções para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Com esse objetivo, utilizou-se uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e da análise dos referidos documentos. Ressalta-se, contudo, que o autor não explicita claramente o referencial teórico adotado, limitando-se a mencionar diferentes autores como fundamento para a discussão (Hirald, 2021).

Entre os principais argumentos e discussões apresentados pelo autor, destaca-se: “[...] o caráter prescritivo e impositivo das diretrizes contidas nas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP nº 1/2020, dado que em suas elaborações não houve consultas à sociedade e ao meio educacional [...]” (Hirald, 2021, p. 9). Afirma, ainda, que “[...] as instruções presentes nessa resolução fazem parte de uma política de caráter tecnocrático na formação do professor, que visa ao controle sobre o trabalho pedagógico e, por consequência, à desqualificação do trabalho docente [...]” (Hirald, 2021, p. 9).

Nessa linha, destaca: “Depreende-se que as atuais diretrizes possuem o potencial de transformar o docente em um reprodutor de pacotes pedagógicos e de práticas pré-determinadas, pois favorecem uma formação tecnicista, reforçando a racionalidade neoliberal” (Hirald, 2021, p. 9). Por fim, conclui que “[...] diante do exposto, é possível compreender que as diretrizes contidas nas atuais resoluções representam retrocessos e enormes prejuízos ao debate educacional sobre a formação docente [...]” (Hirald, 2021, p. 10).

Assim, o artigo demonstra que as resoluções analisadas reforçam uma lógica tecnocrática e neoliberal, reduzindo a autonomia pedagógica e esvaziando o caráter crítico e emancipador da formação docente, o que representa um sério retrocesso para as políticas educacionais brasileiras.

Em linhas gerais, a análise dos sete artigos evidencia que a formação continuada de professores da Educação Básica e as resoluções que a sustentam (CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP nº 1/2020) apontam, de modo recorrente, o caráter prescritivo, padronizador e tecnocrático das políticas atuais de formação docente, que desconsideram a participação de entidades científicas, sindicais e universitárias em sua elaboração. Além disso, os artigos destacam a centralidade atribuída ao conteúdo da BNCC (2018) e às metodologias ativas como soluções hegemônicas para a prática docente, o que, segundo os autores, implica no esvaziamento de uma formação ampla e crítica.

Outro aspecto ressaltado é a vinculação dessas diretrizes ao ideário neoliberal, que transforma a formação docente em um processo instrumental, voltado prioritariamente para atender às demandas de mercado. A docência, sob essa perspectiva, é compreendida

como atividade prática e utilitária, que reduz o professor à condição de executor de pacotes pedagógicos e de metas previamente estabelecidas.

Conforme evidenciado, os sete artigos, embora com enfoques teóricos e metodológicos distintos, convergem ao evidenciar os retrocessos representados pela BNC-Formação Continuada (2020). Longe de promover o fortalecimento da docência e a valorização da escola pública, tais diretrizes reforçam a padronização, a racionalidade neoliberal e o controle sobre a autonomia docente e institucional.

Após a análise dos artigos selecionados e das diferentes perspectivas apresentadas pela literatura, torna-se necessário dirigir o olhar diretamente ao documento normativo que fundamenta tais debates. A leitura atenta da Resolução CNE/CP nº 1/2020 possibilita compreender suas diretrizes e os sentidos que atribuem ao trabalho educativo do professor. É a partir dessa aproximação com a fonte primária que será possível aprofundar a análise, identificando os elementos centrais da concepção de trabalho educativo presente na resolução.

3.3 A Concepção de Trabalho Educativo na BNC-Formação Continuada

Nesta seção, procede-se à análise da concepção de trabalho educativo presente na Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2020). Para tanto, serão examinados recortes selecionados da referida resolução, possibilitando a identificação de relações e aproximações que contribuam para a compreensão abrangente do objeto de estudo.

A BNC-Formação Continuada foi instituída pela Resolução CNE/CP n. 1/2020, a qual também dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2020). Tal resolução estabelece as competências profissionais consideradas essenciais aos docentes da Educação Básica.

Observa-se, inicialmente, que a BNC-Formação Continuada (2020) encontra correspondência com os preceitos estabelecidos pela BNCC (2018), embora esteja direcionada especificamente ao desenvolvimento profissional do professor. Esse direcionamento visa garantir que os discentes desenvolvam o conjunto de competências previstas ao longo da Educação Básica, assegurando a articulação entre a formação docente e os objetivos educacionais nacionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é 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) (Brasil, 2018, p. 9).

A BNCC (2018) constitui um documento normativo que prevê as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo da Educação Básica, organizadas em dez competências gerais. Posteriormente, foram elaboradas resoluções específicas acerca da formação inicial e continuada de professores, estabelecendo as competências profissionais necessárias para que os docentes possam implementar de forma efetiva o currículo definido.

Com o objetivo de analisar o vínculo intrínseco entre a BNCC (2018) e a BNC-Formação Continuada (2020), apresentam-se, a seguir, as dez competências gerais contempladas em ambos os documentos:

Quadro 9 - As dez competências gerais da BNCC e BNC-Formação Continuada

BNCC Competências Gerais da Educação Básica	BNC - Formação Continuada Competências Gerais Docentes
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	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.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	4. Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se	5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e

comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: BNCC, 2018 e CNE/CP n. 1, 2020, p. 5.

Ao analisarmos as dez competências previstas tanto pela BNCC (2018) quanto pela BNC-Formação Continuada (2020), podemos afirmar que:

- a) *Competência 1 (BNCC e BNC)* - Para que o aluno valorize e utilize os conhecimentos historicamente construídos, precisa-se que o professor compreenda e saiba utilizar esses conhecimentos, como forma de engajar o aluno de forma significativa em suas próprias aprendizagens. Segundo a descrição essa seria uma condição que colaboraria para a construção de uma sociedade mais livre, justa, democrática e inclusiva.

- b) *Competência 2 (BNCC e BNC)* - Para que o aluno exercite a curiosidade intelectual e recorra a abordagem própria da ciência, como a investigação, precisa-se que o professor tenha a competência própria de um pesquisador, ao saber investigar, refletir e realizar análise crítica. Além disso, deve buscar soluções tecnológicas que ajudem a organizar estratégias e planejar práticas pedagógicas que sejam desafiadoras, coerentes e significativas para a aprendizagem dos alunos.
- c) *Competência 3 (BNCC e BNC)* - Para que o aluno valorize e desfrute as diversas manifestações artísticas e culturais, o professor precisa valorizar e incentivar nas salas de aulas as diferentes formas de expressão artística e cultural. Isso significa promover o contato com músicas, danças, artes visuais, teatro, literatura, entre outras manifestações. Essa competência visa através da prática pedagógica do professor ampliar o repertório cultural dos alunos por meio do contato com a diversidade cultural existente, enriquecendo sua formação pessoal e social.
- d) *Competência 4 (BNCC e BNC)* - Para que o aluno consiga utilizar diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, o professor precisa desenvolver a capacidade de utilizar não apenas a verbal, mas também a corporal, visual, sonora e digital. Assim, ele deve ser capaz de se comunicar de forma variada, para que o aluno possa ampliar suas formas de expressão.
- e) *Competência 5 (BNCC e BNC)* - Para que o aluno compreenda, utilize e crie tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, precisa-se que o professor compreenda, utilize e crie tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira crítica e ética. Para isso, ele precisa saber acessar e compartilhar informações, produzir conhecimento, resolver problemas e enriquecer as aprendizagens.
- f) *Competência 6 (BNCC e BNC)* – Para que o aluno desenvolva a capacidade de valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais que lhe possibilitem compreender as relações do mundo do trabalho e fazer escolhas, o professor precisa buscar sempre se atualizar em sua área, incorporando novos conhecimentos e experiências que aprimorem sua prática profissional. Desse modo, ele deve valorizar o aprendizado permanente como meio de garantir a eficácia no ensino, estando comprometido tanto com seu crescimento pessoal quanto com sua contribuição ética e social.

- g) *Competência 7 (BNCC e BNC)* - Para que o aluno desenvolva a competência de argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, o professor precisa desenvolver a capacidade de construir argumentos fundamentados. Para isso, ele deve basear-se em evidências, dados e conhecimentos científicos para defender ideias, negociar decisões coletivas e lidar com diferentes pontos de vista. Além disso, deve cultivar um posicionamento ético, que respeite os direitos humanos, promova a consciência socioambiental e incentive práticas de consumo responsável.
- h) *Competência 8 (BNCC e BNC)* - Para que o aluno tenha a competência de se conhecer e cuidar da sua saúde, o professor precisa desenvolver competências de autoconhecimento, valorização pessoal e cuidado com a própria saúde física e emocional, compreendendo-se dentro da diversidade humana e reconhecendo tanto suas emoções quanto as dos outros. Desse modo, a partir do desenvolvimento dessa competência, espera-se que o professor possa ajudar os estudantes a desenvolverem também o autoconhecimento, o autocuidado e a habilidade de lidar com as emoções.
- i) *Competência 9 (BNCC e BNC)* - Para que o aluno desenvolva a competência de exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, é necessário que o professor desenvolva a habilidade de exercitar a empatia e de se colocar no lugar do outro. Além disso, deve aprimorar suas competências em diálogo, buscando uma comunicação aberta e respeitosa, e em resolução de conflitos, com a capacidade de mediar e lidar com divergências de forma pacífica. Desse modo, o professor deve cultivar a cooperação, incentivando a colaboração entre os alunos, promovendo um ambiente onde todos se sintam respeitados e acolhidos.
- j) *Competência 10 (BNCC e BNC)* - Para que o aluno consiga agir de modo coletivo, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade e resiliência, é necessário que o professor desenvolva a habilidade de agir de forma responsável e resiliente. Além disso, deve estar aberto a diferentes opiniões, tomando decisões alinhadas a princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Desse modo, ele precisa manter um ambiente de aprendizagem que reflita esses valores, promovendo uma educação que respeite as diversidades, incentive a colaboração e demonstre consciência em relação à responsabilidade social e ambiental.

A partir da análise das dez competências previstas na BNCC (2018) e na BNC-Formação Continuada (2020), percebe-se que há uma relação intrínseca entre elas, ou seja, o desenvolvimento profissional do professor está diretamente alinhado às aprendizagens esperadas para os alunos. Nota-se que essas competências envolvem tanto a apropriação de conhecimentos historicamente construídos quanto o desenvolvimento de comportamentos socialmente esperados.

Ao analisarmos cada competência apresentada, observa-se que elas abordam aspectos fundamentais para a humanização dos indivíduos, destacando, por exemplo, a importância de que alunos e professores se apropriem dos conhecimentos historicamente construídos; apreciem e fruam das diversas manifestações artísticas e culturais; desenvolvam a capacidade de argumentação com base em dados, fatos e informações científicas; e utilizem diferentes linguagens, incluindo verbal, corporal, visual, sonora e digital.

Além disso, essas competências também enfocam o desenvolvimento comportamental dos indivíduos, especialmente no que se refere ao convívio com o outro. Entre elas, destacam-se: desenvolver empatia, diálogo, flexibilidade, cooperação, capacidade de agir coletivamente e com autonomia, responsabilidade e habilidade para resolver conflitos. Ao analisá-las, percebe-se que são competências importantes no contexto escolar, pois a escola constitui um espaço de encontro entre indivíduos de diferentes origens culturais, sociais e econômicas, onde é fundamental promover um ambiente propício à aprendizagem.

Por outro lado, como adverte Saviani (2020), tais propósitos não se efetivam por meio de um currículo que se limite à prescrição de competências voltadas à execução de tarefas de forma mecânica, secundarizando o pleno desenvolvimento humano. Para que essas competências se constituam de maneira crítica, é necessário que estejam articuladas ao acesso aos conhecimentos historicamente produzidos.

Desse modo, compreende-se que as dez competências previstas na BNCC (2018) e na BNC-Formação Continuada (2020) evidenciam uma articulação entre saberes, práticas e atitudes no campo educacional, destacando que o desenvolvimento das aprendizagens essenciais pelos alunos está diretamente vinculado ao aprimoramento profissional dos professores. No entanto, cabe questionar a finalidade das formações continuadas ofertadas e se elas, de fato, proporcionam condições reais para que os docentes desenvolvam seu nível de consciência a patamares cada vez mais elevados, especialmente diante das sobrecargas de trabalho e dos desafios estruturais presentes nas

escolas. Assim, sem investimentos efetivos na valorização e na formação dos docentes, corre-se o risco de que o desenvolvimento profissional ao longo da carreira permaneça apenas no plano das intenções, sem possibilidade concreta de realização.

A partir do documento BNC-Formação Continuada (2020), observa-se uma ênfase significativa no desenvolvimento de competências. Para compreender melhor o significado desse conceito dentro do contexto educacional, recorre-se à definição apresentada na BNCC (2018).

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

No documento, o conceito de competência refere-se à capacidade de mobilizar, de forma integrada, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para lidar com situações complexas da vida cotidiana. Isso implica que o indivíduo que desenvolveu determinada competência estará apto a utilizar o que foi aprendido na resolução de problemas enfrentados no dia a dia, atuando de maneira colaborativa, responsável e pautada em princípios éticos.

Observa-se que, durante o processo de desenvolvimento das competências nos indivíduos por meio da educação escolar, há influências de ideais e concepções que orientam a formação humana. Esses ideários atuam como mecanismos de regulação, moldando os sujeitos para atender às exigências do mundo do trabalho. Ressalta-se que o enfoque dado às competências não é novidade nas propostas educacionais, estando presente desde a década de 1990 como fundamento da formação escolar em todos os níveis de ensino, em consonância com as demandas do processo de reestruturação produtiva.

Saviani (2008) critica as pedagogias das competências por estarem calcadas em uma concepção que busca moldar indivíduos com comportamentos flexíveis, ajustando-os às condições sociais e econômicas do mercado de trabalho. Em vez de promover uma formação humana crítica e emancipadora, essas pedagogias priorizam o desenvolvimento de comportamentos e habilidades adaptáveis às exigências laborais. Outrossim, Duarte (2008) aponta que a pedagogia das competências integra uma corrente educacional contemporânea caracterizada por um forte caráter adaptativo, cujo objetivo é preparar os indivíduos para se ajustarem às diferentes condições impostas pela sociedade capitalista, mesmo em situações de vulnerabilidade social. Nas palavras de Duarte (2008, p. 12), “o

caráter adaptativo dessa pedagogia é bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc.”

A partir das reflexões de Saviani (2008) e Duarte (2008), evidencia-se que a pedagogia das competências é alvo de críticas por seu caráter essencialmente adaptativo. Ambos os autores destacam que, em vez de fomentar uma formação humana crítica e emancipadora, capaz de questionar as condições históricas que produzem desigualdades, essa abordagem tende a moldar sujeitos para que se ajustem às exigências do mercado de trabalho e às condições sociais existentes.

Nesse sentido, a BNC-Formação Continuada (2020) enfatiza a necessidade de que o professor se mantenha em constante atualização, apropriando-se de conhecimentos que contribuam para o seu aperfeiçoamento profissional e para o desenvolvimento das competências esperadas. Tal orientação está explicitada, por exemplo, na Competência 6 do documento.

6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2020, p. 8).

No entanto, é pertinente questionar quais condições são efetivamente oferecidas para que o professor tenha acesso a esse aperfeiçoamento ao longo de sua carreira, bem como sobre quais concepções teórico-metodológicas essas formações estão fundamentadas. Sabe-se que o desenvolvimento profissional do professor está diretamente relacionado às oportunidades formativas às quais ele tem acesso durante sua trajetória; entretanto, observa-se, na prática, que muitas dessas formações são oferecidas de forma insuficiente e descontínua.

Nessa perspectiva, compreende-se que a BNC-Formação Continuada (2020) direciona as propostas de formação continuada de professores alinhadas às demais diretrizes educacionais, e estabelecer que “deve ser implantada em todas as modalidades dos cursos e programas” (Brasil, 2020, Art. 1º). Contudo, em nenhum artigo há explicitação da obrigatoriedade de sua oferta ou previsão de sua garantia no calendário escolar, apresentando-se apenas a sugestão de que as formações “[...] podem ser desenvolvidas por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no

âmbito da gestão das redes de ensino” (Brasil, 2020, Art. 9º), sendo a única exigência a carga horária mínima de 40 (quarenta) horas para os cursos de atualização.

De modo geral, observa-se por nossas experiências profissionais que, na prática, as formações continuadas ofertadas aos professores são, em sua maioria, aligeiradas, organizadas pela própria rede de ensino e realizadas nas escolas, em dias previamente estabelecidos no calendário letivo, sendo as formações mais aprofundadas e duradouras buscadas por iniciativa individual do professor. Dessa forma, embora a BNC-Formação Continuada (2020) traga diretrizes gerais para os processos de formação continuada, em nenhum de seus artigos se apresentam medidas que tornem sua oferta obrigatória, tampouco prevê recursos específicos destinados à sua implementação.

Em relação às competências profissionais estabelecidas, o Art. 3º destaca 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” (Brasil, 2020, Art. 3º), reforçando a necessidade de o professor dominar conhecimentos teóricos, metodológicos e culturais, mas sem esclarecer as garantias de acesso à formação continuada para os docentes da Educação Básica. O texto apresenta as competências exigidas, mas não assegura explicitamente os meios para que essas competências possam ser desenvolvidas ao longo da trajetória profissional.

No Art. 3º são apresentadas três dimensões fundamentais na ação docente: I - Conhecimento Profissional, II - Prática Profissional e III - Engajamento Profissional, detalhadas no Anexo I do documento, trazendo competências específicas e habilidades para cada dimensão. Abaixo, apresenta-se o quadro síntese de cada dimensão.

Quadro 10 – Dimensões fundamentais na ação docente

Dimensões	Conhecimento Profissional	Prática Profissional		Engajamento Profissional
		Prática Profissional Pedagógica	Prática Profissional Institucional	
Síntese	Aquisição de conhecimentos específicos de sua área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento.	Prática profissional referentes aos aspectos didáticos e pedagógicos.	Prática profissional referente a cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sociocultural em que está inserido.	Comprometimento com a profissão docente assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades

Fonte: CNE/CP n. 1, 2020, p. 8.

A partir das três dimensões fundamentais da ação docente, observa-se que o documento elenca, para o desenvolvimento de cada dimensão, um conjunto específico de habilidades. De modo geral, essas dimensões indicam as expectativas em relação ao professor: adquirir conhecimentos aprofundados em sua área de atuação; dominar aspectos didáticos e pedagógicos; e demonstrar comprometimento profissional, assumindo com responsabilidade suas atribuições.

No que se refere à dimensão Conhecimento Profissional, o documento apresenta um total de 32 (trinta e duas) habilidades, distribuídas ao longo de cinco competências. A dimensão Prática Profissional é subdividida em dois eixos: Pedagógica e Institucional. Para a Prática Profissional – Pedagógica, foram elencadas 23 (vinte e três) habilidades, enquanto para a Prática Profissional – Institucional constam 25 (vinte e cinco) habilidades. Por fim, na dimensão Engajamento Profissional, identificaram-se 21 (vinte e uma) habilidades.

Em cada dimensão, são apresentadas competências e habilidades específicas, vinculadas a uma área de abrangência. A seguir, apresentam-se as cinco competências específicas do Conhecimento Profissional e a respectiva área de abrangência de cada uma delas.

Quadro 11 – Competências específicas por área de abrangência

Áreas de abrangência	
Competência 1	Área do conhecimento e de conteúdo curricular
Competência 2	Área Didática-Pedagógica
Competência 3	Área de Ensino e Aprendizagem para todos os Alunos
Competência 4	Área sobre o Ambiente Institucional e o Contexto Sociocultural
Competência 5	Área sobre o Desenvolvimento e Responsabilidades Profissionais

Fonte: CNE/CP n. 1, 2020, p. 9.

Com base nesse quadro, apresentamos as habilidades vinculadas à Competência 1 da dimensão Conhecimento Profissional, relacionada à área do conhecimento e ao conteúdo curricular. O objetivo é analisar as habilidades elencadas como necessárias para que o professor se desenvolva nessa área.

Quadro 12 - Competência (1) Dimensão Conhecimento Profissional

Área do conhecimento e de conteúdo curricular	
Competência 1	1.1 Dominar os conteúdos das disciplinas ou áreas de conhecimento em que atua e conhecer sobre a sua lógica curricular;
	1.1.1 Conhecer e compreender os princípios e os conceitos centrais das disciplinas ou áreas de conhecimento que ensina;
	1.1.2 Compreender a relação dos conteúdos que ensina com os das outras disciplinas;
	1.1.3 Conhecer a relação dos conteúdos que ensina com o contexto no qual o aluno está inserido;
	1.1.4 Reconhecer a(s) normativa(s) curricular(es) vigente(s) e as sua(s) relações com referências filosóficas, estéticas, sociológicas e antropológicas, nacionais e internacionais;
	1.1.5 Definir altas expectativas acadêmicas para cada disciplina ou área de conhecimento em que atua;
	1.1.6 Compreender os níveis de dimensões dos processos cognitivos e dos conhecimentos, utilizando as linguagens adequadas para cada um dos elementos;
	1.1.7 Identificar a estrutura de um currículo, detalhando as disciplinas ou áreas de conhecimento em que atua, e desdobrando os objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados por seus alunos em cada período letivo;
	1.1.8 Dominar as competências gerais de aprendizagem da disciplina ou da área de conhecimento em que atua;
	1.1.9 Dominar e explicitar a progressão horizontal e vertical de cada habilidade definida; e
	1.1.10 Diferenciar “processo de compreensão” de “processo de aquisição de conhecimentos”, reconhecendo que, para se obter uma aprendizagem eficaz, é necessário especificar e graduar os objetivos educacionais desejados.

Fonte: CNE/CP n. 1, 2020, p. 10.

As habilidades relacionadas à competência 1 destacam a importância de o professor dominar os conteúdos das disciplinas que ensina, assim como compreender a lógica curricular que os organiza. Isso inclui o conhecimento dos princípios e fundamentos da área, bem como a capacidade de estabelecer relações interdisciplinares entre conteúdos, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos. Ressalta-se, ainda, que o ensino deve ser contextualizado, conectando os conteúdos à realidade dos alunos, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa.

Ademais, sinalizam que é imprescindível que o professor conheça as normativas curriculares vigentes, como a BNCC (2018), compreendendo suas bases filosóficas, sociológicas e culturais, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Destaca-se a importância de manter altas expectativas acadêmicas para todos os alunos, reconhecendo

os diferentes níveis de complexidade do pensamento e ajustando a linguagem conforme cada situação de aprendizagem.

Por fim, as habilidades trazem que docente deve ser capaz de diferenciar os processos de compreensão e de aquisição do conhecimento, estabelecendo objetivos educacionais específicos e graduais que contribuam efetivamente para o progresso dos alunos.

A partir das habilidades destacadas, discutimos a necessidade de problematizar as propostas apresentadas. Embora se reconheça a relevância do conhecimento sistematizado, existe o risco de reduzir o papel do professor à aplicação de competências previamente definidas. Diante disso, destaca-se o desafio de reafirmar a importância da mediação docente na construção de um conhecimento que articule teoria e prática, de forma crítica.

Para Duarte (2020), os conhecimentos ensinados na escola não devem se limitar à preparação para demandas prático-utilitaristas do cotidiano. Ao contrário, cabe à escola socializar a cultura científica, artística e filosófica, de modo a possibilitar aos indivíduos compreender a realidade em sua complexidade e desenvolver formas mais elevadas de pensamento.

Na sequência, apresentaremos as habilidades correspondentes à Competência 2 da dimensão Conhecimento Profissional, vinculada à área didático-pedagógica. O objetivo é analisar as habilidades elencadas como necessárias para que o professor se desenvolva nessa área.

Quadro 13 - Competência (2) Dimensão Conhecimento Profissional

Área Didática-Pedagógica	
Competência 2	1.2 Conhecer como planejar o ensino, sabendo como selecionar estratégias, definir objetivos e aplicar avaliações;
	1.2.1 Conhecer estratégias, recursos de ensino e atividades adequadas aos objetos de conhecimento ou campos de experiência das áreas nas quais atua;
	1.2.2 Articular estratégias e conhecimentos que permitam aos alunos desenvolver as competências necessárias e que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores, atendendo às necessidades específicas de aprendizado dos alunos em toda a gama de habilidades;
	1.2.3 Conhecer estratégias que possibilitem implementar e monitorar normas de convivência;
	1.2.4 Conhecer as dificuldades mais recorrentes na aprendizagem para orientar nas escolhas das estratégias de ensino, planejando e estruturando

	as aulas de modo a representar, explicar, relacionar, formular e comunicar os temas de sua área de forma compreensível aos alunos;
	1.2.5 Dominar diferentes formas de organização de tempos, espaços e utilização de recursos adequados às etapas e áreas nas quais atua;
	1.2.6 Conhecer objetivos, características, procedimentos e usos de diferentes tipos de avaliações; e
	1.2.7 Demonstrar conhecimento de variados recursos - incluindo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) -, capazes de envolver cognitivamente e emocionalmente os alunos em seus aprendizados.

Fonte: CNE/CP n. 1, 2020, p. 10-11.

As habilidades associadas à Competência 2 destacam que o professor deve planejar o ensino de forma intencional, selecionando estratégias, definindo objetivos claros e aplicando avaliações coerentes com a proposta pedagógica. Para tanto, enfatizam que a necessidade do docente conhecer estratégias e recursos adequados para desenvolver competências cognitivas de níveis superiores nos alunos, favorecendo aprendizagens mais profundas. Ademais, indicam que precisam monitorar normas de convivência, considerando a sala de aula também como espaço de formação ética e social. A compreensão das dificuldades mais comuns na aprendizagem permite planejar aulas que tornem os conteúdos acessíveis e compreensíveis para todos os estudantes. Por fim, sinalizam que o professor deve dominar diferentes tipos de avaliação, seus objetivos e procedimentos, bem como utilizar recursos didáticos variados, incluindo Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), para ampliar o engajamento e a participação dos alunos no processo de aprendizagem.

Ao analisarmos as habilidades descritas, ressalta-se que a ênfase na seleção de estratégias não deve reduzir o planejamento do ensino a um processo meramente técnico e instrumental. Destaca-se que o planejamento docente deve ser fundamentado em uma análise crítica da realidade concreta dos alunos, considerando seus contextos históricos, sociais e culturais. Mais do que simplesmente adaptar estratégias às dificuldades de aprendizagem, é necessário compreender essas dificuldades como reflexo das desigualdades sociais presentes na sociedade.

Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico não pode estar vinculada à alienação. Pelo contrário, é justamente por meio do acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade que o aluno amplia sua compreensão sobre o mundo, a história e a sociedade em que vive, elevando seu nível de consciência e desenvolvendo capacidades intelectuais superiores (Orso, 2018).

Na sequência, serão analisadas as habilidades correspondentes à Competência 3 da dimensão Conhecimento Profissional, vinculadas à área de ensino e aprendizagem para todos os alunos.

Quadro 14 - Competência (3) Dimensão Conhecimento Profissional

Área de Ensino e Aprendizagem para todos os Alunos	
Competência 3	1.3 Conhecer sobre os alunos, suas características e como elas afetam o aprendizado, valendo-se de evidências científicas;
	1.3.1 Demonstrar conhecimento e compreensão sobre como os alunos aprendem e as implicações para o ensino;
	1.3.2 Conhecer as características do desenvolvimento e da aprendizagem correspondentes às faixas etárias dos alunos com os quais atua;
	1.3.3 Conhecer e diferenciar os alunos para os quais leciona: o que pensam, o que sabem, suas vivências, experiências, características e maneiras de aprender;
	1.3.4 Reconhecer a importância de saber os contextos de vida dos alunos, em especial as particularidades familiares e culturais;
	1.3.5 Identificar habilidades dos alunos para poder potencializá-los, considerando as necessidades e seus interesses educativos; e
	1.3.6 Identificar as necessidades de apoio, de acordo com o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos.

Fonte: CNE/CP n. 1, 2020, p. 11.

As habilidades associadas à Competência 3 enfatizam que o professor deve conhecer o aluno e suas características individuais, identificando fatores que influenciam diretamente o processo de aprendizagem. Isso envolve compreender os processos cognitivos e as etapas do desenvolvimento humano correspondentes às faixas etárias com as quais atua. Ademais, o docente deve conhecer os saberes, experiências, formas de pensar e estilos de aprendizagem dos alunos. Destaca-se também a importância de considerar os contextos familiares e culturais, uma vez que esses elementos influenciam a relação do estudante com o conhecimento e com a escola. Com base nesse conhecimento, o professor deve identificar as potencialidades dos alunos, assim como eventuais necessidades de apoio, de acordo com seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

A partir da análise das habilidades apresentadas, podemos trazer para a discussão o fato de que conhecer o aluno não deve se restringir a um levantamento de traços individuais, mas sim envolver a compreensão de como as condições sociais, econômicas e culturais impactam suas possibilidades de aprendizagem. Tal compreensão demanda

uma concepção de educação que reconheça a formação humana para além da adaptação ao meio.

Destaca-se que vivemos em uma sociedade “[...] que usurpa a grande maioria das pessoas o direito a uma existência digna, a realidade, criada pelos próprios homens, não pode ser mero objeto de percepção, contemplação passiva e ação adaptativa (Martins, 2011, p. 56). Nessa perspectiva, exige-se ações que favoreçam o desenvolvimento de um pensamento capaz de promover a consciência crítica, rompendo com práticas escolares que apenas ajustam o sujeito ao mundo tal como ele é, em vez de instrumentalizá-lo para compreendê-lo.

A seguir, serão analisadas as habilidades correspondentes à Competência 4 da dimensão Conhecimento Profissional, vinculadas à área relativa ao ambiente institucional e ao contexto sociocultural.

Quadro 15 - Competência (4) Dimensão Conhecimento Profissional

CONHECIMENTO PROFISSIONAL	
Competência 4	Área sobre o Ambiente Institucional e o Contexto Sociocultural
	1.4. Conhecer o ambiente institucional e sociocultural do contexto de atuação profissional;
	1.4.1 Atualizar-se sobre as políticas de educação, os programas educacionais, a legislação e a profissão docente, nos âmbitos nacional, estadual e municipal;
	1.4.2 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional, levando em consideração as especificidades e as responsabilidades a elas atribuídas, e a sua articulação com os outros setores envolvidos; e
	1.4.3 Conhecer o projeto pedagógico da instituição de ensino em que atua, assim como as suas normas de funcionamento e de convivência.

Fonte: CNE/CP n. 1, 2020, p. 11.

As habilidades associadas à Competência 4 enfatizam a necessidade de que o professor compreenda o ambiente institucional e sociocultural em que atua, reconhecendo que sua prática está inserida em contextos políticos, históricos e sociais. Ressalta-se a importância da atualização contínua sobre políticas públicas de educação, programas educacionais e diretrizes da profissão, como elementos fundamentais para uma atuação alinhada aos marcos legais.

Adicionalmente, evidencia-se a relevância de reconhecer as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional, suas especificidades e articulações com outras políticas sociais, ampliando a compreensão sobre contextos como a educação de jovens e adultos,

do campo, quilombola e indígena. Nesse sentido, conhecer o projeto político-pedagógico da escola, assim como as normas de funcionamento e convivência, é destacado como fator que favorece a inserção do professor na cultura institucional.

A análise das habilidades elencadas, nos suscitam a problematizar que compreender o ambiente institucional e suas regras requer uma abordagem crítica, considerando as contradições sociais que o constituem. Assim, a indicação de que o professor deve manter-se atualizado sobre políticas educacionais, programas e legislações não pode ser reduzida ao cumprimento burocrático de normas. Ao contrário, deve permitir aos docentes identificarem quando direitos garantidos legalmente não estão sendo efetivados e, portanto, transformá-los em pauta de reivindicação.

Agora, serão analisadas as habilidades correspondentes à Competência 5 da dimensão Conhecimento Profissional, vinculadas à área relativa ao desenvolvimento e às responsabilidades profissionais.

Quadro 16 - Competência (5) Dimensão Conhecimento Profissional

Área sobre o Desenvolvimento e Responsabilidades Profissionais	
Competência 5	1.5. Autoconhecer-se para estruturar o desenvolvimento pessoal e profissional;
	1.5.1 Identificar suas necessidades de aperfeiçoamento e traçar um plano de desenvolvimento capaz de contribuir para a melhoria do seu desempenho profissional; e
	1.5.2 Analisar criticamente sua prática de ensino com base nos resultados de aprendizagem de seus alunos.

Fonte: CNE/CP n. 1, 2020, p. 11.

As habilidades associadas à Competência 5 evidenciam o autoconhecimento como fundamento essencial para o crescimento pessoal e profissional do professor, compreendendo sua prática como um processo contínuo de reflexão e aprimoramento. Ressaltam-se a capacidade do docente de identificar suas necessidades formativas e elaborar um plano de desenvolvimento profissional, buscando conhecimentos e práticas que potencializem seu desempenho. Ademais, destaca-se a importância de analisar continuamente a própria prática pedagógica, considerando como parâmetro os resultados de aprendizagem dos alunos.

A análise das habilidades previstas nesta competência nos direciona para a discussão de que o autoconhecimento e a autoavaliação docente não podem ser reduzidos a uma lógica que responsabilize exclusivamente o professor pelos resultados escolares.

Pelo contrário, é imprescindível reconhecer as contradições sociais e educacionais que permeiam o trabalho docente, tais como desigualdades de acesso aos bens culturais, condições precárias de infraestrutura escolar, sobrecarga de trabalho e desvalorização da profissão.

Nesse sentido, torna-se indispensável reconhecer que a formação docente não pode ser analisada de maneira dissociada das condições objetivas de trabalho. Uma formação consistente exige tempo, salário digno, condições materiais, jornada adequada e oportunidades para estudo e desenvolvimento profissional. Quando essas condições não existem, a formação tende a se tornar frágil, descontinuada e pouco efetiva. Isso se evidencia na reflexão de Saviani (2009, p. 153), ao afirmar que: “Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.”

A análise agora será na dimensão Prática Profissional - Pedagógica. Nessa etapa, serão destacadas as cinco competências previstas, organizadas por área do conhecimento, seguindo o mesmo procedimento adotado para a dimensão Conhecimento Profissional. O objetivo é analisar as habilidades associadas a cada competência, compreendendo seus desdobramentos. Inicialmente, abordaremos a Competência 1, relacionada à área do conhecimento e ao conteúdo curricular.

Quadro 17 - Competência (1) Dimensão Prática Profissional - Pedagógica

Área do conhecimento e de conteúdo curricular	
Competência 1	2a.1 Planejar e desenvolver sequências didáticas, recursos e ambientes pedagógicos, de forma a garantir aprendizagem efetiva de todos os alunos;
	2a.1.1 Criar sequências didáticas coerentes com os objetivos de aprendizagem definidos pela(s) normativa(s) curricular(es) vigente(s);
	2a.1.2 Elaborar planejamentos de aula coerentes, que conectem objetivos de aprendizagem claros e precisos, com as atividades avaliativas e com as experiências que serão selecionadas, para que os alunos atinjam a compreensão desejada;
	2a.1.3 Estabelecer objetivos de aprendizagem desafiadores;
	2a.1.4 Considerar os diferentes domínios cognitivos e as dimensões do conhecimento quando da definição dos objetivos pedagógicos, elaborando-os para que sejam observáveis e mensuráveis; e
	2a.1.5 Planejar o ensino com base no currículo, nos conhecimentos prévios e nas experiências dos alunos, certificando-se de que o conteúdo das aulas seja compreensível para todos os alunos.

As habilidades associadas à Competência 1 evidenciam que o professor deve planejar e desenvolver sequências didáticas, recursos e ambientes pedagógicos capazes de garantir aprendizagens significativas para todos os alunos. Para tanto, indica que essas sequências estejam alinhadas aos objetivos de aprendizagem previstos nas normativas curriculares, como a BNCC (2018). Destaca-se a importância de elaborar planejamentos que articulem de forma coerente objetivos, experiências de aprendizagem e avaliações, promovendo o alcance das aprendizagens esperadas. Além disso, recomenda-se considerar diferentes domínios cognitivos e dimensões do conhecimento ao definir objetivos pedagógicos observáveis, analisáveis e avaliáveis.

As habilidades apresentadas permitem problematizar que o destaque atribuído à mensuração, clareza e precisão dos objetivos não deve reproduzir o viés da pedagogia tecnicista nem a lógica das competências centrada na adaptação do ensino às exigências do mercado. Assim, o planejamento pedagógico assume caráter político e ético, comprometido com a construção crítica do conhecimento e com a mediação docente.

Para Saviani (2020), o domínio do saber-fazer não se reduz ao emprego de procedimentos técnico-metodológicos, pois diz respeito à compreensão do trabalho pedagógico em sua totalidade. Isso implica reconhecer que ensinar envolve a articulação consciente entre agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos, organizados de forma coerente e intencional para atingir objetivos educativos previamente formulados.

Na sequência, serão apresentadas as habilidades correspondentes à Competência 2 da dimensão Prática Profissional–Pedagógica, vinculadas à área didático-pedagógica. O objetivo é analisar as habilidades elencadas como necessárias para que o professor se desenvolva nessa área.

Quadro 18 - Competência (2) Dimensão Prática Profissional - Pedagógica

Área Didática-Pedagógica	
	2a.2 Planejar o ensino, elaborando estratégias, objetivos e avaliações, de forma a garantir a aprendizagem efetiva dos alunos;
	2a.2.1 Utilizar atividades de ensino que envolvem variadas formas de expressão oral, leitura e escrita dos alunos, relacionando-os às aprendizagens de outras áreas do conhecimento;
	2a.2.2 Organizar e administrar o tempo da aula a favor do processo de aprendizagem de toda a turma;

Competência 2	2a.2.3 Abordar o conteúdo da aula com rigorosidade conceitual e linguagem clara;
	2a.2.4 Comunicar de forma clara e precisa os objetivos gerais e específicos da aprendizagem, criando um ambiente favorável para a aprendizagem por meio do diálogo e da escuta ativa;
	2a.2.5 Formular perguntas instigantes e conceder tempo necessário para resolvê-las;
	2a.2.6 Utilizar estratégias para monitorar e abordar educativamente o cumprimento das normas de convivência;
	2a.2.7 Responder assertivamente e de forma eficaz à quebra das regras da convivência, usando abordagens práticas para gerenciar comportamentos desafiadores;
	2a.2.8 Utilizar estratégias avaliativas diversificadas, coerentes com os objetivos de aprendizagem e campos de experiências, permitindo que todos os alunos demonstrem ter aprendido;
	2a.2.9 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento; e
	2a.2.10 Observar, ativa e passivamente, atividades pedagógicas com base em protocolos pré-estabelecidos e monitorar a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos e de seus pares.

Fonte: CNE/CP n. 1, 2020, p. 12.

As habilidades da Competência 2 abordam o planejamento intencional do ensino, integrando estratégias, objetivos e avaliações para garantir a aprendizagem efetiva dos alunos. Destacam-se o uso de atividades que promovam a expressão oral, a leitura e a escrita, com abordagem interdisciplinar, bem como a importância da gestão do tempo em sala de aula para o engajamento e o cumprimento dos objetivos. Além disso, enfatiza-se a importância de abordar o conteúdo da aula com rigor conceitual e linguagem clara.

No âmbito da convivência escolar, são enfatizadas estratégias para o cumprimento das normas e a atuação ética e formativa diante de infrações. O uso de avaliações diversificadas e coerentes com os objetivos é tido como forma de permitir que todos os alunos expressem suas aprendizagens. Por fim, destaca-se a observação sistemática das atividades pedagógicas, por meio de protocolos.

Sobre as habilidades previstas na Competência 2 – Dimensão Prática Profissional– Pedagógica, observa-se que o planejamento docente e as estratégias de ensino não devem se limitar à busca por resultados mensuráveis ou ao cumprimento de metas operacionais. O ensino não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas eficientes, pois os conteúdos escolares constituem mediações essenciais para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Complementando essa reflexão, Saviani (2020) enfatiza que o saber didático-curricular integra um corpo de conhecimentos indispensável ao trabalho educativo, devendo compor o processo formativo do professor e orientar a organização dos

currículos escolares. Trata-se de um saber que articula finalidades, conteúdos, métodos e meios de ensino, superando o praticismo e o tecnicismo que reduzem a ação docente ao *como fazer*, deslocando o foco do *porquê* e *para que* ensinar.

Dando continuidade, as habilidades correspondentes à Competência 3, da dimensão Prática Profissional – Pedagógica, abordam a área de ensino e aprendizagem para todos os alunos.

Quadro 19 – Competência (3) Dimensão da Prática Profissional - Pedagógica

Área de Ensino e Aprendizagem para todos os Alunos	
Competência 3	2a.3 Viabilizar estratégias de ensino que considerem as características do desenvolvimento e da idade dos alunos e assim, contribuam para uma aprendizagem eficaz;
	2a.3.1 Usar o conhecimento sobre como os alunos aprendem e sobre os contextos e as características dos alunos para planejar o ensino;
	2a.3.2 Promover, gradualmente, o uso mais preciso e relevante da linguagem oral e escrita; e
	2a.3.3 Estruturar situações de aprendizagem desafiadoras considerando os saberes e os interesses dos alunos para que todos avancem.

Fonte: CNE/CP n. 1, 2020, p. 12.

As habilidades da Competência 3 orientam o professor a planejar estratégias de ensino que considerem as características do desenvolvimento dos alunos, reconhecendo a importância dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais no processo de aprendizagem. Enfatizam a utilização de conhecimentos sobre como os alunos aprendem e seus contextos socioculturais, a promoção do desenvolvimento da linguagem oral e escrita de forma progressiva e a criação de situações de aprendizagem desafiadoras e significativas, baseadas nos saberes prévios e interesses dos estudantes.

A análise dessas habilidades indica que considerar as características e o contexto dos alunos não significa ajustá-los passivamente às condições existentes, mas promover a elevação do nível de consciência e possibilitar novos patamares de aprendizagem. Nesse sentido, compreende-se que o ensino não pode se reduzir à adaptação da prática ao contexto imediato, pois sua função formativa é justamente ampliar a visão de mundo dos alunos.

Como afirma Duarte (2021), o ensino dos conteúdos escolares é uma atividade na qual, intencionalmente, a cognição objetivada é transformada em atividade efetiva dos alunos, ou seja, o trabalho morto é trazido à vida pelo trabalho educativo. Essa afirmação evidencia que o conhecimento produzido historicamente, o que Duarte chama de trabalho

morto, só se torna vivo quando apropriado pelo estudante. Isso ocorre quando o professor organiza o ensino de maneira intencional, mediado pelos conteúdos escolares.

O papel do professor nesse processo consiste em propor situações didáticas que desafiem os alunos a superar seus limites imediatos, alcançando patamares mais elevados de pensamento.

A seguir, serão analisadas as habilidades correspondentes à Competência 4, da dimensão Prática Profissional - Pedagógica, vinculadas à área relativa ao Ambiente Institucional e ao Contexto Sociocultural.

Quadro 20 – Competência (4) Dimensão da Prática Profissional - Pedagógica

Área sobre o Ambiente Institucional e o Contexto Sociocultural	
Competência 4	2a.4 Utilizar ferramentas pedagógicas que facilitem uma adequada mediação entre os conteúdos, os alunos e as particularidades culturais e sociais dos respectivos contextos de aprendizagem;
	2a.4.1 Promover o respeito e a participação de todos os alunos nas ações educativas, considerando a diversidade étnica, de gênero, cultural, religiosa e socioeconômica;
	2a.4.2 Utilizar estratégias que apoiam o currículo e os requisitos legais; e
	2a.4.3 Identificar diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, alunos de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.

Fonte: CNE/CP n. 1, 2020, p. 12.

As habilidades da Competência 4 abordam a importância de utilizar ferramentas pedagógicas que promovam uma mediação eficaz dos conteúdos, considerando as influências culturais e sociais no processo de aprendizagem. Destacam a necessidade de garantir o respeito à diversidade e a participação de todos os alunos, de alinhar a prática docente ao currículo e à legislação educacional e de adotar estratégias que atendam às necessidades específicas de aprendizagem, assegurando equidade e inclusão.

A análise dessas habilidades indica que a mediação pedagógica não pode se limitar ao uso de ferramentas ou estratégias, mas envolve a intencionalidade de formar sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade em que vivem. Promover a participação de todos os alunos, reconhecer a diversidade e atender às necessidades específicas constitui não apenas uma exigência didática, mas também um posicionamento ético e político que confere sentido à prática docente.

Para Duarte (2021) a descoberta das formas mais adequadas de possibilitar que os indivíduos se apropriem dos elementos culturais necessários à sua humanização exige, para ser bem-sucedida, clareza quanto à concepção de mundo que fundamenta a defesa do ensino dos clássicos. Sem compreender a relação entre o ensino dos conteúdos clássicos e o processo de transformação da concepção de mundo, torna-se difícil justificar a catarse como um dos momentos decisivos do método de ensino.

Seguindo, serão analisadas as habilidades correspondentes à Competência 5, da dimensão Prática Profissional - Pedagógica, que abordam o desenvolvimento e as responsabilidades profissionais do docente.

Quadro 21 – Competência (5) Dimensão Prática Profissional - Pedagógica

Área sobre o Desenvolvimento e Responsabilidades Profissionais	
Competência 5	2a.5 Instituir prática de autoavaliação, à luz da aprendizagem de seus alunos, a fim de conscientizar-se de suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional;
	2a.5.1 Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos alunos e utilizar esses resultados para retroalimentar a sua prática pedagógica; e
	2a.5.2 Reformular e desenhar o seu aperfeiçoamento profissional de acordo com as evidências que recolhe sobre a aprendizagem de seus alunos.

Fonte: CNE/CP n. 1, 2020, p. 13.

As habilidades da Competência 5 abordam a prática de autoavaliação docente a partir dos resultados de aprendizagem dos alunos, com o objetivo de desenvolver consciência sobre as próprias necessidades formativas. Destacam o uso de métodos de avaliação que possibilitem análise efetiva da aprendizagem dos estudantes, assim como a necessidade de reformular e planejar o próprio percurso de aperfeiçoamento profissional com base nas evidências obtidas.

A análise dessas habilidades evidencia que a autoavaliação docente é tida um elemento central na prática pedagógica. No entanto, destaca-se que o fracasso escolar não pode ser atribuído exclusivamente ao estudante, nem deve servir para culpabilizar o professor individualmente. Os dados de aprendizagem funcionam como instrumentos de diagnóstico, possibilitando reconhecer tanto os limites impostos pelas condições estruturais da escola quanto às desigualdades sociais e econômicas mais amplas.

Observa-se, a partir das experiências profissionais, que as habilidades relacionadas à dimensão Prática Profissional - Pedagógica costumam receber maior evidência nos

processos de formação continuada, os quais frequentemente privilegiam orientações práticas e metodológicas em detrimento da reflexão crítica e do aprofundamento teórico.

Dando continuidade à análise, voltamo-nos agora à dimensão Prática Profissional - Institucional. Nesta etapa, serão destacadas as cinco competências previstas, organizadas por área do conhecimento, conforme realizado anteriormente na dimensão Prática Profissional - Pedagógica. O objetivo é analisar as habilidades associadas a cada competência, compreendendo seus desdobramentos. Para isso, inicia-se pela Competência 1, relacionada à área do conhecimento e ao conteúdo curricular.

Quadro 22 – Competência (1) Dimensão da Prática Profissional - Institucional

Área do conhecimento e de conteúdo curricular	
Competência 1	2b.1 Planejar e otimizar a infraestrutura institucional, o currículo e os recursos de ensino-aprendizagem disponíveis;
	2b.1.1 Selecionar recursos de ensino-aprendizagem existentes na unidade educacional, para contemplar o acesso ao conhecimento de seus alunos;
	2b.1.2 Utilizar os diferentes espaços, infraestrutura e recursos disponíveis para o planejamento de atividades pedagógicas que considerem os diferentes domínios cognitivos e dimensões do pensamento;
	2b.1.3 Contribuir para a construção e atualização do currículo da instituição de ensino onde atua, visando o contínuo aperfeiçoamento;
	2b.1.4 Estruturar os espaços e ambientes de maneira flexível e coerente com as situações de aprendizagem propostas; e
	2b.1.5 Demonstrar compreensão das questões relevantes e das estratégias disponíveis para apoiar o uso seguro, responsável e ético das TICs no aprendizado e no ensino.

Fonte: CNE/CP n. 1, 2020, p. 13.

O conjunto de habilidades ligadas à Competência 1 aborda a capacidade de planejar de maneira intencional e eficiente, utilizando a infraestrutura institucional e os materiais pedagógicos disponíveis, com o objetivo de favorecer a aprendizagem dos alunos. Destacam-se a seleção consciente de recursos, o aproveitamento dos espaços escolares, a participação ativa do professor na construção curricular, a organização flexível dos ambientes de aprendizagem e o uso ético das TICs, articulando esses elementos para potencializar a aprendizagem e o ensino.

A análise dessas habilidades evidencia que, embora valorizem o planejamento, o uso dos recursos e a participação do professor na construção curricular, é importante que tais ações ultrapassem a lógica da eficiência técnica. Nesse sentido, para contribuir efetivamente com a formação humana plena, o professor precisa reconhecer as formas

mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo historicamente produzido, convertendo-o em saber escolar e prover os meios para que os alunos o assimilem e compreendam o processo de sua produção (Saviani, 2021).

Agora, serão apresentadas as habilidades correspondentes à Competência 2, da dimensão Prática Profissional - Institucional, vinculadas à área didático-pedagógica. O objetivo é analisar as habilidades elencadas como necessárias para que o professor se desenvolva nessa área.

Quadro 23 – Competência (2) Dimensão da Prática Profissional - Institucional

Área Didática-Pedagógica	
Competência 2	2b.2 Incentivar a colaboração profissional e interpessoal com o objetivo de materializar objetivamente o direito à educação de todos os alunos;
	2b.2.1 Estabelecer um clima de relações interpessoais respeitadas e empáticas, promovendo atitudes de compromisso e de solidariedade com seus colegas de trabalho;
	2b.2.2 Promover o diálogo com seus colegas de trabalho em torno de aspectos pedagógicos e didáticos;
	2b.2.3 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis;
	2b.2.4 Manter registros precisos e confiáveis das realizações dos alunos;
	2b.2.5 Construir coletivamente estratégias para assegurar a aprendizagem de todos os alunos na unidade escolar;
	2b.2.6 Planejar atividades integradas que levem em consideração as necessidades de desenvolvimento integral dos alunos; e
	2b.2.7 Compartilhar suas práticas profissionais, dialogando com os pares sobre assuntos pedagógicos, inclusive com uso de recursos tecnológicos.

Fonte: CNE/CP n. 1, 2020, p. 13.

As habilidades da Competência 2 abordam a importância da colaboração profissional e interpessoal como elemento fundamental para garantir o direito à educação de todos os alunos. Orientam que o trabalho docente seja coletivo, colaborativo e comprometido com a aprendizagem. Destacam-se a manutenção de relações respeitadas e empáticas entre professores, a troca de experiências pedagógicas, a utilização de dados confiáveis sobre a aprendizagem para embasar decisões, a construção conjunta de estratégias educativas, o planejamento integrado com foco na formação integral dos alunos e o compartilhamento de práticas, inclusive com apoio das tecnologias digitais.

Na análise dessas habilidades, evidencia-se que o domínio de comportamentos adequados ao trabalho educativo, como a colaboração e o diálogo entre pares, constitui um saber que precisa integrar os processos de formação. Saviani (2020) destaca que, entre

os saberes que devem integrar a formação de todo educador, encontra-se o saber atitudinal que “abrange atitudes e posturas inerentes ao educador, tais como: disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos e atenção às suas dificuldades etc.” (Saviani, 2020, p. 15).

Nesse sentido, embora se reconheça a importância do planejamento e a construção de estratégias coletivas entre os docentes, é necessário evidenciar as barreiras presentes no cotidiano escolar, as quais frequentemente dificultam a efetivação dessas práticas. Tais barreiras se manifestam, por exemplo, na falta de tempo institucional destinado ao planejamento conjunto e na sobrecarga de demandas administrativas.

Passamos para a análise das habilidades correspondentes à Competência 3, da dimensão Prática Profissional - Institucional, vinculadas à área de ensino e aprendizagem para todos os alunos.

Quadro 24 – Competência (3) Dimensão da Prática Profissional - Institucional

Área de Ensino e Aprendizagem para todos os Alunos	
Competência 3	2b.3 Apoiar a avaliação e a alocação de alunos em instituições educacionais, turmas e equipes, dimensionando as necessidades e interagindo com as redes locais de proteção social;
	2b.3.1 Utilizar diferentes formas de agrupamento de alunos para potencializar o processo de aprendizagem;
	2b.3.2 Apoiar a aprendizagem dos alunos em ambientes e grupos variados;
	2b.3.3 Identificar e dar assistência aos alunos com problemas básicos de aprendizagem;
	2b.3.4 Informar as famílias sobre os processos de aprendizagem que serão abordados durante o ano letivo;
	2b.3.5 Informar periodicamente as famílias sobre o progresso da aprendizagem de seus filhos; e
	2b.3.6 Contribuir para envolver as famílias nas atividades de aprendizado, recreação e convivência de seus alunos.

Fonte: CNE/CP n. 1, 2020, p. 13-14.

As habilidades da Competência 3 evidenciam o papel do professor no apoio à avaliação e na adequada alocação dos alunos nas instituições educacionais, considerando suas necessidades e promovendo articulação com as redes de proteção social. Destacam-se o emprego de diferentes formas de agrupamento como estratégia para potencializar a aprendizagem, a identificação e o acompanhamento de alunos com dificuldades básicas de aprendizagem, bem como a manutenção das famílias informadas sobre conteúdos e processos educativos ao longo do ano. Ressalta-se, ainda, a relevância do envolvimento

familiar em atividades educativas, recreativas e de convivência, fortalecendo a parceria escola-família no desenvolvimento dos alunos.

Embora estas habilidades contemplem aspectos significativos, como a articulação com redes de proteção social e a participação das famílias, observa-se que a concepção pedagógica subjacente pode assumir caráter meramente adaptativo frente às dificuldades dos alunos. A identificação de dificuldades deve ser acompanhada de uma análise das determinações sociais que as produzem. De forma análoga, o uso de diferentes agrupamentos como estratégia de ensino precisa se vincular a uma prática pedagógica voltada à superação das desigualdades sociais, considerando as heterogeneidades de aprendizagem existentes e garantindo a todos os estudantes o direito à aprendizagem e ao acesso ao saber historicamente sistematizado.

A seguir, são apresentadas as habilidades correspondentes à Competência 4, da dimensão Prática Profissional - Institucional, vinculadas à área do Ambiente Institucional e do Contexto Sociocultural.

Quadro 25 – Competência (4) Dimensão da Prática Profissional - Institucional

Área sobre o Ambiente Institucional e o Contexto Sociocultural	
Competência 4	2b.4 Contribuir para o desenvolvimento da administração geral do ensino, tendo como base as necessidades dos alunos e do contexto institucional, e considerando a legislação e a política regional;
	2b.4 Contribuir para o desenvolvimento da administração geral do ensino, tendo como base as necessidades dos alunos e do contexto institucional, e considerando a legislação e a política regional;
	2b.4.1 Participar ativamente da comunidade de professores da instituição de ensino, colaborando com os projetos institucionais para a promoção da eficácia escolar;
	2b.4.2 Contribuir para criar e manter comunidades de aprendizagem em suas salas de aula, em suas instituições de ensino e em suas redes profissionais; e
	2b.4.3 Participar das instâncias colegiadas de maneira propositiva, comprometendo-se com as decisões tomadas.

Fonte: CNE/CP n. 1, 2020, p. 14.

As habilidades da Competência 4 destacam o professor deve contribuir com o desenvolvimento da administração geral do ensino. Parte-se do princípio de que essa contribuição deve considerar as necessidades dos alunos e o contexto institucional, em consonância com as diretrizes das políticas e legislações regionais. A participação ativa na comunidade escolar é indicada como um meio de colaborar com os projetos

institucionais. Além disso, ressaltam o papel do professor na criação e manutenção de comunidades de aprendizagem dentro da sala de aula, na escola e nas redes profissionais em que atua assume centralidade. Nessa perspectiva, é atribuído ao docente a responsabilidade de participar de forma propositiva e comprometida das instâncias colegiadas da instituição.

A análise das habilidades evidencia que, apesar da relevância do envolvimento docente nas instâncias colegiadas da instituição, é necessário problematizar a forma como essas ações são compreendidas. A contribuição do professor no desenvolvimento da administração geral do ensino não pode se limitar ao cumprimento técnico ou burocrático de funções. Essa participação deve estar articulada a uma reflexão crítica sobre o papel social da escola e orientada por uma concepção de educação que se oponha às lógicas de eficiência e produtividade.

Destaca-se, portanto, que a atuação docente nas instâncias colegiadas precisa estar vinculada à luta por uma educação que amplie os horizontes culturais dos estudantes, “[...] contra concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo [...]” (Duarte, 2011, p. 11). Tal atuação exige o enfrentamento de concepções reducionistas de conhecimento, que limitam a compreensão do papel social da escola e a sua função humanizadora.

Analisaremos as habilidades correspondentes à Competência 5, da dimensão Prática Profissional - Institucional, vinculada à área sobre o desenvolvimento e responsabilidades profissionais.

Quadro 26 – Competência (5) Dimensão Prática Profissional – Institucional

Área sobre o Desenvolvimento e Responsabilidades Profissionais	
Competência 5	2b.5 Planejar seu desenvolvimento pessoal e sua formação continuada, servindo-se dos sistemas de apoio ao trabalho docente;
	2b.5.1 Analisar, sistematicamente, os dados das avaliações internas e externas, para replanejar as ações didático-pedagógicas e aprimorar suas práticas;
	2b.5.2 Fazer uso das ofertas de serviço de apoio à formação docente para planejar suas futuras formações;
	2b.5.3 Refletir sistematicamente sobre sua prática; e

	2b.5.4 Utilizar estratégias para criar e manter um ambiente de trabalho organizado.

Fonte: CNE/CP n. 1, 2020, p. 14.

As habilidades da Competência 5 destacam que o professor deve planejar seu desenvolvimento pessoal e a formação continuada, utilizando os sistemas de apoio disponíveis. Enfatizam a necessidade de analisar os dados das avaliações internas e externas para replanejar e aprimorar suas práticas pedagógicas.

Ainda, indicam que o docente deve aproveitar as ofertas de formação continuada para organizar seu aperfeiçoamento profissional, além de refletir continuamente sobre sua própria prática. Por fim, ressaltam a importância de adotar estratégias que mantenham um ambiente de trabalho organizado.

A análise dessas habilidades evidencia que a simples indicação de que o professor deve recorrer às formações disponíveis é insuficiente, pois estas surgem mais como um sistema de suporte do que como um direito efetivo dos profissionais da Educação Básica. A formação continuada precisa ser concebida como um espaço de engajamento coletivo, capaz de fortalecer uma prática pedagógica comprometida com a construção de uma educação que promova a autonomia e a capacidade crítica dos alunos.

Martins (2010), destaca que a formação de professores tem sido marcada pelo descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade. Nesse sentido, torna-se urgente resgatar o conhecimento sistematizado como fundamento do trabalho educativo, reafirmando a necessidade de uma formação que supere o pragmatismo e se comprometa com a elevação do nível de consciência dos educadores.

A seguir, daremos continuidade à análise, agora voltando-nos à dimensão Engajamento Profissional. Nesta etapa, também serão destacadas as cinco competências previstas, organizadas por área do conhecimento, conforme realizado anteriormente na dimensão Prática Profissional - Institucional. O objetivo é analisar as habilidades associadas a cada competência, compreendendo seus desdobramentos. Para isso, iniciaremos pela Competência 1, relacionada à área do conhecimento e ao conteúdo curricular.

Quadro 27 - Competência (1) Dimensão do Engajamento profissional

Área do conhecimento e de conteúdo curricular	
Competência 1	3.1 Fortalecer e comprometer-se com uma cultura de altas expectativas acadêmicas, de sucesso e de eficácia escolar para todos os alunos;
	3.1.1 Conhecer pesquisas e estudos sobre como obter sucesso e eficácia escolar para todos os alunos;
	3.1.2 Desenhar projetos e outras ações, em conjunto com a equipe escolar, para fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos; e
	3.1.3 Conhecer e inserir em seu cotidiano, políticas nacionais de educação relacionadas ao currículo, gestão educacional e profissão docente.

Fonte: CNE/CP n. 1, 2020, p. 14.

As habilidades relacionadas à Competência 1 destacam a necessidade de comprometimento com uma cultura de altas expectativas quanto ao sucesso escolar de todos os alunos. Para isso, apontam a importância de conhecer pesquisas e estudos **que versam sobre** como obter sucesso e eficácia escolar para todos os alunos. Ressalta-se, ainda, a elaboração, em colaboração com a equipe escolar, de projetos e ações que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos. Ademais, enfatiza-se a necessidade de conhecer e incorporar, no cotidiano profissional, as políticas nacionais de educação, especialmente no que se refere ao currículo, à gestão educacional e à profissão docente.

Quanto às habilidades destacadas, evidencia-se que a necessidade de manter altas expectativas sobre as aprendizagens dos alunos não pode resultar na culpabilização do professor quando tais expectativas não são alcançadas, uma vez que diversos fatores interferem nesse processo. Além disso, essas habilidades não devem ser reduzidas a uma lógica tecnicista voltada apenas para resultados mensuráveis. Assim, precisam articular-se a uma prática educativa consciente e intencional, mediada pelo saber escolar.

Destaca-se, ainda, a atenção para que tais habilidades não reforcem uma concepção de educação alinhada à exigência de preparar os indivíduos para acompanhar uma sociedade em acelerado processo de mudança (Duarte, 2008). Essa perspectiva, ao enfatizar a adaptação às transformações rápidas, tende a deslocar para o professor a responsabilidade exclusiva pelo alcance dos resultados, contribuindo para processos de culpabilização quando os objetivos não são atingidos.

Na sequência, as habilidades correspondentes à Competência 2, da dimensão Engajamento Profissional, vinculadas à área didático-pedagógica. O objetivo é analisar as habilidades elencadas como necessárias para que o professor se desenvolva nessa área.

Quadro 28 - Competência (2) Dimensão Engajamento profissional

Área Didática-Pedagógica	
Competência 2	3.2 Demonstrar altas expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos procurando sempre se aprimorar por meio da investigação e do compartilhamento;
	3.2.1 Oferecer suporte adequado para que seus alunos possam sempre se desenvolver e aprender de acordo com seu potencial e características pessoais;
	3.2.2 Tratar os alunos de maneira equitativa;
	3.2.3 Abordar os erros e os fracassos como ocasiões para enriquecer o processo de aprendizagem; e
	3.2.4 Estudar e compartilhar práticas profissionais, dialogando com seus pares sobre assuntos pedagógicos, de forma presencial ou a distância.

Fonte: CNE/CP n. 1, 2020, p. 14.

As habilidades relacionadas à competência 2 destacam que o professor deve por si só sempre buscar aprimorar a sua prática profissional. Para isso, destaca-se a importância de oferecer suporte adequado às necessidades e características individuais dos alunos, tratar todos de forma equitativa, utilizar erros e fracassos como oportunidades de aprendizagem e manter uma prática docente baseada no estudo e no diálogo constante com os pares, tanto presencialmente quanto virtualmente.

A partir das habilidades, compreende-se que a indicação de que o aluno possa aprender de acordo com o seu potencial não pode levar à desconsideração de que o desenvolvimento humano ocorre em contextos sociais concretos e desiguais. Além disso, ao tratar erros e fracassos como oportunidades, é necessário garantir que essa abordagem esteja inserida em um processo pedagógico crítico, que promova a apropriação dos elementos culturais necessários à formação do indivíduo como ser humano.

Duarte (2008) destaca que, na perspectiva das pedagogias das competências, aprender sozinho seria entendido como condição para a autonomia do indivíduo, enquanto aprender por meio da transmissão realizada por outra pessoa não produziria autonomia. O que está em questão é a hierarquia estabelecida, na qual o aprender sozinho se situa em um nível mais elevado. Tal concepção pode reforçar a ideia de que o estudante deve se desenvolver a partir de seu próprio potencial, desconsiderando que o

desenvolvimento humano ocorre em contextos sociais concretos e marcados por desigualdades.

Dando continuidade, analisaremos as habilidades correspondentes à competência 3, da dimensão do Engajamento Profissional, vinculadas à área de ensino e aprendizagem para todos os alunos.

Quadro 29 - Competência (3) Dimensão do Engajamento profissional

Área de Ensino e Aprendizagem para todos os Alunos	
Competência 3	3.3 Interagir com alunos, suas famílias e comunidades, como base para construir laços de pertencimento, engajamento acadêmico e colaboração mútua;
	3.3.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação;
	3.3.2 Estabelecer e manter, com as famílias, relacionamentos colaborativos e respeitosos com foco na aprendizagem e no bem-estar dos alunos;
	3.3.3 Comunicar-se com as famílias e a comunidade, de forma acessível e objetiva, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação envolvendo a comunidade nas ações educativas;
	3.3.4 Dialogar com outros atores e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento dos alunos; e
	3.3.5 Compreender as políticas e processos legislativos, administrativos e organizacionais relevantes e necessários para que os professores possam atuar de forma eficaz.

Fonte: CNE/CP n. 1, 2020, p. 14-15.

As habilidades relacionadas à competência 3 enfatizam a importância da construção de vínculos entre escola, alunos, famílias e comunidade, com o objetivo de fortalecer o pertencimento, o engajamento acadêmico e a colaboração mútua. Para isso, propõe-se o estabelecimento de relações respeitosas e colaborativas com as famílias, a comunicação acessível e objetiva por meio de diferentes recursos, incluindo as tecnologias da informação e comunicação, o diálogo com outros atores sociais e a articulação de parcerias intersetoriais, além da compreensão das políticas e processos institucionais que possibilitam uma atuação docente mais eficaz.

Embora a interação entre escola, família e comunidade seja reconhecida como elemento relevante, observa-se o risco de desconsiderar as desigualdades estruturais que atravessam essas instâncias sociais. Assim, mais do que estabelecer vínculos e parcerias, torna-se necessário afirmar a escola como espaço de mediação entre os saberes populares

e o conhecimento sistematizado, promovendo uma formação humana consciente da realidade social.

Na sequência, apresentam-se as habilidades correspondentes à Competência 4, da dimensão Engajamento Profissional, vinculadas à área do Ambiente Institucional e o Contexto Sociocultural. O objetivo é analisar as habilidades elencadas como necessárias para que o professor se desenvolva nessa área.

Quadro 30 - Competência (4) Dimensão do Engajamento profissional

Área sobre o Ambiente Institucional e o Contexto Sociocultural	
Competência 4	3.4 Atuar profissionalmente no seu ambiente institucional, observando e respeitando normas e costumes vigentes em cada contexto e comprometendo-se com as políticas educacionais;
	3.4.1 Engajar-se, de modo coletivo, com os colegas de trabalho na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula e o ensino e aprendizagem de todos os alunos;
	3.4.2 Buscar e aplicar <i>feedback</i> construtivo de supervisores e professores para melhorar as suas práticas de ensino;
	3.4.3 Analisar criticamente a realidade de sua instituição de ensino à luz das políticas educacionais; e
	3.4.4 Conhecer as políticas e objetivos da instituição de ensino, bem como comprometer-se com suas normas de funcionamento.

Fonte: CNE/CP n. 1, 2020, p. 15.

As habilidades da competência 4 abordam o compromisso do professor com o ambiente institucional, enfatizando o respeito às normas, costumes e políticas educacionais vigentes. Além disso, indicam o engajamento coletivo na construção de práticas pedagógicas eficazes, a utilização do feedback construtivo como ferramenta de aprimoramento profissional, a análise crítica da realidade escolar em diálogo com as políticas públicas e o conhecimento e comprometimento com os objetivos e normas da instituição de ensino.

A partir das habilidades destacadas na Competência 4, observa-se que conhecer e respeitar as normas institucionais e as políticas educacionais não deve significar apenas cumprir regras e orientações. É necessário questionar suas origens ideológicas e os efeitos que produzem sobre o trabalho educativo. O compromisso com as diretrizes institucionais não pode conduzir à conformidade com estruturas conservadoras nem à neutralização da função crítica do docente.

Nesse viés, é fundamental reconhecer que a educação se insere em uma sociedade marcada por disputas, contradições e antagonismos. Assim, compreender as políticas e normas educacionais exige considerar que elas não são neutras, mas atravessadas por interesses e projetos societários distintos. Como lembra Orso (2018, p. 79), “[...] é necessário considerar a sociedade e a educação como sendo marcadas por contradições, pelas lutas, disputas e antagonismos sociais e, em decorrência disso, a educação e a escola deixam de ser concebidas como neutras [...]”. Essa perspectiva evidencia que o papel do professor ultrapassa o cumprimento de diretrizes, exigindo uma postura crítica diante das condições sociais e institucionais, reafirmando a docência como prática histórica, intencional e comprometida com a formação humana.

Em seguida, serão analisadas as habilidades correspondentes à competência 5, da dimensão Engajamento Profissional, vinculadas à área sobre o desenvolvimento e responsabilidades profissionais.

Quadro 31 - Competência (5) Dimensão Engajamento Profissional

Área sobre o Desenvolvimento e Responsabilidades Profissionais	
Competência 5	3.5 Investir no aprendizado constante, atento à sua saúde física e mental, e disposto a ampliar sua cultura geral e seus conhecimentos específicos;
	3.5.1 Identificar necessidades e planejar propostas para o aprimoramento do seu aprendizado profissional de acordo com a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores;
	3.5.2 Assumir a responsabilidade do seu autodesenvolvimento e do aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas e/ou desenvolvendo outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais e/ou com uso de recursos digitais;
	3.5.3 Atuar com responsabilidade profissional e de maneira ética;
	3.5.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral; e
	3.5.5 Mobilizar-se para ampliar e aprimorar seus conhecimentos, suas práticas profissionais e seu repertório cultural.

Fonte: CNE/CP n. 1, 2020, p. 15.

As habilidades da competência 5 tratam do investimento contínuo no desenvolvimento profissional docente, aliado ao cuidado com a saúde física e mental, à ampliação da cultura geral e ao aprofundamento dos conhecimentos específicos. Elas propõem que o professor identifique suas necessidades formativas com base na BNCC

(2018), assuma a responsabilidade por seu aprimoramento profissional por meio de diferentes modalidades formativas, atue com ética e responsabilidade profissional, envolva-se em estudos e pesquisas voltados à solução de problemas educacionais e busque constantemente expandir seus saberes e práticas pedagógicas, além de enriquecer seu repertório cultural.

Ao analisar as habilidades da competência 5, compreendemos que, embora reconheçam a importância da formação continuada e da ampliação cultural do professor, elas também tendem a responsabilizá-lo pelo seu próprio aprimoramento profissional, ignorando as determinações históricas, sociais e materiais que condicionam o acesso a tais oportunidades. Ao enfatizar o autodesenvolvimento e o engajamento individual, corre-se o risco de despolitizar a formação docente, ocultando a precarização de seu trabalho e a ausência de políticas públicas efetivas que garantam tempo, condições e recursos para estudo e pesquisa. Para além do desenvolvimento pessoal, a formação do educador deve estar vinculada a uma prática social crítica e coletiva.

Desse modo, compreende-se, a partir das habilidades analisadas, que a formação continuada de professores é orientada por competências que privilegiam aprendizagens específicas, correndo o risco de moldar um profissional voltado para a imediatividade do cotidiano escolar.

Apesar de a BNC-Formação Continuada (2020) apresentar três dimensões que parecem abranger o desenvolvimento integral do professor, sua abordagem revela algumas limitações. Isso porque o documento adota uma lógica que responsabiliza o professor pelo seu próprio desenvolvimento profissional, desconsiderando as condições objetivas e estruturais em que o trabalho docente se realiza. Além disso, observamos que a formação é tratada como um processo contínuo; no entanto, em algumas habilidades, torna-se evidente a tendência de esvaziar o caráter crítico da prática pedagógica. Diante disso, defendemos uma formação docente orientada pela compreensão das contradições sociais e pela apropriação do conhecimento científico, filosófico e artístico historicamente acumulado, e não pela mera adaptação do professor a um sistema educacional já marcado por desigualdades.

Resgatamos, ainda, o Art. 4º da BNC-Formação Continuada (2020), que explicita a concepção atribuída à formação continuada no contexto da profissionalização docente:

[...] 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, 2020, p. 2).

A partir dessa concepção, a função do trabalho educativo demonstra vinculação à formação de competências, aquilo que deve ser desenvolvido para atender às demandas sociais contemporâneas, deslocando o foco da formação humana baseada na apropriação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos.

O Art. 5º estabelece que “As políticas de formação continuada são de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...]” (Brasil, 2020, Art. 5º); embora reconheça a responsabilidade compartilhada entre os entes federados, o documento não esclarece de forma objetiva quais são as atribuições específicas de cada instância quanto à oferta, financiamento e implementação dessas formações.

O Art. 5º apresenta oito incisos que evidenciam aspectos como o respeito aos fundamentos e objetivos da Constituição Federal (artigos 1º e 3º), orientando a atuação profissional do professor segundo princípios de soberania nacional, cidadania e dignidade da pessoa humana, bem como os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Destaca, ainda, o reconhecimento e a valorização das instituições de ensino no âmbito da Educação Básica; a necessidade de colaboração permanente entre os entes federados para a consecução dos objetivos da política nacional de formação continuada de professores; e o reconhecimento dos docentes como responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos. O artigo também enfatiza a valorização da efetivação do direito à educação, a submissão da prática profissional a sólidos princípios éticos e de integridade, além do reconhecimento e valorização das contribuições das famílias dos alunos e de todos os profissionais, assessores, colaboradores e voluntários que participam das atividades e processos das instituições escolares.

Entretanto, como observa Shiroma, Campos e Garcia (2005), as recomendações expressas nos documentos de política educacional, embora amplamente divulgadas, precisam ser traduzidas, interpretadas e adaptadas às vicissitudes concretas das instituições, atravessadas por disputas, interesses e jogos políticos. Essa constatação nos coloca diante da tarefa de compreender a racionalidade que informa tais documentos, a qual muitas vezes se revela contraditória, fomentando medidas que aparentam seguir na direção oposta ao que prescrevem.

O Art. 6º da BNC-Formação Continuada (2020) apresenta em nove incisos os fundamentos pedagógicos que devem orientar a formação continuada de professores da

Educação Básica, tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial (2019)⁵. Entre os fundamentos, reconhece as instituições de ensino que atendem à Educação Básica como contexto preferencial para a formação de docentes, de sua prática e de sua pesquisa. Ressalta-se a necessidade de desenvolvimento contínuo de competências linguísticas e lógico-matemáticas, bem como a atualização permanente tanto do conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdos de sua área de ensino, quanto do conhecimento sobre a lógica curricular da área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógicas.

Adicionalmente, evidencia-se a importância da atualização permanente em relação à produção científica sobre os processos de aprendizagem dos alunos, os contextos e características que os constituem e as metodologias pedagógicas adequadas às áreas de conhecimento e etapas em que o professor atua. Destaca-se, também, a necessidade de desenvolver a capacidade de monitorar tanto o progresso dos estudantes quanto o próprio desenvolvimento profissional, bem como de aprimorar capacidades de gestão, especialmente no âmbito da gestão inclusiva e democrática, envolvendo equipes, instituições e redes de ensino. Propõe-se, ainda, desenvolvimento pessoal e profissional integral dos docentes e das equipes pedagógicas, por meio da capacidade de autoconhecimento, da aquisição de cultura geral ampla e plural, da manutenção da saúde física e mental. Nesse sentido, ressalta-se o fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem e no desenvolvimento integral dos docentes.

No Art. 7º da BNC-Formação Continuada (2020), estabelece-se que a formação continuada deve contemplar cinco características essenciais para produzir impactos positivos na prática docente: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; utilização de metodologias ativas de aprendizagem; promoção do trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada das ações formativas; e coerência sistêmica com as políticas e diretrizes educacionais. O quadro a seguir detalha cada uma dessas características, conforme apresentado no documento.

⁵ Destaca-se que a Resolução CNE/CP N. 2, de 20 de dezembro de 2019, das 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) foi substituída pela Resolução CNE/CP N. 4, de 29 de maio de 2024.

Quadro 32- Formação Continuada e suas características essenciais

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 aprendizdos 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 quando 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 [...]

Fonte: CNE/CP n. 1, 2020, p. 5.

A primeira característica destacada é o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, que pressupõe conhecer como os alunos aprendem. Em seguida, o documento ressalta o uso de metodologias ativas e o papel do formador como facilitador do processo de construção das aprendizagens, por meio de estratégias como a pesquisa-ação, a elaboração de materiais e a reflexão sobre a prática. O trabalho colaborativo entre pares também ganha relevância, valorizando o diálogo entre profissionais da mesma área ou que atuam com as mesmas turmas, mediado por professores mais experientes. Além

disso, a formação prolongada é apontada como fundamental para que o docente tenha tempo suficiente para refletir, praticar e transformar sua atuação de forma consistente e contínua. Por fim, a coerência sistêmica é apresentada como indispensável para garantir a articulação da formação com as políticas educacionais vigentes, incluindo currículo, avaliação e plano de carreira.

Ao analisarmos essas cinco características, compreendemos que é imprescindível que a formação continuada ultrapasse o mero aprimoramento técnico e estratégico, devendo estar comprometida com a compreensão das determinações históricas, sociais e ideológicas que moldam a realidade educacional. Por isso, torna-se fundamental resgatar a escola como espaço de mediação do conhecimento historicamente produzido.

A partir do estudo de cada característica, observamos algumas lacunas. Por exemplo, no foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, a ênfase recai mais sobre o conhecimento de como o aluno aprende do que sobre a apropriação efetiva dos conteúdos escolares. Isso sugere uma priorização das estratégias pedagógicas em detrimento da fundamentação teórica sólida, essencial para evitar uma prática docente esvaziada de saber e descolada dos conhecimentos científicos e culturais elevados.

No que diz respeito ao uso de metodologias ativas, é necessário problematizar o pressuposto que as fundamenta, segundo o qual a aprendizagem decorreria da ação espontânea do sujeito, do *aprender fazendo* ou da experiência imediata. Essa concepção tende a enfraquecer a importância do conhecimento sistematizado, relegando-o a segundo plano e reforçando a ideia de que o aluno deve construir seu próprio saber de forma autônoma, reduzindo o papel do formador à função de mero orientador ou facilitador.

Entretanto, embora sejam amplamente valorizadas no documento como estratégias eficazes para a aprendizagem, as metodologias ativas frequentemente são tomadas como soluções rápidas para os desafios enfrentados em sala de aula. Esse modo de concebê-las, muitas vezes revestido de um entusiasmo irrefletido, contribui para que professores as adotem sem uma compreensão crítica de seus limites e de suas determinações históricas.

Quanto ao trabalho colaborativo entre pares, destaca-se a relevância do diálogo entre profissionais da mesma área, com a mediação de colegas mais experientes, valorizando a experiência acumulada como peça-chave para o fortalecimento das práticas pedagógicas. No entanto, o trabalho colaborativo deve estar articulado a referenciais teóricos sólidos e críticos, que auxiliem os professores a compreender e superar as contradições da prática escolar.

A característica da duração prolongada da formação reforça que formações breves e pontuais não são eficazes, enfatizando a importância da continuidade e da interação constante entre professores e formadores para promover mudanças efetivas na prática docente. No entanto, a ênfase na duração da formação, por si só, não assegura sua qualidade. Uma formação longa, mas esvaziada de conteúdo crítico, pode apenas prolongar a reprodução de práticas conservadoras. Portanto, a formação prolongada é coerente apenas quando se ancora na apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, com reflexões mediadas por uma teoria sólida, e não apenas por experiências pontuais.

Por fim, a coerência sistêmica valoriza a articulação da formação docente com políticas educacionais, planos de carreira, currículos, materiais didáticos e avaliações. No entanto, uma simples articulação com diretrizes oficiais não garante o desenvolvimento da consciência em patamares cada vez mais elevados, especialmente se essas diretrizes forem marcadas por interesses que favoreçam a manutenção do sistema capitalista.

Com base nessa análise, fica evidente que a melhoria da prática docente é apresentada como condição fundamental para o desenvolvimento pleno das capacidades cognitivas dos alunos e para o alcance das competências previstas na Educação Básica. Dessa forma, as características destacadas para a formação continuada dos professores são consideradas pilares essenciais para garantir um impacto efetivo em sua atuação pedagógica.

O Art. 8º orienta que a formação continuada dos professores que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Quilombola, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA), deve ser organizada de forma diferenciada, considerando que esses campos de atuação exigem saberes e práticas pedagógicas contextualizadas e adequadas às particularidades de cada realidade. Para tanto, essa formação deve obedecer às normas regulamentadoras estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão responsável pela orientação e regulamentação das políticas educacionais no país, além de seguir as diretrizes previstas na resolução que trata do tema.

Outro aspecto trazido pela BNC-Formação Continuada (2020), no capítulo III, no Art. 9º, é que a formação profissional dos professores pode ser oferecida por meio de cursos e programas flexíveis, que abrangem diversas modalidades de ensino, como atividades presenciais, a distância, semipresenciais, híbridas ou outras estratégias não presenciais, de acordo com as necessidades do processo educativo. Esses cursos podem

ser organizados por instituições de ensino superior, organizações especializadas ou pelos órgãos responsáveis pela gestão das redes de ensino.

Entre as modalidades previstas estão os cursos de atualização, com carga horária mínima de 40 horas; cursos e programas de extensão, cuja carga horária varia conforme o projeto; cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 horas; cursos de pós-graduação lato sensu (especialização), que exigem pelo menos 360 horas e seguem as normas do Conselho Nacional de Educação; e cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado, que devem respeitar as normas do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O artigo ainda enfatiza que todos esses cursos e programas devem cumprir os critérios de qualidade estabelecidos na resolução, bem como atender às necessidades formativas específicas das unidades escolares e redes de ensino, considerando a diversidade dos contextos em que estão inseridos. Porém, a ênfase na carga horária e na variedade de modalidades não assegura, por si só, a apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos essenciais para a compreensão crítica da realidade educacional. Além disso, a oferta de cursos muitas vezes desvinculados da realidade concreta das escolas e das condições sociais dos alunos pode resultar em uma formação que reproduz as contradições do sistema educacional vigente.

O Art. 10 ressalta a importância de promover a articulação entre os diversos cursos e programas que compõem a formação continuada dos professores, buscando evitar a fragmentação dos saberes e a falta de conexão entre as diferentes áreas de conhecimento. Para isso, recomenda-se que as instituições de ensino superior (IES) criem institutos ou unidades integradas dedicadas à formação de professores. Essas unidades devem contar não apenas com docentes da própria instituição, mas também com professores experientes das redes escolares, fortalecendo assim uma ligação orgânica e contextualizada entre a Educação Superior e a Educação Básica.

Dando continuidade, no capítulo IV, intitulado “Da formação ao longo da vida”, o Art. 11 refere-se à formação em serviço, implementada pelas escolas ou em parceria com outras instituições. O documento afirma que essa formação deve ser desenvolvida em alinhamento com as necessidades reais dos contextos e ambientes nos quais os professores atuam.

A indicação da formação ao longo da vida nos remete à discussão já estabelecida sobre a inclusão desse processo na rotina escolar e sobre quem seriam os agentes responsáveis por essa formação. Quanto ao espaço na rotina, é importante destacar que,

diante da intensa carga de trabalho dos professores, há pouco tempo disponível para a realização efetiva da formação em serviço.

Os Artigos 12, 13 e 14 da BNC-Formação Continuada (2020) abordam a organização e as diretrizes da Formação Continuada em Serviço dos professores, destacando elementos para tornar esse processo efetivo e significativo ao longo da carreira docente. O Art. 12 estabelece que essa formação deve ser composta por ações diversificadas, ou seja, diferentes estratégias e atividades que promovam o desenvolvimento profissional contínuo, sempre contextualizadas com a prática real dos professores e alinhadas aos desafios do cotidiano escolar.

Em consonância, o Art. 13 enfatiza a importância da aprendizagem colaborativa, ao propor que os docentes aprendam em conjunto com seus colegas de trabalho, com o suporte de um formador experiente, por meio de processos de mentoria ou tutoria. Nessa perspectiva, reconhece-se o valor do compartilhamento de saberes entre pares, especialmente quando mediados por profissionais mais experientes. No entanto, essa proposta pode se mostrar limitada se não estiver inserida em um projeto formativo mais amplo, orientado por uma compreensão crítica da realidade educacional. A simples valorização da troca de experiências, embora pertinente, não substitui a necessidade de uma formação sistemática e fundamentada na apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que sustentam a prática docente.

Por fim, o Art. 14 reforça que a programação dessas formações deve estar articulada a cursos e programas flexíveis e modulados, permitindo que os professores tenham acesso a percursos formativos adaptados às suas necessidades específicas.

A partir da análise do documento BNC-Formação Continuada (2020), vemos que seu propósito é estabelecer diretrizes e orientar políticas e ações educacionais voltadas à formação de professores da Educação Básica. A partir dessas diretrizes, espera-se que os estados consolidem suas próprias políticas de formação continuada, mantendo consonância com os princípios definidos em nível nacional. Ao problematizarmos a concepção de trabalho educativo presente na BNC-Formação Continuada (2020), evidenciamos uma perspectiva centrada no desenvolvimento de competências, apresentando um conjunto de competências e habilidades que, se plenamente desenvolvidas, permitiriam ao professor desempenhar sua função de forma eficaz. No entanto, essa abordagem, ao reduzir a formação ao desenvolvimento de comportamentos e desempenhos mensuráveis, tende a desconsiderar a complexidade do trabalho docente.

As análises realizadas, bem como a experiência profissional, indicam que a formação continuada ofertada aos professores da Educação Básica tem priorizado a dimensão prática em detrimento da teórica, muitas vezes restrita a encontros pontuais, com carga horária insuficiente para promover debates aprofundados. Esse modelo tende a afastar progressivamente os professores dos saberes científicos, filosóficos e artísticos, que são fundamentais para a elevação da consciência docente e para a construção de uma prática pedagógica que ultrapasse a mera execução de metodologias prescritas.

Destaca-se que o Brasil convive com desafios expressivos no campo da formação inicial e continuada de professores. Um dos indicadores da Sinopse estatística da Educação Básica (INEP, 2024) revelam que 32,2% dos docentes ainda não possuem formação em nível superior, o que evidencia fragilidades no acesso à formação específica para o magistério e reforça a urgência de investimentos em programas de qualificação docente.

Quadro 33- Número de docentes da Educação Básica no Brasil, por nível de escolaridade e formação acadêmica

DOCENTES									
Educação Básica									
2.4 – Número de Docentes da Educação Básica, por Nível de Escolaridade e Formação Acadêmica, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2024									
Região Geográfica	Número de Docentes da Educação Básica								
	Total ¹⁻⁸	Nível de Escolaridade e Formação Acadêmica							
		Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior					
				Graduação			Pós-Graduação		
				Total ⁹	Com Licenciatura ¹⁰	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil	2.367.777	4.731	290.580	2.072.466	2.007.378	65.088	1.045.470	92.536	26.297
Percentual	100,00%	0,20%	12,27%	87,53%	84,78%	2,75%	44,15%	3,91%	1,11%

Fonte: Sinopse estatística da Educação Básica, INEP, 2024.

Nota-se, ainda, que o país conta com 2.367.777 professores em exercício, sendo que a maior parte possui Ensino Superior, correspondente a 84,78% do total. Entre os docentes graduados, observa-se que 84,78% possuem licenciatura, formação específica para o exercício da docência, enquanto 2,75% possuem apenas bacharelado ou graduação sem licenciatura, o que indica que ainda há professores atuando fora da habilitação exigida para a etapa de ensino. Esses números evidenciam a necessidade de fortalecimento das políticas de formação inicial e continuada, de modo a garantir maior alinhamento entre a formação acadêmica e o exercício profissional docente.

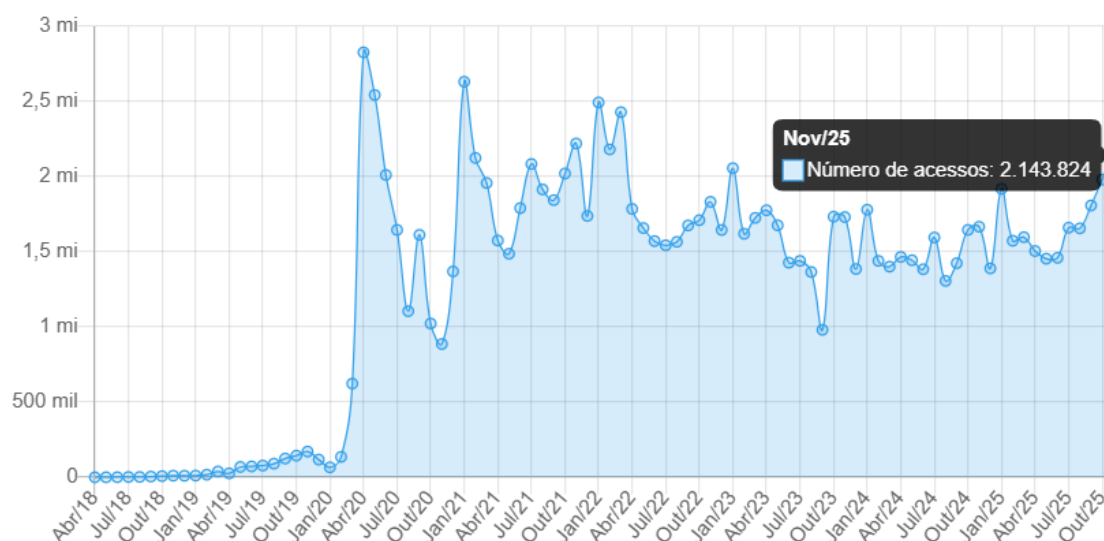
Outro aspecto relevante refere-se ao nível de formação continuada em pós-graduação. Aproximadamente 49% dos docentes possuem especialização, mestrado ou doutorado, sendo a especialização a mais frequente, com 44,15% do total. Contudo, os percentuais de mestrado (3,91%) e doutorado (1,11%) ainda são reduzidos, o que evidencia que a inserção dos professores em processos de formação acadêmica mais avançados é restrita e possivelmente condicionada por fatores como condições de trabalho, carga horária elevada, ausência de políticas de incentivo e desigualdade regional no acesso a programas *stricto sensu*.

De modo geral, a análise dos dados apresentados na *Sinopse Estatística da Educação Básica* (INEP, 2014) permite afirmar que o Brasil ainda enfrenta desafios relacionados à formação inicial, à expansão da formação continuada e ao incentivo à qualificação acadêmica em níveis mais elevados. Para que a Educação Básica alcance patamares de qualidade mais consistentes, faz-se necessário fortalecer políticas que assegurem condições objetivas para que os docentes ingressem e permaneçam em programas de formação, valorizando a carreira e ampliando oportunidades de qualificação, pesquisa e desenvolvimento profissional ao longo da trajetória docente.

Além disso, destaca-se a oferta, pelo Ministério da Educação (MEC), de cursos a distância destinados à formação de professores da Educação Básica, disponibilizados, entre outras plataformas, no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC). Embora tais iniciativas ampliem o acesso formativo e alcancem um grande número de profissionais em todo o território nacional, é preciso considerar que a formação docente não pode se limitar ao acúmulo de certificações ou à participação em cursos de curta duração.

De acordo com dados disponíveis no AVAMEC, a plataforma conta atualmente com 2.888.006 usuários cadastrados e oferta 566 cursos distribuídos em 5.423 turmas, o que evidencia sua ampla abrangência como ambiente formativo destinado aos profissionais da educação.

Figura 4 – Número de acessos de cursistas Avamec



Fonte: <https://avamec.mec.gov.br/#/sistema/dados/acessar>.

A Figura 4 revela a evolução do número de acessos ao ambiente entre abril de 2018 e novembro de 2025, permitindo visualizar picos, quedas e tendências no uso da plataforma. Até o início de 2020, observa-se um cenário de baixa movimentação, com acessos pouco expressivos e crescimento gradual. Contudo, a partir de junho de 2020, verifica-se uma elevação abrupta, atingindo patamares superiores a 2,5 milhões de acessos, possivelmente relacionada ao contexto pandêmico e à migração das ações formativas para o meio digital.

Após esse primeiro pico, percebe-se um movimento de oscilação contínua, porém mantendo números elevados de acesso, com variações entre 1,2 milhão e 2,8 milhões, o que demonstra que o ambiente virtual se consolidou como espaço de formação e consulta frequente. Em novembro de 2025, o número de acessos alcança 2.143.824, aproximando-se novamente dos maiores valores registrados ao longo do período analisado. O comportamento geral indica que, apesar das oscilações, o ambiente mantém um número expressivo de cursistas realizando os cursos ofertados.

Para aprofundar a análise sobre a formação continuada ofertada pelo Ministério da Educação, por meio do AVAMEC, realizou-se um recorte dos dados disponíveis, selecionando-se os dez cursos com maior número de inscritos na plataforma. O objetivo dessa escolha foi identificar quais temáticas têm atraído mais professores e demais profissionais da educação, bem como observar padrões relacionados à carga horária, à adesão dos participantes e aos índices de conclusão.

Quadro 34 - Cursos com o maior número de cursistas inscritos (Avamec)

Cursos ofertados Plataforma AVAMEC	Carga horária	Número de inscritos	Aprovados
Formação para profissionais da Educação Infantil	200 horas	482.310	120.957
Gestão Escolar	80 horas	339.102	147.710
Formação de professores em neuroeducação	200 horas	300.013	100.674
A BNCC na Educação Infantil	30 horas	279.340	138.555
Formação de professores nos anos iniciais	360 horas	250.316	84.411
Curso de aperfeiçoamento em educação e tecnologia	180 horas	240.116	105.836
Curso de aperfeiçoamento em bem-estar no contexto educacional	180 horas	207.359	81.506
Inovação Educação Conectada	180 horas	203.266	96.160
O curso de recursos digitais	60 horas	200.444	178.541
A BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental	30 horas	163.087	76.934

Fonte: <https://avamec.mec.gov.br/#/sistema/dados/acessar>.

Os dados apresentados sobre os cursos ofertados na Plataforma AVAMEC revelam um cenário de grande adesão às formações a distância, mas também evidenciam diferenças significativas entre o número de inscritos e o número de concluintes/aprovados. Entre os cursos com maior procura, destaca-se “Formação para profissionais da Educação Infantil”, que registra o maior número de inscritos (482.310 participantes), porém apresenta 120.957 aprovados, indicando que apenas uma fração dos matriculados concluiu o percurso formativo. Situação semelhante ocorre com o curso “Gestão Escolar”, que reúne 339.102 inscritos e 147.710 aprovados, figurando entre aqueles com maior taxa de participação.

Cursos de longa duração, como “Formação de professores nos anos iniciais” (360 horas), apresentam número expressivo de inscritos (250.316), mas quantidade relativamente menor de concluintes (84.411), o que sugere que cursos extensos podem gerar maior evasão quando comparados aos de menor carga horária. Esse contraste torna-se ainda mais evidente ao se observar o curso “O uso de recursos digitais”, com 60 horas de duração e o maior índice proporcional de certificação, com 178.541 aprovados entre 200.444 inscritos, revelando que cursos mais curtos tendem a apresentar maior permanência e taxa de conclusão por parte dos participantes.

Outros cursos com grande adesão incluem “A BNCC na Educação Infantil” (279.340 inscritos e 138.555 aprovados) e “Formação de professores em neuroeducação” (300.013 inscritos e 100.674 aprovados). Também merece destaque o curso “Inovação Educação Conectada”, com 203.266 inscritos e 96.160 aprovados, refletindo elevada demanda por formação na área de tecnologia educacional.

Os dados indicam que a oferta formativa do AVAMEC possui grande alcance nacional e atende a um contingente expressivo de docentes. No entanto, a discrepância entre inscritos e aprovados, especialmente nos cursos de maior carga horária, evidencia que uma parcela significativa dos participantes não conclui as formações. A elevada taxa de evasão observada pode ser interpretada como decorrência da ausência de acompanhamento formativo, de tempo institucionalizado para o estudo e de mediação teórica sistemática, elementos fundamentais para a aprendizagem. A distância entre acesso e conclusão revela que a política de formação continuada do MEC, ao priorizar cursos massivos e autoinstrucionais, pode estar mais alinhada à lógica da produtividade e da certificação do que à promoção de uma formação teórica sólida, crítica e emancipatória.

A formação continuada deve, portanto, ter como eixo estruturante a apropriação dos conhecimentos clássicos e sistematizados, possibilitando que os professores reflitam criticamente sobre sua prática e compreendam as contradições sociais que atravessam o trabalho educativo. Diante dos dados apresentados, reforça-se que não basta disponibilizar cursos; é necessário assegurar processos formativos que favoreçam a elevação do nível de consciência, e não apenas a obtenção de certificações.

Nesse sentido, torna-se indispensável criar condições objetivas que sustentem percursos formativos consistentes. Uma formação ancorada em referenciais teóricos sólidos pode fortalecer o papel do professor como sujeito histórico e ativo no processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos produzidos coletivamente, meio pelo qual se tornam possíveis o desenvolvimento de novas funções psíquicas e a ampliação da consciência crítica.

Torna-se, portanto, urgente romper com a lógica que responsabiliza exclusivamente o professor pelo desempenho dos alunos e que desconsidera as condições estruturais que influenciam o ensino e a aprendizagem. Enquanto predominar uma base teórica não crítica, centrada na mera adaptação dos sujeitos às exigências do sistema produtivo, dificilmente serão produzidas mudanças capazes de assegurar,

simultaneamente, o direito à aprendizagem dos estudantes e a valorização do trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar e discutir a concepção de trabalho educativo presente na Resolução CNE/CP n. 1/2020, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), buscando compreender de que maneira ela orienta o desenvolvimento profissional docente. Partiu-se do entendimento de que o trabalho educativo realizado pelo professor tem como função primordial garantir aos alunos a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, condição indispensável ao processo de humanização. Para sustentar essa análise, fundamentou-se a pesquisa na pedagogia histórico-crítica, buscando compreender o papel da escola e do professor como mediadores entre o saber sistematizado e a formação plena dos indivíduos.

Nessa perspectiva, destaca-se que a BNC-Formação Continuada (2020) reconhece o desenvolvimento profissional docente como fundamental para a melhoria da qualidade da Educação Básica, estabelecendo que este deve ser garantido pelos sistemas de ensino e que é dever do Estado criar condições para que ocorra de forma sistemática e permanente. Contudo, ao enfatizar que o desenvolvimento de competências e habilidades seria suficiente para aprimorar a atuação profissional e, conseqüentemente, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, o documento aproxima-se de uma lógica pedagógica que tende a reduzir a complexidade do trabalho educativo a um conjunto de comportamentos e desempenhos previamente definidos. Dessa forma, acaba moldando o professor para atender às demandas de um sistema educacional frequentemente subordinado às exigências do mercado e às avaliações externas.

As análises realizadas ao longo deste estudo evidenciam que as competências descritas na BNC-Formação Continuada (2020) articulam saberes, práticas e atitudes que, quando fundamentadas em uma teoria crítica da educação, poderiam, de fato, contribuir para o desenvolvimento profissional do professor ao longo de sua carreira.

No entanto, cabe problematizar se as condições concretas de trabalho e as políticas públicas educacionais vigentes permitem que essa formação ocorra de maneira consistente e emancipadora. Em nossas experiências profissionais, observou-se que a formação continuada ofertada aos professores é, em grande parte, aligeirada, fragmentada e restrita a momentos previamente definidos no calendário escolar, com carga horária insuficiente para promover reflexões teóricas profundas. Muitas vezes, essas formações

limitam-se à apresentação de metodologias ativas ou a treinamentos técnicos, sem criar espaços para o debate crítico sobre os fundamentos da educação.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito às condições objetivas que impactam o trabalho docente e que, muitas vezes, não são devidamente consideradas nos documentos normativos. A alta rotatividade de profissionais nas redes de ensino, somada às barreiras que dificultam a participação efetiva em processos de formação continuada, como falta de tempo, sobrecarga de trabalho e ausência de incentivos institucionais, fragiliza a identidade profissional dos professores. Assim, uma política de formação continuada que desconsidere esses elementos ignora os condicionantes estruturais que afetam diretamente a permanência e a atuação qualificada dos docentes nas escolas.

Esse quadro evidencia um afastamento progressivo dos professores dos saberes científicos, filosóficos e artísticos, essenciais para a elevação de seu nível de consciência e para o exercício de uma prática pedagógica que cumpra de forma plena sua função vital de mediadora dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Sem acesso a esse conhecimento mais elaborado, o professor tende a ser colocado na posição de mero executor de práticas pedagógicas prescritas, enfraquecendo sua autonomia e sua capacidade de questionar as condições objetivas que alienam o seu trabalho educativo. Como apontam Saviani (2008) e Duarte (2008), essa lógica é típica das pedagogias das competências, que têm caráter adaptativo e formam indivíduos para se ajustarem às condições sociais vigentes, em vez de promover a sua superação.

Defendemos, portanto, que a formação continuada de professores não pode restringir-se à dimensão técnica, devendo ser concebida como um espaço de produção e apropriação coletiva de conhecimento, reflexão crítica e engajamento político-pedagógico. É fundamental que essa formação seja alicerçada em referenciais teóricos sólidos, como a pedagogia histórico-crítica, que compreende o ensino como atividade intencional voltada à mediação dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos. Somente por meio dessa apropriação sistemática é possível que o professor contribua para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de seus alunos, promovendo a elevação de sua consciência e sua capacidade de leitura crítica da realidade.

A análise das competências e habilidades descritas no documento revelou que, embora valorizem o planejamento pedagógico, o uso de recursos disponíveis e a participação do professor na construção curricular, há o risco de que essas ações sejam compreendidas de maneira tecnicista, restringindo-se a metas de eficiência e produtividade. É preciso romper com a lógica que responsabiliza exclusivamente o

professor pelo desempenho dos estudantes e que ignora as condições sociais, econômicas e estruturais que impactam o processo de ensino-aprendizagem. A autoavaliação docente, por exemplo, não pode transformar-se em instrumento de culpabilização, mas deve ser compreendida como oportunidade de reflexão crítica sobre os limites impostos pela realidade escolar e pelas condições sociais, econômicas e políticas.

Nessa direção, ressalta-se que o planejamento pedagógico não pode reduzir-se a um conjunto de procedimentos voltados apenas para a obtenção de resultados mensuráveis; ao contrário, deve garantir a elevação do nível de consciência dos alunos por meio do acesso aos conhecimentos clássicos e sistematizados. Essa perspectiva exige que o professor não apenas adapte os conteúdos às dificuldades dos alunos, mas os desafie a superar seus limites imediatos e a alcançar patamares mais elevados de pensamento.

Outro ponto identificado é a ausência, no documento, de medidas concretas que assegurem a formação continuada como um direito efetivo do professor e que prevejam recursos específicos para sua implementação. Sem investimento adequado, tempo destinado à formação no horário de trabalho e políticas consistentes de valorização da carreira docente, a melhoria do desenvolvimento profissional corre o risco de permanecer apenas no plano das intenções, sem produzir impacto real na prática pedagógica e na aprendizagem dos estudantes. A materialização dessas propostas depende de condições objetivas, como a ampliação da carga horária destinada ao estudo coletivo nas escolas e o financiamento público que assegure a qualidade e a continuidade dos processos formativos.

Com base nas análises apresentadas, sustenta-se que a formação continuada de professores deve caminhar em articulação com uma teoria crítica da educação, de modo a contribuir para o desenvolvimento da consciência em níveis cada vez mais elevados. Quando descolada de uma sólida fundamentação teórica, a formação docente corre o risco de reduzir-se a um treinamento técnico, aproximando-se da lógica da pedagogia das competências, que prioriza a adaptação dos indivíduos às demandas do sistema produtivo.

Evidencia-se, assim, que a concepção de trabalho educativo presente na BNC-Formação Continuada (2020) delineia um professor cuja formação se orienta prioritariamente para a execução de práticas e competências previamente definidas, em detrimento do reconhecimento do docente como sujeito que exerce a função vital de garantir a apropriação dos conhecimentos mais elaborados, condição essencial ao processo de humanização dos indivíduos.

Nessa perspectiva, observa-se que as três dimensões, conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, não asseguram fundamentos teóricos e práticos suficientes para sustentar uma prática pedagógica capaz de superar o praticismo. Ao priorizar o desenvolvimento de habilidades operacionais e comportamentais, corre-se o risco de orientar o professor para o fazer imediato, em detrimento da reflexão crítica sobre a função social da escola pública e sobre as condições objetivas de aprendizagem dos estudantes.

Para que haja uma mudança significativa na melhoria do ensino e da aprendizagem na Educação Básica no país, é indispensável uma formação continuada que garanta ao professor o acesso aos conhecimentos clássicos, que integre teoria e prática de maneira dialética e que o capacite a compreender criticamente as contradições sociais que atravessam a escola. Essa formação deve promover o diálogo entre pares, a construção coletiva do projeto pedagógico e a valorização do professor.

Conclui-se que a formação continuada é um direito dos professores. Além disso, é essencial para que a escola assegure aos alunos a apropriação do saber historicamente produzido. Uma formação ancorada em referenciais críticos permite que os professores mediem esses conhecimentos e formem sujeitos críticos, capazes de compreender a realidade além das aparências. Assim, é possível superar a lógica da adaptação e construir uma educação emancipadora e humanizadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. T. R. B.; LOUREIRO, C. B.; PROCASKO, J. C. S. R. A nova filantropia e a influência na formação de professores. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, RS, v. 24, n. 3, p. 209-228, set./dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação: 2001-2010. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 9 abr. 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação: 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º 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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 17 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. 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**: seção 1, Brasília, DF, p. 41–44, 22 dez. 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do art. 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017 e fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 41–44, 22 dez. 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf?query=implementacao. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 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, DF, 23 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 882, de 26 de outubro de 2020. Institui os Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 57, 26 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 103–106, 29 out. 2020. 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: 24 out. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica** - 2024. Brasília, DF: INEP, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC – AVAMEC**. Dados gerais da plataforma. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/sistema/dados/acesar>. Acesso em: 27 nov. 2025.

CARVALHO, B.; MARTINS, L. M. 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, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jun. 2022.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

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

DUARTE, N. **A pedagogia histórico-crítica no âmbito da história da educação brasileira.** 2014. p. 29-50. Disponível em: https://www.academia.edu/43756444/a_pedagogia_hist%C3%93rica_cr%C3%8dtica_no_%C3%82mbito_da_hist%C3%93ria_da_educa%C3%87%C3%83o_brasileira. Acesso em: 21 jun. 2022.

DUARTE, N. **A individualidade para si:** contribuição a uma crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, J. P. (org.). **A pedagogia histórico-crítica e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699>. Acesso em: 21 jun. 2022.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à histórico-crítica do currículo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes:** a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. 2. ed. [recurso eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2023.

FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. Tradução de Rubens Eduardo Frias.

LESSA, S. O processo de produção/reprodução social: trabalho e sociabilidade. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social.** Módulo 2. Brasília, DF: CEAD/UnB, 1999. p. 20-33.

LESSA, S. **O revolucionário e o estudo: por que não estudamos?** São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LIMA, V. R.; GOMES, A. C. R. Em tempos de retrocesso: o que definem as “novas” diretrizes curriculares (2019/2020) para formação de professores para a educação básica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 41, n. 4, p. 1-22, out./dez. 2023.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. v. 14. Tradução de Sergio Lessa. Revisão de Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MARQUES, H. J. **Concepção de mundo e formação de professores: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. 2017. 220 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017.

MARSIGLIA, A. C.; MARTINS, L. M. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, out./dez. 2018.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (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 abr. 2022.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica: na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MIZUKAMI, M. da G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernardete Angelina et al. (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013. [Recurso eletrônico, edição Kindle].

MOURA, M. O. (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

MORICONI, G. M.; GIMENES, N. A. S.; BEGO, A. M.; MATOS, D. A. S.; PEREIRA, R.; RIGOLON, W. O. Matriz de desenvolvimento profissional docente. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 16, n. 00, e023038, 2023.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNC-Formação e a formação continuada de professores. **RPGE – Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021. e-ISSN 1519-9029.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 54).

ORSO, P. J. Pedagogia histórico-crítica: uma introdução. **Revista Gesto-Debate**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 17, p. 353-371, jan./dez. 2023.

ORSO, P. J. Pedagogia histórico-crítica: uma teoria pedagógica revolucionária. In: MATOS, N. S. D.; SOUZA, J. F. A; SILVA, J. C. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO NETTO, J.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, M. V. M. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objetivo. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7452/4815>. Acesso em: 2 nov. 2022.

PUCCI, Renata Helena Pin; SILVA, Joyce Amador da; ANTUNES-SOUZA, Thiago. Estudo sobre as características da formação continuada de professores alinhada à Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 28, e237462, 2023.

REFERENCIAIS PROFISSIONAIS DOCENTES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA. [S.l.]: CONSED; UNDIME; MEC, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2020/08/Referenciais-profissionais-docentes_FTConsedUndimeMEC.pdf. Acesso em: 8 ago. 2024.

ROSSI, R. **Lukács e a educação**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

ROSSI, R.; ROSSI, A. C. S. **Educação escolar e formação de professores**: a prática da crítica e a crítica da prática. [recurso eletrônico]. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020.

ROSSI, R. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar**: reflexões de ensino e pesquisa. 1. ed. Campo Grande, MS: Télós Educativa, 2021.

ROSSI, R.; ROSSI, A. C. S. **Ciência e educação escolar**: um vínculo clássico. [recurso eletrônico]. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022.

ROSSI, R. Uma breve introdução à pedagogia histórico-crítica. In: BEDIM, Milena Pellissari (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação escolar**: contribuições ao debate na formação de professores. 1. ed. Campo Grande, MS: Télós Educativa, 2023. p. 15-34.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e filosofia**. p. 127-140, jan./ jun. e jul. dez. de 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 35. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. **História do tempo e tempo da história**: estudos de historiografia e história da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, J. P. (org.). **A pedagogia histórico-crítica e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SANTOS, S. A. S.; ORSO, J. P. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, J. P. (org.). **A pedagogia histórico-crítica e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 95-116.

SERRA, H. Implicações das resoluções CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP nº 1/2020 na formação inicial e continuada de professores. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 5, n. 3, p. 21-31, set./dez. 2021.

SILVA, E. M. **Pedagogia histórico-crítica e o desenvolvimento da natureza humana**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

SHIROMA, O. E.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427- 446, jul./dez. 2005.

SOARES, P. G.; GONÇALVES, N. S.; SANTOS, T. L.; RUPPENTHAL, R.; MELLO, E. B. BNC-Formação Continuada de Professores da Educação Básica: competências para quem? **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 11, n. 9, e46011932181, 2022.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 3. ed. São Paulo, 2016. Disponível em: https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/educacao_contra_o_capital_-_3a_ed.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

TONET, I. A importância do método científico de Marx. **Revista Gesto-Debate**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 2, p. 45-60, jan./dez. 2022. ISSN 2595-3109.

TONET, I. Educação e ontologia marxiana. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 135-145, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639900>. Acesso em: 29 mar. 2023.

VITAL, S. C. C.; URT, S. C. Psicologia histórico-cultural e políticas para a formação continuada de professores: considerações sobre a não dicotomia teoria e prática. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, MG, v. 7, n. 3, p. 1-25, set./dez. 2023. ISSN 2526-7647.

APÊNDICE A

Quadro 6 – Pesquisas mapeadas no portal de periódicos Capes

	Autor(a)	Título	Periódico	Ano de publicação	Estado	URLs
1	Soraya Cunha Couto Vital; Sonia da Cunha Urt	Psicologia Histórico-Cultural e políticas para a formação continuada de professores: considerações sobre a não dicotomia teoria e prática	Obutchénie Revista de Didática e Psicologia Pedagógica	2024	Minas Gerais	http://dx.doi.org/10.14393/obv7n3.a2023-72093
2	Adrinelly Lemes Nogueira; Maria Célia Borges	A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores	Revista on-line de Política e Gestão Educacional	2021	São Paulo	http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v25i1.13875
3	Fernanda Silva Veloso; Altair Pivovar	A formação inicial e continuada de professores de línguas no Brasil: um cotejamento entre as Resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019	Revista Letras	2023	Paraná	http://dx.doi.org/10.5380/rel.v105i1.85297
4	Jurema Rosa Lopes; Eline das Flores Viter; Giselle Faur de Castro Catarino	Formação de Professores: A Noção de Competência como Princípio da Reestruturação Curricular	Magistro	2020	Rio de Janeiro	https://publicacoes.unigranrio.edu.br/magistro/article/view/6241
5	Maria Tanise Raphaelli Bosquerolli Antunes; Carine Bueira Loureiro; Josiane Carolina Soares Ramos Procasko	A Nova Filantropia e a Influência na Formação de Professores	Revista de ciências humanas	2023	Rio Grande do Sul	http://dx.doi.org/10.31512/19819250.2023.24.03.209-228

6	Susana Soares Tozetto; Franciele Aparecida Carneiro Stefanello	Formação do Coordenador Pedagógico ante as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação	DEVIR EDUCAÇÃO	2021	Minas Gerais	http://dx.doi.org/10.30905/rde.v5i2.385
7	Lucas Portilho Nicoletti; Vinícius Denardin Cardoso; Arlete Guisso Scaramuzza Portilho Nicoletti	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação Continuada de Professores	Ambiente Gestão e Desenvolvimento	2024	Roraima	http://dx.doi.org/10.24979/ambiente.v17i3.1458
8	Orleyson Cunha Gomes; Maria Inês Gasparetto Higuchi	A Base Nacional Curricular Comum e a Formação Continuada de Professores sobre a Floresta Amazônica	Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico	2020	Amazonas	http://dx.doi.org/10.31417/educitec.v6i.1084
9	LIMA, Samya de Oliveira; LIMA, Reinaldo Feio; SILVA, Ady Wallace Jaques ; GIORDANO, Cassio Cristiano	Ensino de Estatística, Probabilidade e Combinatória na Educação Básica: Os Novos Desafios da BNCC	Revista Baiana de Educação Matemática	2022	Bahia	http://dx.doi.org/10.47207/rbem.v3i01.15640
10	Gabriel de Oliveira Soares; Raquel Tusi Tamiosso; Paola Aquino dos Santos; Denise Ritter; Thais Scotti do Canto-Dorow.	Desenvolvimento de um Produto Educacional Interdisciplinar: Sequências Didáticas para além da Sala de Aula	Research Society and Development	2021	São Paulo	http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12290
11	Valdete Aparecida do Amaral Miné; Maria Regina dos Passos Pereira	Políticas Públicas na Formação Continuada para o Ensino de Geometria	Roteiro	2021	Santa Catarina	http://dx.doi.org/10.18593/r.v46.23772 ; http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v46/2177-6059-roiteiro-46-e23772.pdf

12	Ana Gabrielle Camargo de Souza; Lucas Rodrigues Mendes; Andrei Luís Berres Hartmann; Marcus Vinicius Maltempi	Monitorias de Educação Financeira: Contribuições para a Formação Inicial de Futuros Professores de Matemática	TANGRAM - Revista de Educação Matemática	2021	Mato Grosso do Sul	http://dx.doi.org/10.30612/tangram.v4i1.12975
13	Natalia Nolasco Neri Silva	Deficiências Sensoriais na Educação de Jovens e Adultos	Revista Binacional Brasil-Argentina Diálogo entre as ciências	2020	Bahia	http://dx.doi.org/10.22481/rbba.v9i1.6950
14	Matheus Felipe Bezerra Nunes de Farias UEPB Mariana Almeida Ferreira UEPB Ana Emília Victor Barbosa Coutinho; Brauner Gonçalves Coutinho	Pensamento Computacional e o Ensino de Matemática: Um Relato sobre as Percepções de Estudantes de um Curso de Formação de Professores	RENOTE	2022	Rio Grande do Sul	http://dx.doi.org/10.22456/1679-1916.126688
15	Érika Virgílio Rodrigues da Cunha; Cláudia Sales Ritter	A Experiência Como Perturbação à Prescrição na Política Curricular	Roteiro	2020	Santa Catarina	http://dx.doi.org/10.18593/r.v46i0.23890
16	Marco Aurélio Torres Rodrigues; Neusa Teresinha Massoni	Formação Continuada para Educadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: A BNCC e a Busca da Autonomia Docente para Construir os Currículos de Ciências	Revista Dynamis	2022	Santa Catarina	http://dx.doi.org/10.7867/1982-4866.2022v28n1p186-208
17	Roberto Cavallari Filho	O Líder Ético de Conflitos na Busca de Inovação e Competitividade na Educação	Revista Inteligência Competitiva	2020	São Paulo	http://dx.doi.org/10.24883/iberoamericanic.v9i4.351
18	Gabriela Miranda Moriconi; Nelson Antonio Simão Gimenes;	Matriz de Desenvolvimento Profissional Docente	Revista ambienteeducação	2023	São Paulo	http://dx.doi.org/10.26843/ae.v16i00.1220

	Amadeu Moura Bego; Daniel Abud Seabra Matos; Rodney Pereira; Walkiria de Oliveira Rigolon					
19	Cláudia Batista da Silva; Arlete Ramos dos Santos	Formação Continuada de Professores do Campo: Uma Reflexão Sobre as Contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Revista Inter-Ação	2022	Goiás	http://dx.doi.org/10.5216/ia.v47i2.71721
20	Arlete Ramos dos Santos; Igor Tairone Ramos dos Santos	A BNCC e a Formação de Professores do Campo no Território de Identidade Velho Chico na Bahia	Práxis Educacional	2024	Bahia	http://dx.doi.org/10.22481/praxisedu.v20i51.14650
21	Ricardo Antunes de Sá; Rosana de Sousa Pereira Lopes	Direito à Educação Sob os Pressupostos Teóricos do Pensamento Complexo	Revista Diálogo Educacional	2023	Paraná	http://dx.doi.org/10.7213/1981-416x.23.078.ds10
22	Robson Kleemann; Celiane Costa Machado	O Percorso Histórico do Ensino Médio no Brasil: da Lei de Diretrizes e Bases à Base Nacional Comum Curricular	REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática	2023	Amazonas	http://dx.doi.org/10.26571/reamec.v11i1.14427
23	Graziela Ferreira Guarda; Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto	MOOC para Formação Continuada de Professores da Educação Básica em Pensamento Computacional	ETD - Educação Temática Digital	2024	São Paulo	http://dx.doi.org/10.20396/etd.v26i00.8673085
24	Renata Helena Pin Pucci; Joyce Amador da Silva; Thiago Antunes-Souza	Estudo Sobre as Características da Formação Continuada de Professores Alinhada à Base Nacional Comum Curricular	Revista de Educação PUC-Campinas	2023	São Paulo	http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v28e2023a7462

25	Patrícia Gavião Soares; Nathalie Suelen Gonçalves; Thaís de Lima dos Santos; Raquel Ruppenthal; Elena Billig Mello	BNC-Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Competências para Quem?	Research Society and Development	2022	São Paulo	http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i9.32181 .
26	Arestides Pereira da Silva Júnior; Vânia de Fátima Matias de Souza	Educação Física Escolar: Desafios e Possibilidades na Atualidade	Caderno de Educação Física e Esporte	2021	Paraná	http://dx.doi.org/10.36453/cefe.2021.n3.28632
27	Zilma Ferreira De Oliveira; Juliane Gomes de Sousa	Ações de Formação Continuada para os Professores da Educação Infantil na Rede Municipal de Tocantinópolis no Período de 2016-2021	Revista Brasileira de Educação do Campo	2023	Tocantins	http://dx.doi.org/10.20873/uft.rb.ec.e15595
28	Lucas Peres Guimarães; Denise Leal de Castro	Visão dos Professores de Ciências da Rede Municipal de Barra Mansa, Diante dos Desafios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO	2020	Mato Grosso do Sul	http://dx.doi.org/10.30612/hre.v8i15.10456
29	Gizeli Beatriz Camilo Volpin; Francisco José Carvalho Mazzeu	Apontamentos Sobre a Proposta Formativa do “Movimento pela Base” para os Professores de Educação Infantil:	Horizontes	2024	São Paulo	http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v42i1.1836
30	Priscilla de Andrade Silva Ximenes; Geovana Ferreira Melo	BNC – Formação de Professores: da Completa Subordinação das Políticas Educacionais à BNCC ao Caminho da Resistência Propositiva	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2022	Brasília	http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112 .

31	Maria Carmem Silveira Barbosa; Maria Luiza Rodrigues Flores	Base Nacional Comum Curricular: Garantia ou Ameaça à Consolidação da Identidade da Educação Infantil?	Conjectura filosofia e educação	2020	Rio Grande do Sul	http://dx.doi.org/10.18226/2178-4612.v25.e020043 .
32	Vanessa Morgado Madeira Caldeira; Daniele Cristiane Chagas Gampert; Davi Oliveira da Cruz; Suzamary Almira de Figueiredo; Adriano Valter Dornelles Dias; Celine Maria de Sousa Azevedo; José Luiz Alves; Laise Katiane Alencar Lima	BNCC e a Formação Continuada de Professores	Revista Políticas Públicas & Cidades	2024	Paraná	http://dx.doi.org/10.23900/2359-1552v13n2-113-2024 .
33	Fernanda Cristina Ferreira Santos; Vanessa Dias Moretti	Desenvolvimento do Pensamento Algébrico de Professores dos Anos Iniciais no Contexto da Formação Continuada	Obutchénie Revista de Didática e Psicologia Pedagógica	2024	Minas Gerais	http://dx.doi.org/10.14393/obv8.e2024-26 .
34	Meyre-Ester Barbosa de Oliveira; Marcia Betania de Oliveira	Políticas Curriculares para a Formação de Professores: a Docência para a Infância em Pauta	Educação (UFSM)	2024	Rio Grande do Sul	http://dx.doi.org/10.5902/1984644485382 .
35	Valdineia Rodrigues Lima; Ana Clédina Rodrigues Gomes	Em Tempos de Retrocesso: o que Definem as “Novas” Diretrizes Curriculares (2019/2020) para Formação de Professores para a Educação Básica	Perspectiva	2023	Santa Catarina	http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2023.e86657 .

36	Marta da Silva Aguiar; Livia Suassuna	Modelos de Racionalidade e Formação Inicial e Continuada do Professor de Literatura	Perspectiva	2022	Santa Catarina	http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2022.e85530 .
37	Andréia Cristina de Souza; Terezinha da Conceição Costa-Hübes	Formação Continuada Colaborativa: uma Experiência de Pesquisa	Fólio	2020	Bahia	http://dx.doi.org/10.22481/folio.v12i1.6538 .
38	Manoela Atalah Pinto dos Santos Hacar; Maria de Fátima Alves de Oliveira ¹	Avaliação de um Curso de Educação a Distância, a Partir da Perspectiva Crítico-Reflexiva	EAD em FOCO	2023	Rio de Janeiro	http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v13i1.2002 .
39	Adriana Aparecida de Lima Terçariol; Patrícia Aparecida Bioto	Formas de Dizer de Si e do Mundo: Autobiografias e Autoetnográficas de Educadores	Dialogia	2024	São Paulo	http://dx.doi.org/10.5585/49.2024.27370
40	Graziela Ferreira Guarda; Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto	Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental em Pensamento Computacional	RENTE	2023	Rio Grande do Sul	http://dx.doi.org/10.22456/1679-1916.134334
41	Maria José Costa dos Santos	O Letramento Matemático nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Rematec	2020	Pará	http://dx.doi.org/10.37084/rematec.1980-3141.2020.n0.p96-116.id238
42	Thiago Altair Ferreira; Mirella Araújo Magalhães; Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira	Concepções de Professores de Ensino Médio sobre o Uso Didático-Pedagógico de Aplicativos Educacionais Digitais para o Processo de Ensino e Aprendizagem de Química e suas Limitações	Research Society and Development	2020	São Paulo	http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i12.11156

43	Juliana Martins Marteleto Novo; Carolina Alvares da Cunha de Azeredo Braga; Luisa Andrea Ketzer; Andrea Thompson da Poian	Oficinas Científicas na Formação Continuada de Professores de Ciências: Análise de uma Atividade Disparadora	Revista Insignare Scientia - RIS	2024	Santa Catarina	http://dx.doi.org/10.36661/2595-4520.2024v7n2.14204
44	Luan do Carmo da Silva; Diego Tarley Ferreira Nascimento; Lorrane Vicente Fabrício	Possibilidades de Construção de Conhecimento Geográfico a Partir do Uso da Plataforma de Mapeamento Colaborativo Google My Maps	Revista Brasileira de Educação em Geografia	2022	São Paulo	http://dx.doi.org/10.46789/edugeo.v12i22.1006
45	Hiraldo Serra	Implicações das Resoluções CNE/CP N. 2/2019 E CNE/CP N. 1/2020 na Formação Inicial e Continuada de Professores	Ensaaios Pedagógicos	2022	Mato Grosso do Sul	http://dx.doi.org/10.14244/enp.v5i3.263
46	Juliana Lima Silva Barros; Ariel Soares Teles; Marinelma Costa Meireles; Davi Viana dos Santos; Francisco José da Silva e Silva	Tecnologias da Informação e Comunicação na Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Fundamental: Concepção dos Professores de São José de Ribamar, Brasil	Research Society and Development	2020	São Paulo	http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4127
47	Adriana Lucia Pavan Mezzenga; Nádia Conceição Lauriti	Educação Infantil: a Escuta Pedagógica na Formação de Professores	Cadernos de Pós-graduação	2024	São Paulo	http://dx.doi.org/10.5585/cpg.v23n2.27314
48	Américo Junior Nunes da Silva; André Ricardo Lucas Vieira	Explorando Caminhos para o Ensino e Aprendizagem de Matemática: Contribuições da Revista Baiana de Educação Matemática	Revista Baiana de Educação Matemática	2024	Bahia	http://dx.doi.org/10.47207/rbem.v4i01.19858

49	Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid; Alessandra Rodrigues de Almeida; Jussara Cristina Barboza Tortella	Afetamentos de uma Formação Continuada em Grupo Colaborativo Com Professores da Infância	Interfaces da Educação	2023	Mato Grosso do Sul	http://dx.doi.org/10.26514/inter.v13i39.5838
50	João Kaio Cavalcante de Moraes	Os Saberes Docentes Necessários ao Trabalho do Professor de Biologia no Ensino Médio Integrado	Revista Trabalho Necessário	2023	Rio de Janeiro	http://dx.doi.org/10.22409/tn.v21i44.57288
51	Márcia Inês Schabarum Mikuska; Maria Elisabette Brisola Brito Prado; José Armando Valente	Formação de Professores no Brasil em Pensamento Computacional: uma Revisão Sistemática de Literatura	Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología	2024	Argentina	http://dx.doi.org/10.24215/18509959.38.e4
52	Claudiane Fossati Ferri, Juliana Bortolini, Tatiane Eitelven, Laurete Terezinha Zanol Sauer e Guilherme Brambatti Guzzo	Germinação de Sementes e Ensino de Porcentagem: uma Proposta Interdisciplinar	Scientia cum Industria	2020	Rio Grande do Sul	http://dx.doi.org/10.18226/23185279.v8iss3p84
55	Jafé Ribeiro de Figueirêdo Filho; Jean Mac Cole Tavares Santos	Percepções de Professores de Física Sobre Aspectos da Implementação da Base Nacional Comum Curricular	Revista Educação em Debate	2022	Ceará	http://dx.doi.org/10.36517/eemd.v44i88.82895
54	Daniel De Stefano Menin; Denise de La Corte Bacci	As Cavernas como Tema Interdisciplinar na Formação de Professores da Educação Básica no Vale do Ribeira	Geologia USP Série Científica	2023	São Paulo	http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9095.v23-205098

55	Luis Roberval Bortoluzzi Castro; Fernando Icaro Jorge Cunha; Camila Pereira Burchard; Andrielli Vilanova de Carvalho; Ailton Jesus Dinardi; Edward Frederico Castro Pessano	Os Biomas Brasileiros à Luz da Base Nacional Comum Curricular	Práticas Educativas Memórias e Oralidades - Rev Pemo	2023	Ceará	http://dx.doi.org/10.47149/pemo.v5.e510167
56	Caridad Dailyn López Cruz; Heloise da Cunha Charret	Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Desafios e Reflexos para o Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Finais em Iranduba - AM	DEVIR EDUCAÇÃO	2024	Minas Gerais	http://dx.doi.org/10.30905/rde.v8i1.775
57	Ana Cláudia Delfini; Tânia Maria Cordeiro de Alexandria	Desafios da Formação Continuada Docente na Educação Infantil Brasileira	International Journal of Professional Business Review	2024	Estados Unidos	http://dx.doi.org/10.26668/businessreview/2024.v9i12.5149
58	Danilo do Carmo de Souza; Marisa Lima de Vasconcelos; Juscileide Braga de Castro	Reflexões e Concepções de uma Professora em Relação à Estatística, a Partir de uma Formação Baseada no Ensino Remoto	Boletim Cearense de Educação e História da Matemática	2021	Ceará	http://dx.doi.org/10.30938/bocehm.v8i23.4984
59	Maria da Graça Nicoletti Mizukami; Márcia Tostes Costa da Silva; Maria de Fátima Ramos de Andrade	Comunidade Investigativa e Desenvolvimento Profissional de Professores	Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade	2023	Bahia	http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n71.p39-58
60	Giovana Brito Bertolini Firmino; Carmen Lúcia Dias	Concepções Sobre Aprendizagem Socioemocional e a Construção de Valores Morais de uma Equipe do	Dialogia	2023	São Paulo	http://dx.doi.org/10.5585/43.2023.22971

		Ensino Médio e Técnico				
61	Waldemar Borges de Oliveira Júnior; Diana Lopes Monteiro; Érica Vanessa Pereira Rodrigues; Jociane Gonçalves do Carmo; Wagner Nobre de Miranda	Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Ciências: Reflexões Sobre Concepções Docentes do Município de Cametá-PA	Research Society and Development	2022	São Paulo	http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i14.36813
62	Graziela Ferreira Guarda; Rodrigo Silva Duran	BNCC Computação na Educação Infantil: Entendimento, Dificuldades e Perspectivas dos Docentes da Rede Pública de Ensino	RENOTE	2024	Rio Grande do Sul	http://dx.doi.org/10.22456/1679-1916.141541
63	Elaine Kikuti; João Paulo de Menezes Pereira; Layane Resende Coutinho; Luciana Karen Calábria	Minha Cozinha, Meu Laboratório	Revista em Extensão	2023	Minas Gerais	http://dx.doi.org/10.14393/ree-v22n22023-68399
64	Lígia De Carvalho Abões Vercelli; Adriana Aparecida de Lima Terçariol	Educação Infantil: Políticas Públicas, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores	Dialogia	2023	São Paulo	http://dx.doi.org/10.5585/43.2023.24371
65	Francisco Rogiellyson da Silva Andrade; Priscila Sandra Ramos de Lima; Dannytza Serra Gomes	A Ressignificação do Ensino de Leitura Propiciada pela Formação Docente: um Estudo de Caso a Partir de Narrativas de Vida	Fólio	2020	Bahia	tp://dx.doi.org/10.2481/folio.v12i1.571

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.