



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, HISTÓRIA**  
**E FILOSOFIA DAS CIÊNCIAS**



**LAÍZA RIBEIRO PINHEIRO**

**AS NOVAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS PARA A**  
**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE A PARTIR**  
**DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Salvador

2023

**LAÍZA RIBEIRO PINHEIRO**

**AS NOVAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS PARA A  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE A PARTIR  
DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História de Ciências da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, como parte das atividades exigidas para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Filosofia e História de Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Moreira Siqueira

Salvador  
2023

Pinheiro, Laíza Ribeiro.

As novas políticas curriculares nacionais para a formação inicial de professores [recurso eletrônico] : uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica / Laíza Ribeiro Pinheiro. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Moreira Siqueira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Salvador, 2023.

Programa de Pós-Graduação em convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Professores de química - Formação. 2. Pedagogia histórico-crítica. 3. Currículos. 4. Base Nacional Comum Curricular. 5. Formação inicial do professor. I. Siqueira, Rafael Moreira. II. Universidade Federal da Bahia Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. III. Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.




Universidade Federal da Bahia

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E  
HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS (PPGEFHC)**

**ATA Nº 1**

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS (PPGEFHC), realizada em 03/08/2023 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS no. 1, área de concentração Educação Científica e Formação de Professores, do(a) candidato(a) LAIZA RIBEIRO PINHEIRO, de matrícula 2020106762, intitulada AS NOVAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. Às 09:00 do citado dia, Remoto (Sala Conferência PPGEFHC Conferência RNP), foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof. Dr. RAFAEL MOREIRA SIQUEIRA que apresentou os outros membros da banca: Prof. Dr. EDILSON FORTUNA DE MORADILLO e Profª. Dra. MARA APARECIDA ALVES DA SILVA. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo(a) candidato(a), tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Documento assinado digitalmente  
 MARA APARECIDA ALVES DA SILVA  
Data: 03/08/2023 17:20:30-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dra. MARA APARECIDA ALVES DA SILVA**

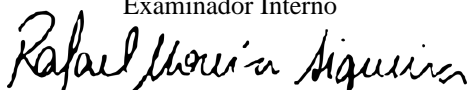
Examinadora Externa à Instituição

EDILSON FORTUNA DE  
MORADILLO:19479387549

Assinado de forma digital por EDILSON FORTUNA DE  
MORADILLO:19479387549  
Dados: 2023.08.03 16:51:30 -03'00'

**Dr. EDILSON FORTUNA DE MORADILLO, UFBA**

Examinador Interno

  
**Dr. RAFAEL MOREIRA SIQUEIRA, UFBA**

Presidente

  
**LAIZA RIBEIRO PINHEIRO**

Mestrando(a)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ser o meu guia espiritual e de vida. Por ser o meu acalento nos momentos de incertezas, aflições e angústias.

Aos meus pais, Rosemeiry e Roberto, por terem me ensinado tantas coisas e por terem me dedicado tanto amor e apoio durante esse período.

Ao meu parceiro de vida, David, por ser o meu porto seguro, o meu grande companheiro de vida e por nunca ter soltado a minha mão.

Aos meus amigos, Clara Bela, Julmara, William e Claudiane, por serem presença constante em minha vida e por me doarem um ombro amigo nos momentos de aflições e incertezas. Sem sombra de dúvidas, a minha vida não seria a mesma sem a presença de vocês.

À Carolina e Daiane, pela parceria na vida profissional e pessoal, pelas trocas de experiências e conhecimentos diários. Os saberes partilhados durante esse processo foram extremamente importantes para a finalização desta etapa. Agradeço a UFRB por cruzar os nossos caminhos.

Ao meu orientador e, como gosto de definir, pai da vida acadêmica, professor Rafael, pela paciência, compreensão e sensibilidade ao longo desse processo árduo e difícil.

Ao grupo de pesquisa do professor Rafael, pelos conhecimentos partilhados e construídos.

Ao professor Edílson, pela sua sensibilidade e disposição diária. Obrigada por todos os conselhos e saberes construídos durante nossos encontros.

A Mara e a Edílson por aceitarem o convite de fazer parte da banca deste trabalho, contribuindo com sugestões e comentários tão importantes.

A todos que contribuíram, de forma direta ou indireta, para a construção desta pesquisa, meus agradecimentos.

**PINHEIRO, L. R. As novas Políticas Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores de Química:** uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. 2023. Orientador: Rafael Moreira Siqueira. 153f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia /Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2023.

## RESUMO

Esta pesquisa caracteriza-se como uma investigação científica no campo do currículo, da formação de professores e da nova política curricular nacional, denominada de BNC-Formação Inicial, sob a luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e dos fundamentos filosóficos do materialismo histórico-dialético. Consideramos a abordagem histórica, crítica e dialética como o princípio teórico-metodológico do nosso trabalho, porque acreditamos que a educação deve ser pensada como um processo humanizador, comprometido com a transformação social, bem como o desenvolvimento de um pensamento crítico e emancipador dos sujeitos. No que concerne ao arcabouço teórico deste estudo, organizamos a discussão sobre o currículo, analisando as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas e as principais contribuições da PHC para esta temática. Na formação de professores, focamos o nosso debate na formação inicial e nas principais políticas curriculares que surgiram entre o período histórico de 1549 a 2019. Ademais, discutimos sobre a formação inicial de professores diante da Pedagogia Histórico-Crítica. Na BNC-Formação inicial, caracterizamos o seu contexto de formulação, sua estrutura, seu conteúdo e suas exigências normativas. Diante deste viés, esse trabalho pretende analisar a BNC-Formação Inicial e seus componentes, na perspectiva histórico-crítica, a partir da categoria do trabalho como um princípio educativo da organização e articulação do currículo para formação inicial de professores. Para atingi-los, utilizamos o método materialista dialético como base teórico-metodológica deste estudo, em uma pesquisa de caráter documental, analisando trechos da BNC-Formação Inicial e compreendendo seus possíveis impactos na formação inicial de professores. Para analisar o nosso objeto de estudo, utilizamos como categoria central “o trabalho como um princípio educativo da organização e articulação do currículo para formação inicial de professores” e, como subcategorias, “a educação como atividade intencional de produção de humanidade” e “a práxis pedagógica na formação inicial de professores”. Por meio da categoria da educação como atividade intencional de produção de humanidade, discutimos a educação como instrumento de humanização a partir da análise da inserção da história, da cultura e do saber sistematizado na BNC-Formação Inicial. Já por meio da categoria da práxis pedagógica, discorremos sobre o esvaziamento teórico da BNC-Formação Inicial e o exacerbado viés prático, técnico e profissional encontrado na sobredita base. Por fim, concluímos que os princípios apresentados na BNC-Formação Inicial vão totalmente contra os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e do materialismo histórico-dialético, porque o processo formativo docente e a educação são utilizados como campo estratégico para manter o sistema capitalista e a lógica do capital em formar mão de obra barata, com perfil instrumental, prático e eficiente.

**Palavras-chave:** Pedagogia Histórico-Crítica. Currículo. Formação Inicial de Professores. BNC-Formação Inicial.

PINHEIRO, L. R. **The new National Curricular Policies for Initial Teacher Education in Chemistry: an analysis from the Historical-Critical Pedagogy perspective.** 2023. Advisor: Rafael Moreira Siqueira. 153p. Dissertation (Master's in Teaching, Philosophy, and History of Sciences) — Faculty of Education, Federal University of Bahia / State University of Feira de Santana, Salvador, 2023.

### ABSTRACT

This research is characterized as a scientific investigation in the field of curriculum, teacher education, and the new national curricular policy, called BNC-Initial Education, under the light of Historical-Critical Pedagogy (HCP) and the philosophical foundations of historical-dialectical materialism. We consider the historical, critical, and dialectical approach as the theoretical-methodological principle of our work because we believe that education should be seen as a humanizing process, committed to social transformation, as well as the development of critical and emancipatory thinking of individuals. Regarding the theoretical framework of this study, we organized the discussion on curriculum by analyzing traditional, critical, and post-critical theories, as well as the main contributions of HCP to this subject. In teacher education, we focused our debate on initial education and the main curricular policies that emerged between the historical period from 1549 to 2019. Furthermore, we discussed initial teacher education in the context of Historical-Critical Pedagogy. In BNC-Initial Education, we characterized its formulation context, structure, content, and normative requirements. From this perspective, this work aims to analyze BNC-Initial Education and its components from a historical-critical perspective, starting from the category of work as an educational principle for the organization and articulation of the curriculum for initial teacher education. To achieve this, we used the dialectical materialist method as the theoretical-methodological basis of this study, in a documentary research, analyzing excerpts from BNC-Initial Education and understanding its possible impacts on initial teacher education. To analyze our object of study, we used "work as an educational principle for the organization and articulation of the curriculum for initial teacher education" as the central category, and as subcategories, "education as an intentional activity of human production" and "pedagogical praxis in initial teacher education." Through the category of education as an intentional activity of human production, we discussed education as an instrument of humanization based on the analysis of the insertion of history, culture, and systematized knowledge in BNC-Initial Education. Through the category of pedagogical praxis, we discussed the theoretical emptiness of BNC-Initial Education and the exaggerated practical, technical, and professional bias found in the aforementioned framework. Finally, we conclude that the principles presented in BNC-Initial Education are completely contrary to the foundations of Historical-Critical Pedagogy and historical-dialectical materialism because the teacher training process and education are used as a strategic field to maintain the capitalist system and the logic of capital in forming cheap labor with an instrumental, practical, and efficient profile.

**Keywords:** Historical-Critical Pedagogy. Curriculum. Initial Teacher Education. BNC-Initial Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Alinhamento da BNCC com a BNC-Formação Inicial.....	80
<b>Figura 2</b> – Aspectos da política educacional brasileira, a partir da 2ª versão da BNCC.....	91
<b>Figura 3</b> – Divisão da BNCFP em BNC-Formação Inicial e BNC-Formação continuada .....	97
<b>Figura 4</b> – Competências específicas da BNCFP .....	98
<b>Figura 5</b> – Conhecimento profissional da BNCFP .....	98
<b>Figura 6</b> – Prática profissional da BNCFP .....	99
<b>Figura 7</b> – Engajamento profissional da BNCFP .....	99
<b>Figura 8</b> – Implicações da BNCC em diversos setores educacionais.....	119
<b>Figura 9</b> – Implicações da prática na formação de professores e de seus futuros alunos.....	131



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Características das Teorias do Currículo.....	41
<b>Quadro 2</b> – Cargas horárias para os cursos de licenciatura nas DCNs de 2002 e 2015.....	75
<b>Quadro 3</b> – Participação de entidades educacionais na construção das DCNs de 2002 e 2015.....	76
<b>Quadro 4</b> – Profissionalidade Docente e Valorização profissional nas DCNs de 2002 e 2015 .....	77
<b>Quadro 5</b> – Prorrogação das DCNs de 2015 .....	80
<b>Quadro 6</b> – Competências gerais da BNCFP .....	97
<b>Quadro 7</b> – A cultura na BNC-Formação Inicial .....	115
<b>Quadro 8</b> – BNCC e BNC-Formação Inicial na perspectiva de formação por competências .....	127
<b>Quadro 9</b> – Distribuição da carga horária de 3.200 horas da BNC-Formação Inicial .....	126
<b>Quadro 10</b> – Orientações curriculares da BNC-Formação Inicial aos cursos de licenciatura .....	127

## LISTA DE ABREVIACOES E SIGLA

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCFP	Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeioamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
COGRAD	Colégio de Pr-reitores de Graduação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCC	Prática dos Componentes Curriculares
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa

PNE	Plano Nacional de Educação
PRONATEC	Plano Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TICS	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNIDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS	14
1.2	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	17
1.3	CATEGORIAS DE ANÁLISE	22
1.4	ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	28
<b>2</b>	<b>PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA</b>	<b>30</b>
<b>3</b>	<b>TEORIAS DO CURRÍCULO</b>	<b>40</b>
3.1	TEORIAS TRADICIONAIS DO CURRÍCULO	42
3.2	TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO	44
3.3	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO	50
3.4	O CURRÍCULO A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	55
<b>4</b>	<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL</b>	<b>61</b>
4.1	BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL ANTES DA CRIAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCNs)	62
4.2	BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL APÓS A CRIAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCNs)	68
4.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	81
<b>5</b>	<b>BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: FORMULAÇÃO, ESTRUTURA, CONTEÚDO E EXIGÊNCIA NORMATIVA</b>	<b>90</b>
5.1	CONTEXTO DE FORMULAÇÃO DA PROPOSTA PARA BASE NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNCFP)	90
5.2	CONTEÚDOS E ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA PARA BASE NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNCFP)	96
5.3	CONTEXTO DE DESMEMBRAMENTO DA BNCFP EM BNC-FORMAÇÃO INICIAL E BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA	100
5.4	CONTEÚDOS E ORGANIZAÇÃO DA BNC-FORMAÇÃO INICIAL	102
<b>6</b>	<b>O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA BNC-FORMAÇÃO INICIAL</b>	<b>109</b>
6.1	TRABALHO COMO UM PRINCÍPIO EDUCATIVO DA ORGANIZAÇÃO E ARTICULAÇÃO DO CURRÍCULO PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	109
6.1.1	<b>A educação como atividade intencional de produção de humanidade</b>	<b>109</b>
6.1.1.1	A inserção da história na BNC-Formação Inicial	109
6.1.1.2	A inserção da cultura na BNC-Formação Inicial	113
6.1.1.3	O saber sistematizado na BNC-Formação Inicial	118
6.1.2	<b>Práxis pedagógica na formação inicial de professores</b>	<b>123</b>

<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>136</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>142</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, discuto o tema de pesquisa deste trabalho, apresentando sua problematização central, os objetivos, a abordagem teórico-metodológica utilizada ao longo do estudo, as categorias de análise e a organização do trabalho proposto.

### 1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

O marco inicial da minha relação com a formação de professores se deu durante a minha graduação em licenciatura em Química, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), ao discutir sobre as concepções dos licenciandos de Química acerca desta ciência. Desde aquele momento, a minha relação com a temática supracitada, para além de se configurar apenas como um produto denominado de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), possibilitou a construção de uma identidade profissional e acadêmica, atrelada à pesquisa na área da formação de professores.

Recordo-me que as primeiras inquietações atreladas a necessidade de investigar o percurso formativo docente, pautava-se nas minhas experiências ainda como estudante da Educação Básica e na grande dificuldade que tive durante esse período em compreender uma ciência que era trabalhada de maneira a-histórica, acrítica e coberta de fórmulas, leis, teorias e com pouquíssima utilidade no meu contexto social. Lembro-me que ao indagar os professores sobre a necessidade de se estudar tal ciência, na maioria das vezes, recebia respostas rasas, com a desculpa de que estudar Química era preciso, porque essa disciplina fazia/faz parte da grade curricular do Ensino Médio.

Diante deste contexto de perguntas sem respostas convictas, ao ingressar no curso de licenciatura em Química e compreender que a mencionada ciência não é apenas um conjunto de fórmulas e teorias, desenvolvi o desejo de investigar os licenciandos e o seu percurso formativo, não só para entender de que forma o curso estava contribuindo para a construção de um conhecimento científico – que é crítico, social e historicamente produzido, inacabado e sujeito a constantes modificações e influências –, mas, também para possibilitar uma formação e reflexão que desenvolvesse futuros professores mais críticos e conscientes da importância do seu papel e do papel do conhecimento científico na construção de outros sujeitos.

Ao me formar, sair da universidade e ingressar no mercado de trabalho, deparei-me com um contexto bem diferente do qual estava acostumada. Apesar de ter estudado a minha vida toda na escola pública e conhecer um pouco desta realidade, pisar no chão da escola como professora, diante de uma realidade caótica que é a educação brasileira, não foi e não continua

sendo uma tarefa simples e fácil. Por vezes, tentei desenvolver um bom trabalho e não consegui, seja por falta de estrutura e recursos, pela quantidade de alunos por sala e até mesmo pelo cansaço e desgaste mental diário. Por outras vezes, foi difícil desenvolver um bom trabalho, porque enquanto uma pequeníssima parte dos alunos colocava-se a disposição para participar e interagir, a outra parte, simplesmente, não apresentava nenhum tipo de “interesse”.

Ao começar a questionar esses estudantes sobre o desinteresse em participar das aulas, deparei-me com um contexto de vivências múltiplas e realidades distintas. Aqueles que se sentiam a vontade para expressar-se, diziam que a “falta de interesse” estava relacionada ao fato de não gostar da matéria, não notar sua utilidade em seu dia a dia e não se sentir disposto para estudar depois de um longo dia de trabalho. Confesso, que ao escutar as falas dos educandos, questionei-me em muitos momentos: será que não desempenho um bom trabalho como professora? O que devo fazer para atrair a atenção desses estudantes e desenvolver um bom trabalho? Como ser professora diante de estudantes com realidades distintas e uma escola que não apresenta recursos para serem utilizados? Como atrair a atenção de estudantes cansados que precisam trabalhar e levar recurso financeiro para dentro de casa? Será que, de fato, o problema está apenas em minha formação e atuação?

De início, achei que o problema da “falta de interesse” estava apenas atrelada a minha atuação prática, a falta de metodologia ou a falta de “jeito” para ensinar Química. No entanto, ao desenvolver-me como pesquisadora e compreender a lógica do ensino na Educação Básica e pública, notei que, acima da minha prática profissional e do contexto escolar, existe um sistema que influencia diretamente dentro e fora deste ambiente e, até mesmo, na construção da ideia de que o problema está no professor e em sua prática docente.

Ao refletir sobre essas inquietações, podemos perceber que o sistema citado acima e denominado de capitalismo, estabelece em nossa sociedade uma lógica de mercado, que busca desenfreadamente lucro, uma formação tecnicista e prática, pessoas alienadas ao seu sistema, sujeitas e dispostas ao mínimo. Ademais, também tem influenciado a escola a reforçar as relações mercantis, tornando-se um “centro de distribuição de certificados que categorizam os indivíduos para a entrada no mercado de trabalho” (PINHEIRO, 2012, p. 11). Diretamente relacionado a isso, esse mesmo sistema tem desenvolvido nos estudantes a inexistência de uma perspectiva de vida melhor e a ideia de que a escola configura-se como esse centro de distribuição de certificados, que lhe possibilitará adquirir o mínimo para adentrar no mercado de trabalho.

Afinal, se a escola tem tornado-se alvo desse sistema e desenvolvido a percepção de que a formação escolar caracteriza-se apenas como a obtenção do “diploma do mercado de

trabalho”, teria os estudantes o interesse de aprofundar os seus conhecimentos e participar de aulas de Química ou outras áreas de conhecimento? Provavelmente, isso seria bem difícil. Sem a construção de apoio, incentivo e o reconhecimento da escola como um espaço de construção de saberes e de crescimento pessoal e profissional, continuaremos formando estudantes sem interesse educacional.

Toda essa estrutura educacional tem desenvolvido educandos acríticos e mostrado ao sistema, por provas (como ENEM e SAEB) e em forma de números, que a educação pública brasileira não tem gerado bons resultados (FARIAS, 2019). Na tentativa de encontrar um culpado para esses problemas e camuflar a ideologia hegemônica de nossa sociedade, o professor tem tornado-se um alvo direto e estratégico para o sistema, o que reflete no desenvolvimento de políticas curriculares educacionais, como é o caso da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP), que foi desmembrada em Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial) e Base Nacional Comum para Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)<sup>1</sup>. Conforme aponta Farias (2019), a elaboração desses documentos no âmbito educacional têm tornado a educação, um campo de “posição estratégica” de controle e manutenção do sistema capitalista.

Para Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), os professores, formadores e pesquisadores da área da educação, devem conhecer, apropriar-se e debater a respeito destas resoluções, para desenvolver posicionamento e ação crítica, porque esses documentos anunciam inúmeras mudanças nas diretrizes vigentes para a formação inicial e continuada de professores e, sua provável importância no cenário educacional, demanda e recomenda não só atenção e análise de suas propostas e consequências, mas, também dos aspectos que embasam e dão razão para sua existência. Como o foco do nosso trabalho é discutir apenas a formação inicial de professores, centraremos a nossa discussão, na BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2020a) e em suas características<sup>2</sup>.

Mediante este cenário de mudanças nos currículos das instituições formadoras, na formação inicial de professores e na educação, com os movimentos reformistas impostos pelas

---

<sup>1</sup> A BNC-Formação Inicial se encontra na forma de anexo à Resolução CNE/CP nº 02/2019, que define as DCNs para formação inicial de professores da educação básica (BRASIL, 2020a). Já a BNC-Formação Continuada se encontra na forma de anexo à Resolução CNE/CP nº 01/2020, que define as DCNs para a formação continuada de professores da educação básica (BRASIL, 2020b).

<sup>2</sup> Apesar de não trazer discussões detalhadas sobre a BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020b), consideramos válido ressaltar que não descartamos a importância de debates acerca da sobredita resolução. Como o nosso foco é a BNC-Formação Inicial, centramos a nossa análise na Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2020a).



atuais políticas educacionais, questões emergem aos nossos olhos: quais as propostas da BNC-Formação Inicial para o percurso formativo docente? O que deve possuir o currículo dos cursos de licenciatura a partir deste documento? Teria cada área de conhecimento um lugar de destaque nessa resolução? De que forma é pensada a formação de professores por intermédio da BNC-Formação Inicial?

É com o propósito de avançar nas respostas de tais questionamentos, que esse trabalho tem como objetivo geral, analisar a BNC-Formação Inicial e seus componentes, na perspectiva histórico-crítica, a partir da categoria do trabalho como um princípio educativo da organização e articulação do currículo para formação inicial de professores. Para atingir o objetivo geral, elencamos como objetivos específicos:

- Analisar o movimento histórico e as múltiplas determinações das diretrizes atreladas a formação inicial de professores;
- Compreender política, histórica e socialmente a produção e aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2019 e da BNC-Formação Inicial;
- Verificar criticamente como a educação e a formação docente é tratada na referida diretriz a partir da subcategoria de educação como atividade intencional de produção de humanidade;
- Identificar no referido documento as concepções teóricas e práticas para a formação docente a partir da subcategoria da práxis pedagógica na formação inicial de professores.

Com a finalidade de atingir os objetivos propostos, utilizamos a metodologia da pesquisa de caráter documental (LIMA JÚNIOR, 2021; SALGE; OLIVEIRA; SILVA, 2021), analisando trechos da Resolução CNE/CP nº 02/2019 e seu anexo, a BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2020a). A abordagem teórico-metodológica que fundamenta este trabalho, se encontra na Pedagogia Histórico-Crítica e em suas bases no materialismo histórico-dialético, que será melhor descrita a seguir (SAVIANI, 2013; MALANCHEN, 2014; MARSIGLIA; MARTINS, 2013, 2018; MARTINS; LAVOURA, 2017, 2018; MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019; SIQUEIRA, 2019).

## 1.2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

No que concerne a pesquisa documental, Lima Junior e colaboradores (2021) discorrem que a análise de documentos, como a BNC-Formação Inicial, configura-se como um procedimento de investigação científica que faz a utilização de meios técnicos e científicos para obter as informações mais significativas da pesquisa. Como indicam os autores, “a riqueza de informações que pode ser extraído e resgatado dos documentos justifica o seu uso em várias

áreas das ciências [...], uma vez que possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (LIMA JÚNIOR *et al.*, 2021, p. 39).

Salge, Oliveira e Silva (2021), ao discutir sobre os documentos, afirmam que estes caracterizam-se como uma declaração escrita, fotos, pinturas, desenhos, filmes, vídeos, etc., que servem como prova de um acontecimento, fato ou estado, comprovando, elucidando, registrando e provando um determinado marco histórico. “Os documentos indicam acontecimentos, reverberam intenções e interpretações individuais e coletivas, que permeia os registros documentais. Não por acaso, os autores salientam aos pesquisadores a necessidade de analisar a fundo a fidedignidade dos documentos” (SALGE; OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 133-134).

A partir desta necessidade de realizar uma análise fidedigna do documento, que é o nosso objeto de estudo (BNC-Formação Inicial), escolhemos o materialismo histórico-dialético como pressuposto teórico e metodológico da nossa pesquisa, porque, para além da crítica aos elementos próprios da sociedade, essa teoria busca “identificar, na historicidade dos fenômenos estudados, as condições necessárias para que a potencialidade do gênero humano se objetive na individualidade dos sujeitos” (BERNARDES, 2010, p. 300). Muito mais do que um conjunto de técnicas de procedimentos na pesquisa, essa teoria configura-se como:

[...] um conjunto de conhecimentos que se constituem numa rica e vigorosa orientação na interpretação da realidade em que vivemos, seja a realidade educacional, social, histórica, econômica, ambiental, mas também as demais dimensões da vida que nos exigem mais do que uma compreensão imediata, empírica, da realidade, que nos exige uma compreensão mais profunda, plenamente compreendida, uma compreensão concreta da realidade. (TOZONI-REIS, 2020, p. 66-67)

Conforme discutem Martins e Lavoura (2018), o materialismo histórico-dialético possui como premissa central o entendimento e a explicação do objeto diante da sua prática, da sua dimensão ontológica e da sua dimensão epistemológica. No que se refere a dimensão epistemológica, os supracitados autores discorrem que, por intermédio do conhecimento científico, a humanidade tem oportunidade de compreender os fenômenos e objetos em sua realidade natural e social. Já com a dimensão ontológica, os sujeitos entendem os elementos analisados por meio da sua construção histórica e social, da própria atividade prática realizada pelo conjunto dos homens.

O estudo sobre o materialismo histórico-dialético compreende uma concepção científica da realidade social, em seu movimento histórico, bem como a busca pela superação dos limites impostos pela burguesia, à sociedade de classes (SILVA, C., 2019). Para Alves (2010), essa

teoria é governada por leis independentes da consciência e da vontade humana, e que, ao contrário, determinam as intenções e as vontades da classe hegemônica, diante da classe trabalhadora.

O conhecimento teórico do método, que é histórico e dialético,

[...] é o conhecimento do objeto — de sua estrutura e dinâmica — tal como ele é em si, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (PAULO NETTO, 2011, p. 21)

Todo esse debate nos mostra que, independentemente da consciência humana, a realidade apresenta-se, objetivamente, construída a partir da nossa prática social e com um funcionamento efetivo, que pode “ser apreendida pela consciência humana por meio, especialmente, da atividade de investigação científica” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225). Neste sentido, notamos não só a importância do conhecimento científico na investigação do fenômeno, mas, também, a importância do homem utilizar todo esse entendimento para refletir, analisar de forma crítica e teorizar as determinações existentes em nossa sociedade (MARTINS; LAVOURA, 2018).

Como podemos observar, o pesquisador deve analisar a essência do seu objeto de pesquisa a partir das determinações e influências sociais, inclusive por meio da compreensão das influências da sociabilidade capitalista, ao qual vivemos hoje. Faz-se necessário, então, a busca de uma análise que saia do mundo das aparências e capture a estrutura, historicidade e dinamicidade dos fatos que estão sendo estudados (PAULO NETTO, 2011).

A apreensão teórica pelo investigador do movimento real, prático e efetivo do objeto ou fenômeno investigado, não pode ser realizada imediatamente. O processo de conhecimento para o materialismo histórico-dialético não se dá por intermédio do imediatismo do pensamento. O conhecimento do real não pode se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido. Se o pensamento se limita a isso, ele se põe no nível da obviedade, restringe-se a captar o evidente.[...] Dessa maneira é que se pressupõe um caminho de investigação de superação do nível empírico ao nível concreto do real, superação essa que só é possível — para esse método de pesquisa — por meio da análise e da abstração do pensamento do investigador. (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 226)

A respeito dessas características, Marx (2011) aponta para a necessidade do pesquisador sair da condição do abstrato para a compreensão do concreto, por meio da captura do conjunto dos nexos e das relações que constituem a totalidade de um objeto analisado. Sempre em constante movimento, saindo do todo às partes e das partes ao todo constantemente.

Ainda, segundo o supracitado autor, esse processo de saída e retorno diante do objeto

analisado, permite o desenvolvimento de uma consciência crítica que saia da aparência das coisas, buscando compreender a sua essência diante da prática social. Para Silva e Hermida (2021), a essência das coisas não podem ser visualizadas de forma imediata, esse processo ocorre de forma mediata, ou seja, indiretamente. A busca por uma visão aparente do fenômeno, para além de criar um pensamento comum, não consolida a apreensão da realidade em sua essência, impossibilitando transformações de caráter mais radical da realidade concreta (SILVA; HERMIDA, 2021).

Ao nos referirmos a ideia de totalidade das coisas, concordamos com Silva e Hermida (2021, p. 183) quando estes apontam que compreender a totalidade não significa entender e dar conta de tudo que existe no mundo para explicar a infinidade de coisas que estão no “presente, passado e futuro, mas, está relacionado à compreensão da realidade em suas articulações, sem isolar e tornar independente o objeto, mas apresentar a interação de suas partes no modo de produção, os fatos e as mediações necessárias para compreensão de seu movimento”. Dentro dessa perspectiva da realidade concreta, Martins e Lavoura (2018), chamam atenção para a necessidade de se compreender o objeto nas determinações econômicas, sociais, políticas e ideológicas que compõem a superestrutura da nossa sociedade e estão diretamente alinhadas com a demanda de construção e reprodução de processos sociais hegemônicos.

De acordo com Masson e Flach (2018), o processo de construção do conhecimento sobre o objeto, o entendimento das determinações que estão por trás de suas particularidades e a unidade que possibilita uma relação entre a consciência e a realidade, devem ser compreendidas por intermédio da práxis, ou seja, da vivência diante da prática social. Quando essa relação entre a teoria e a prática acontece de forma dialética:

[...] o retorno ao ponto de partida será mais rico e compreensivo. Tal concepção toma como base a estreita relação dialética entre a ‘teoria e a prática’. Segundo a filosofia da práxis, só entendemos a teoria como ‘teoria de uma prática’ e vice-versa, a prática sempre é ‘prática de uma teoria’. A teoria é entendida como a compreensão da prática. É elaborada a partir da prática e, uma vez analisada e compreendida, deve voltar sobre esta em forma de estratégias de ação. Desta maneira, cumpre-se um circuito onde o conhecimento parte da prática e volta sobre ela mesma, estabelecendo, dessa forma, um critério de verdade que exige uma tensão dialética entre esses dois polos contrários. Uma teoria é válida à medida que transforma a prática, e a prática também é verdadeira à medida que transforma a teoria. Dessa relação dialética surge o princípio da validade do conhecimento como fonte de transformação da realidade: ‘conhecer para transformar’. (GAMBOA, 2012, p. 131-132)

Tratando-se dessa relação dialética entre a teoria e a prática, Martins e Lavoura (2018) e Alves (2010) abordam que o componente dialético da Pedagogia Histórico-Crítica, aponta que a realidade social não é estática e definitiva, mas encontra-se em um movimento constante e histórico.

O método materialista-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir [...] as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. (PIRES, 1997, p. 87)

A lógica dialética nos mostra que a compreensão da realidade deve ser realizada num processo histórico de transformação progressiva, submersa em um contexto de contradição e constante modificação.

Para Tozoni-Reis (2020), o princípio da contradição, no âmbito marxista, mostra que a elaboração do pensamento e do saber significa que a realidade deve ser pensada partindo-se do empírico, da realidade dada, do que é aparente e do que se apresenta à primeira vista; seguindo para as abstrações, devemos buscar teorias e conhecimentos para elaborar o pensamento e fazer reflexões sobre o que observamos de princípio; por fim, ao chegar no concreto, devemos construir uma compreensão mais elaborada a respeito do objeto investigado, refletindo sempre sobre as contradições encontradas na elaboração do saber, ou seja, do concreto pensado (TOZONI-REIS, 2020). Como essa mesma autora continua: “[...] a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada” (TOZONI-REIS, 2020, p.74).

A busca pelo conteúdo do fenômeno analisado, conforme aborda Alves (2010) e Martins e Lavoura (2018), deve ser realizada de forma dinâmica, expresso na relação dialética entre singular-particular-universal. Ainda segundo os autores mencionados, a ideia do singular corresponde ao que o objeto revela em sua forma imediatista e caracteriza-se como o ponto de partida da construção do saber; a expressão universal mostra a sua complexidade, sua totalidade e seu histórico-social, assim como as determinações por trás de sua manifestação; já a expressão particular, representa a mediação dialética entre o que é singular e o que é universal, ou seja, o processo de construção do conhecimento acerca do objeto analisado (da saída do específico para o geral) se manifesta por meio de suas particularidades.

[...] ênfase na relação entre singularidade, particularidade e universalidade não pressupõe a impossibilidade de se ter a particularidade como referência primária na construção do conhecimento, mas, reafirma que é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto sobre ela. Entende-se que, por esta via, evita-se que a centralidade conferida à particularidade se converta no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade [...]. (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 231)

Um ponto que consideramos válido de ressalvas diz respeito ao fato de que o singular e o universal não podem ser compreendidos isoladamente e sem a mediação da expressão particular (MARTINS; PASQUALINI, 2015). A expressividade do fenômeno só ocorre em uma contínua tensão entre o que é singular e o que é universal, e esta, só pode ser visualizada a

partir de suas características particulares. Dessa forma, a mediação do particular se faz fundamental porque permite a captação do “material oculto” presente no singular (MARTINS; PASQUALINI, 2015).

Para capturarmos a essência do nosso objeto de estudo, por meio de uma relação entre o singular-particular-universal, procuramos trazer para este trabalho a metodologia dialética e a análise do nosso objeto por intermédio da categoria do trabalho, para compreender o movimento de descrição dos dados, conforme esses vão sendo desvelados, diante do seu movimento histórico e das relações que possuem com o complexo social, educacional e político.

### 1.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE

A categoria trabalho, para qualquer estudo que se anuncie na perspectiva da totalidade histórica, torna-se imprescindível em um estudo fundamentado no materialismo histórico-dialético. Ao pensarmos na ideia de trabalho, a primeira questão que nos vem a mente, ao refletir sobre a percepção deste conceito, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, é do seu reconhecimento como categoria fundante do ser social (MARTINS; LAVOURA, 2018).

Ribeiro R. (2009) discorre que o homem, diferentemente dos demais seres vivos que se adaptam ao que a natureza oferece, para sobreviver, necessita produzir os meios para sua existência e sobrevivência, adaptando a natureza às suas demandas. O homem, na produção dos seus meios de vida, precisa transformar a natureza constantemente para atender suas necessidades, realizando esta tarefa por meio do trabalho (RIBEIRO, R., 2009).

Para além dessa concepção de que o trabalho atende apenas e unicamente as necessidades individuais de cada sujeito, Silva E. (2017) chama a nossa atenção, ao debater que:

o trabalho diferencia-se das atividades realizadas por outras espécies de animais porque ele se move, pela dialética entre objetivação e apropriação, e pela dialética entre produção de meios para satisfação de necessidades e surgimento de novas necessidades na direção de um processo de crescente complexificação tanto da realidade externa, com a produção da cultura, quanto dos próprios indivíduos no sentido do desenvolvimento mais voltado ao gênero humano. (SILVA, E., 2017, p.59)

O processo de realização do trabalho, configura-se como uma construção humana e uma produção cultural, em que o homem, além de atender as suas necessidades individuais, constrói-se por intermédio da sua relação com o seu meio e sua prática social. Essa ideia de produção de cultura e desenvolvimento do gênero humano, Lessa (2012) caracteriza como sendo a construção do mundo humano por meio do conjunto das relações sociais e da práxis. Segundo Malanchen (2014, p. 122), “é precisamente pela mediação do trabalho na relação do ser humano

com a natureza, momento em que começa a produzir cultura diferenciando-se dos outros animais, que se inicia o processo de humanização, ou seja, da formação do ser humano como ser social”.

Para Souza Junior (2015), o trabalho funda a existência humana e, por consequência, a linguagem, a arte, a ciência, a religião, etc. Esses complexos compõem o conjunto da práxis social e é desenvolvido pelo princípio educativo do trabalho, que é mediado pelas relações sociais entre os homens. Ao desenvolver-se, enquanto ser social, o homem produz a sua existência e, simultaneamente, a sua cultura, transmitindo os conhecimentos e as conquistas humanas às próximas gerações (MALANCHEN, 2014).

O próprio trabalho é uma categoria social, ou seja, apenas pode existir como partícipe de um complexo composto, no mínimo, por ele, pela fala e pela sociabilidade (o conjunto das relações sociais). A relação dos homens com a natureza requer, com absoluta necessidade, a relação entre os homens. Por isso, além dos atos de trabalho, a vida social contém uma enorme variedade de atividades voltadas para atender às necessidades que brotam do desenvolvimento das relações dos homens entre si. (LESSA, 2012, p. 25)

Numa perspectiva marxista, a cultura é:

[...] resultado do trabalho, isto é, da ação do ser humano sobre a natureza e, portanto, define-se como cultura material; b) Juntamente com a cultura material se formam os elementos que compõem a cultura não material ou simbólica, como a linguagem, as ideias, a ciência, a filosofia e a arte; c) a ciência, a arte e a filosofia, dessa forma, são uma parte da cultura, e não podem ser confundidas como seu sinônimo; d) a apropriação da cultura é sempre um processo educativo, ou seja, é necessária a existência de mediações para que a mesma seja transmitida e apropriada no processo de humanização. (MALANCHEN, 2014, p. 117)

O desenvolvimento das relações dos homens entre si, a partir do trabalho, evidencia que a sociabilidade permite ao homem um salto do seu caráter puramente biológico a outro qualitativamente superior, o qual Lessa (2012) e Paulo Netto e Braz (2006) chamam de ser social, afirmando que este se desenvolve coletivamente por intermédio da relação de troca de conhecimento e experiência com os demais sujeitos diante de sua prática social, produzindo cultura. O processo de transformação do homem com a natureza é definido por práxis produtiva e, a transformação do homem, a partir da sua interação com outros sujeitos, é denominada de práxis social (SOUZA JUNIOR, 2015).

Com isso, fica evidente que o próprio processo de produção do conhecimento decorre da atividade fundante do ser social, que ao realizar o trabalho, educa-se e educa os outros sujeitos com a troca do saber (SAVIANI, 2009). O processo de realização do trabalho, caracteriza-se como o princípio educativo precursor do desenvolvimento do ser social, que deve ser compreendido como uma característica exclusiva do ser humano, que é histórico e que

contribui para a humanidade por meio da transmissão de cultura enquanto condição constante de desenvolvimento (ZANETTI *et al.*, 2020).

A cultura é produzida no indivíduo quando este:

[...] se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização. Portanto, a referência fundamental é justamente o quanto o gênero humano conseguiu desenvolver-se ao longo do processo histórico de sua objetivação. (DUARTE, 2008, p. 34)

Ao desenvolver uma discussão a respeito do trabalho como um princípio educativo, Duarte (2008), aborda que para se pensar em uma formação voltada para este aspecto, devemos primeiramente compreender que o trabalho educativo deve posicionar-se mediante a cultura humana e as objetificações produzidas historicamente e, em um segundo momento, entender o processo de formação e humanização dos indivíduos.

Diante deste viés, notamos que o aspecto relacionado a história e a cultura, nos mostra que o processo de formação do saber e da apropriação cultural, por parte do sujeito, deve ser desenvolvido e compreendido a partir da sua relação com a práxis, da dinâmica histórica de desenvolvimento da nossa sociedade, do reconhecimento de que o mundo humano só é desenvolvido por intermédio da compreensão sobre a historicidade da existência humana, da sua influência na relação com os outros sujeitos e no desenvolvimento de crenças, valores e habilidades (DUARTE, 2008; MASSON; FLACH, 2018; SILVA; HERMIDA, 2021). Neste sentido, a apropriação histórica e cultural da sociedade, por intermédio do trabalho educativo e da práxis educativa, possibilita ao indivíduo a transmissão da cultura humana para outros sujeitos (ZANETTI *et al.*, 2020).

No que diz respeito ao processo de humanização, podemos perceber que a lógica atrelada ao ato de humanizar, configura-se como um processo educativo e necessário a todos os indivíduos de ter acesso aos saberes elaborados historicamente (DUARTE, 2008). Toda essa relação entre a historicidade humana e a humanização, revela que o ser social, além de ser produtor e produto da cultura, ao se desenvolver, não só possui condições de captar, dominar e transformar a realidade, mas, também, de possibilitar que outros indivíduos possam adquirir estes mesmos domínios (MARSIGLIA; MARTINS, 2018).

O ser humano é fundamentalmente um ser cultural, que se desenvolve diante da sua prática social, tornando-se um ser social. As características definidoras da humanidade são produzidas e desenvolvidas de forma histórica, devendo ser transmitidas por intermédio da educação, para as novas gerações (MALANCHEN, 2014).

A educação escolar é um espaço privilegiado para a (re)produção constante da



condição humanizada. É nesse espaço que o trabalho educativo pode (re)produzir a humanidade em cada sujeito, ou seja, o trabalho educativo (re)produz o saber sobre a natureza e sobre a própria cultura humana, sempre os atualizando conforme o momento sócio-histórico a que se insere. No entanto, essa produção não é um produto materializado. Ela se caracteriza como uma produção não material, sendo produzida e consumida quase que instantaneamente no processo pedagógico — a aula — a qual relaciona estreitamente docente e estudante. (ZANETTI *et al.*, 2020, p. 306-307)

Conforme podemos analisar, o trabalho educativo é uma atividade intencionalmente dirigida por fins, para gerar a produção da humanidade<sup>3</sup> no indivíduo. Para isso, Zanetti (2020) aponta que se faz necessário a construção de uma relação direta entre educador e educando, uma vez que o professor transmite e os alunos se apropriam dos conhecimentos gerados pela humanidade histórica. Assim, é de extrema importância que a escola e os educadores tenham como função, especificamente educativa, as questões ligadas ao conhecimento, compreendendo o saber sistematizado como a especificidade da educação (SAVIANI, 2013).

Portanto, é mediante a importância da educação, da escola como o espaço mais organizado de transmissão dos conhecimentos científicos e do professor como um dos principais sujeitos desse processo de transmissão dos saberes, que consideramos a categoria do “*trabalho como um princípio educativo da organização e articulação do currículo para formação inicial de professores*” como categoria central desta pesquisa, para analisar os possíveis impactos da BNC-Formação Inicial no percurso formativo docente. Consideramos essa categoria como central em nosso estudo, porque pretendemos analisar, se a sobredita política curricular, tem refletido a formação docente diante de uma perspectiva histórica, de apropriação cultural, que pensa a educação como uma atividade intencional de construção de conhecimento científico e transmissão de cultura acumulada ao longo do tempo. Ademais, buscaremos também, compreender como a BNC-Formação Inicial, tem pensado a relação entre a teoria e a prática (práxis) dos futuros docentes, no contexto escolar e, para além dele, analisando se esse processo é construído numa dimensão transformadora e crítica da prática social.

---

<sup>3</sup> Na perspectiva ontológica a qual o materialismo histórico-dialético se baseia, o homem (aqui, em uma perspectiva de ser humano genérico, da espécie humana, não se tratando somente do homem do gênero masculino) não nasce homem, mas sim forma-se homem, no e pelo trabalho (LUKÁCS, 2013; SAVIANI, 2013). Apesar de suas bases biológicas e naturais, a humanidade não está garantida ao ser humano somente por meio de tais bases, visto que o ser humano só pode realizar aquilo que lhe é característico ontologicamente enquanto ser social, a capacidade de realizar trabalho teleologicamente guiado, por meio de sua formação social, ou seja, por meio do trabalho educativo de transmissão e de assimilação das objetivações historicamente produzidas pela humanidade (PAULO NETTO; BRAZ, 2006). Logo, consideramos que o trabalho educativo é um trabalho de produção de humanidade e, assim, tal humanidade será mais qualificada, ou seja, poderá produzir humanidade em suas máximas possibilidades, quanto mais profundamente o trabalho educativo possibilitar a apropriação, por cada indivíduo, do legado cultural humano (SAVIANI, 2013; DUARTE, 2016).

Uma vez que o processo do trabalho, como princípio educativo, está atrelado a historicidade, a humanização cultural, ao conhecimento (saber sistematizado) e a relação entre a teoria e a prática (práxis), subdividimos a supracitada categoria em duas subcategorias: “*educação como atividade intencional de produção da humanidade*” e “*a práxis pedagógica na formação inicial de professores*”.

Com a primeira categoria fundamentada na produção da humanidade, analisaremos se a BNC-Formação Inicial, considera o movimento histórico de construção do conhecimento e da existência humana como elementos determinantes na formação docente, buscando entender se a historicidade é considerada como um fator de relevância para os cursos de licenciatura, das diversas áreas de conhecimento. Consideramos de suma importância analisar esse ponto do movimento histórico dentro da resolução, porque é significativo que os futuros professores tenham conhecimento científico, histórico e cultural, que promova aos seus futuros alunos, o acesso aos bens intelectuais produzidos até o momento, pela humanidade, como forma de construir um ser humano com aptidões e funções mais elevadas, que possibilitem sua emancipação humana (MALANCHEN, 2014).

Tendo em vista que o professor é produtor e produto da cultura, que todo esse processo de apropriação cultural está atrelada a produção do conhecimento e a importância atribuída à história, à filosofia, à literatura, às ciências e às artes (DUARTE, 2008), investigaremos, também, por intermédio da primeira categoria, de que modo a BNC-Formação Inicial debate a inserção do saber sistematizado no currículo das instituições formadoras. Julgamos importante centrar uma parte de nossa discussão ao saber sistematizado, porque quando uma formação se propõe a conduzir os professores ao pensamento conceitual e científico, para além de possibilitar maiores condições para o conhecimento da realidade objetiva da sociedade, o mesmo, tem a oportunidade de possibilitar que outros sujeitos possam desenvolvê-la (MALANCHEN, 2014). Trata-se, então, de superar o pensamento sincrético, com o desenvolvimento de um pensamento abstrato e científico (SAVIANI, 2013).

Nesse processo, novas habilidades intelectuais são constituídas e seguidas de novas necessidades históricas, como a da pesquisa científica, a de produção das várias formas de arte, o desenvolvimento da reflexão filosófica etc., alcançando níveis de amplitude, profundidade e validade cada vez maiores. (MALANCHEN, 2014, p. 123)

Para além do que já foi discutido, Malanchen (2014) chama a nossa atenção, ao citar sobre a importância de refletir a educação como atividade intencional de produção de humanidade, afirmando que a formação docente deve ser construída diante do saber sistematizado, ou seja, de conhecimentos que são científicos, artísticos e filosóficos, porque a

escola e os professores tem um papel político de lutar para que o conhecimento elaborado não permaneça somente ao alcance da classe hegemônica, mas, sim, de toda a população. Desta forma, uma formação que se fundamente numa perspectiva histórica e crítica, deve buscar o que há de mais rico, culturalmente e historicamente construído, para transmitir aos professores e, por consequência, prepará-los para transmitir às futuras gerações. É preciso, então, que essa formação saia do pragmatismo e eleve os sujeitos a produção e apropriação cultural mais elevada já produzida pela humanidade (DUARTE, 2003).

Após analisar os aspectos da educação como atividade intencional de humanização, pretendemos, com a categoria da práxis pedagógica, verificar como a dimensão da teoria e da prática vem sendo debatida na BNC-Formação Inicial. Consideramos relevante explorar este documento por intermédio desta categoria, porque um trabalho que se fundamente na Pedagogia Histórico-Crítica, compreende a práxis como um conceito articulado tanto a atividade de transformação material, quanto da elaboração de produções simbólicas do mundo humano (como a arte, a filosofia, a ciência, etc.), que tem a dimensão de sua prática social histórica, definida como o eixo articulador do currículo das instituições formadoras (MALANCHEN, 2014).

O principal objetivo desta categoria é avaliar se, na sobredita resolução, a práxis tem sido pensada de forma revolucionária e transformadora, cunhada na dimensão da prática social global e na busca por uma formação docente que transcenda ao espaço escolar, possibilitando que os filhos da classe trabalhadora tornem-se os sujeitos da história (LÉLIS; HORA, 2021). Aqui, cabe ressaltar, que a prática social defendida pelo marxismo não se trata de uma prática social pragmática e técnica, como é defendida pela pedagogia das competências, mas, sim, como uma prática social que possa fazer alterações na realidade capitalista, no plano do conhecimento e no plano histórico-social (MALANCHEN, 2014). Daí, então, a necessidade de utilizar a categoria da práxis pedagógica, para avaliar se a BNC-Formação Inicial tem pensado o percurso formativo docente, mediante a formação de uma consciência crítica e transformadora, construída a partir do conhecimento crítico.

Ademais, analisaremos, também, se o trabalho pedagógico e o processo educativo da formação de professores, por intermédio do documento supracitado, será desenvolvido contra os interesses produtivos da sociedade capitalista e hegemônica, buscando uma formação centrada na perspectiva da emancipação humana dos professores e, por consequência, de seus futuros educandos (LÉLIS; HORA, 2021). Por fim, observaremos se a BNC-Formação Inicial, busca uma formação docente que seja construída pelo acesso ao conhecimento elaborado e referenciado pela prática social (LÉLIS; HORA, 2021).

Para atingirmos os objetivos propostos em cada categoria, compreendermos o movimento histórico e dialético de construção da BNC-Formação inicial e das políticas curriculares para a formação inicial de professores, dividimos este estudo em capítulos e subtópicos.

#### 1.4 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

No primeiro capítulo desta pesquisa, adotamos a Pedagogia Histórico-Crítica em seus fundamentos mais gerais, amparados no materialismo histórico-dialético, porque consideramos importante romper com a perspectiva dominante, problematizar uma formação docente que pense a educação como um instrumento de superação da sociedade de classes e um fator de grande importância para o desenvolvimento de uma educação humanizadora, comprometida com as questões sociais e a classe trabalhadora. Por se tratar de uma perspectiva alicerçada no materialismo histórico-dialético e em suas concepções epistemológicas e ontológicas, analisaremos o nosso objeto de estudo a partir de uma esfera histórica, dialética e em constante movimento.

No segundo capítulo, apresentamos um debate sobre as teorias curriculares existentes, sempre considerando as características e particularidades de cada perspectiva curricular, dentro do seu movimento histórico de construção. Na tentativa de elucidar claramente as teorias trabalhadas, dividimos o presente capítulo em quatro tópicos, denominados de: “teoria tradicional do currículo”, “teoria crítica do currículo”, “teoria pós-crítica do currículo” e “currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica”.

No terceiro capítulo, abordamos sobre a formação de professores, fazendo um breve apanhado histórico sobre as principais modificações educacionais que ocorreram no âmbito das reformas curriculares, atreladas a formação docente. Para organizar o debate realizado, subdividimos o supracitado capítulo em: “breve apanhado histórico sobre a formação inicial de professores no Brasil, antes da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)”, “breve apanhado histórico sobre a formação inicial de professores no Brasil, após a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)” e “formação de professores a partir da Pedagogia Histórico-Crítica”.

No quarto capítulo, discorreremos acerca da BNC-Formação Inicial, caracterizando o seu contexto de formulação, sua estrutura, seu conteúdo e suas exigências normativas. Neste tópico, além de discutir as características mencionadas, realizamos um movimento histórico de construção dessa base que vai desde a elaboração da sua proposta, conhecida como Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP), até sua

aprovação com o desmembramento em BNC-Formação Inicial e BNC-Formação Continuada.

No quinto capítulo, apresentamos análise dos dados obtidos e discussões sobre as possíveis implicações da BNC-Formação Inicial, na formação de professores e no currículo das instituições formadoras. Para organizar esse debate, alicerçado na Pedagogia Histórico-Crítica e no materialismo histórico-dialético, escolhemos como categoria de análise “*o trabalho como um princípio educativo da organização e articulação do currículo para formação inicial de professores*” e, subdivimos este, nas subcategorias: “*a educação como atividade intencional de produção de humanidade*” e “*a práxis pedagógica na formação inicial de professores*”.

Para terminar, descrevemos no capítulo 6, as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas utilizadas ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

## 2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Apesar do termo Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) ter sido cunhada apenas em 1984 (SANTOS, R. E., 2018), essa teoria teve o início de suas discussões evidenciadas a partir da década de 1970, em decorrência dos reflexos das lutas políticas que marcaram o período da ditadura militar e impactaram o campo educacional (MALANCHEN, 2014; SIQUEIRA, 2019). A grande crítica feita ao tecnicismo e a necessidade de se criar uma pedagogia que abordasse sobre as relações entre escola e sociedade no período da ditadura, desencadeou na busca de uma teoria que superasse as pedagogias burguesas e as teorias crítico-reprodutivistas (SIQUEIRA, 2019). Com o desenvolvimento da PHC, Saviani (2013) objetivava uma escola que atendesse os interesses populares de transformar a sociedade e atuasse como um instrumento de luta do proletariado contra a burguesia e a sociedade capitalista.

Os movimentos, associações e eventos que ocorrem durante a década de 1970 no campo educacional, possibilitaram a divulgação de ideias pedagógicas de cunho marxista e, por consequência, impulsionaram o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica (MALANCHEN, 2014). Neste mesmo período, como mesmo aponta Saviani em seu livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” (2013), o início de seu trabalho com a disciplina Teoria da Educação para a primeira turma de doutorado da PUC-SP, possibilitou que as discussões sobre os problemas educacionais brasileiros ganhassem dimensões amplas e coletivas (SAVIANI, 2013; MALANCHEN, 2014). “Começava-se a tentar descobrir formas de analisar a educação, mantendo presente a necessidade de criar alternativas e não apenas fazer crítica do existente” (SAVIANI, 2013, p. 62).

No decorrer da década de 1970 e 1980, mais precisamente entre os anos de 1979 e 1984, as várias teses educacionais defendidas por Saviani e publicadas em 1983, por meio do texto “Onze teses sobre educação e política”, presentes no livro “Escola e democracia”, as discussões sobre as relações entre política e educação começam a assumir uma forma sistematizada, abrindo espaço para o desenvolvimento de uma pedagogia que atuasse como um importante instrumento para as camadas dominadas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas por parte do professor (MALANCHEN, 2014; SIQUEIRA, 2019). Ainda neste período, Saviani, em 1982, com o texto “Escola e Democracia II: para além da curvatura da vara”, apresenta uma série de discussões sobre o método pedagógico e apresenta a pedagogia revolucionária, uma proposta de superação das pedagogias burguesas (MALANCHEN, 2014). De acordo com Malanchen (2014), é somente em 1984, que Saviani adota a denominação Pedagogia Histórico-Crítica. Com a escolha da denominação, Saviani (2003), afirma:

O que eu quero traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico-objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2003, p.88)

A Pedagogia Histórico-Crítica, caracteriza-se como uma teoria alicerçada no materialismo histórico-dialético e em suas concepções epistemológicas e ontológicas (SIQUEIRA, 2019). Esse tipo de perspectiva diferencia-se das demais, porque considera a história como algo dinâmico e não linear, assim como a única realidade possível, com seus fundamentos pautadas nos aspectos materiais (que, ao mesmo tempo, são determinantes e determinados) (JESUS; SANTOS; ANDRADE, 2019). Assim, a história se apresenta como a chave de compreensão da realidade (LESSA; TONET, 2011).

O materialismo dialético, por ser definido como a filosofia do materialismo histórico, tem como um dos seus fundamentos o estudo da contradição e dinamicidade das coisas (JESUS; SANTOS; ANDRADE, 2019). Em seu movimento, a compreensão da realidade e existência humana são realizadas por meio do seu contexto histórico e das condições materiais impostas a cada sujeito (LESSA; TONET, 2011). Outro ponto importante, que faz parte do foco do materialismo histórico-dialético – e da Pedagogia Histórico-Crítica – é o entendimento do ser humano enquanto um ser social, que se constitui a partir da sociabilização e interação com os demais membros de uma sociedade, sendo um ser histórico, em constante aprendizagem, apto a reconfigurar-se constantemente, que se desenvolve por meio do trabalho e constante transformação da natureza (PAULO NETTO; BRAZ, 2006).

Em outras palavras, “o ser humano, enquanto um ser biológico, é determinado por leis que regem os seres vivos, porém, enquanto ser social, é resultado de um processo de transformação permanente” (MORADILLO, 2010, p. 45). Esse processo de formação humana, passa constantemente por uma série de (re)modificações e aprendizagens, que vão evoluindo com o passar do tempo e da história, impactando diretamente sua relação com a natureza e a maneira como este modifica o seu entorno (PAULO NETTO; BRAZ, 2006; MORADILLO, 2010). Para Saviani (2013),

[...] o homem não se faz naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer que ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar, sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. (SAVIANI, 2013, p. 7)

A sociedade, em suas constantes modificações, vai se tornando uma série de complexo de complexos (LUKÁCS, 2013), que, segundo Moradillo (2010), se refletem nesse contexto

sócio-histórico a partir de três dimensões: o modo de produzir conhecimento, o modo de produzir bens materiais e o modo de produzir relações sociais. No modo de produzir conhecimento, as questões epistemológicas são o centro das discussões; no modo de produzir bens materiais, o centro é a questão da economia-política; e, no modo de produzir relações sociais, o centro é a questão ético-política.

Sabe-se que a educação, por ser um fenômeno dos seres humanos, tem a compreensão de sua natureza e desenvolvimento associada a compreensão da natureza humana, que, diferente dos outros animais, que se adaptam a realidade natural, produz constantemente a sua própria existência, por meio de uma atividade denominada de trabalho (SAVIANI, 2013). A este respeito, Moradillo (2010, p. 102) afirma que “o pilar do pensamento de Marx consiste no fato de que o homem só existe transformando a si e a natureza. E esta ação é o trabalho”. Deste modo, para sobreviver, o homem extrai da natureza, de maneira intencional e ativa, os meios necessários para sua existência (SAVIANI, 2013). Para Saviani (2013, p. 11), “ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza criando um mundo humano (o mundo da cultura)”.

O processo de realização do trabalho é constituído por meio da relação entre sujeito e objeto, como também dos elementos: idealização e objetivação (PAULO NETTO; BRAZ, 2006). Segundo Paulo Netto e Braz (2006), na idealização, o ser social vai desenvolver, mentalmente, uma ideia a respeito do trabalho e de sua finalidade, pensando e refletindo, no porquê necessita realizá-lo. Já a objetivação, se resume como a concretização e a prática deste trabalho. Ela se configura como a realização da ação imaginada e todo o processo de coletivização do trabalho desenvolvido, se denomina como social, e acaba transformando o próprio ser humano em um ser social. O trabalho se apresenta como uma atividade coletiva e compartilhada, que nunca ocorre de maneira isolada e que possibilita o compartilhamento de conhecimentos e informações.

Sobre os tipos de trabalhos, Saviani (2013) destaca que existem dois tipos, o material e o não material. O trabalho material, caracteriza-se como um tipo de atividade baseada na garantia da subsistência material, que apresenta conseqüente produção de bens materiais. No caso do trabalho não material, este, fundamenta-se pela produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes e habilidades humanas. “[...] Trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2013, p. 12). Ainda segundo o autor mencionado, no processo de produção material, o ser humano, por representar mentalmente os objetivos de seu trabalho, necessita ter conhecimento e propriedade do mundo científico (real), da ética (valorização) e da arte



(simbolização), abrindo margem para o desenvolvimento de uma categoria denominada de trabalho não material, que acaba fundando-se por meio da educação. Deste modo, tratando-se do trabalho não material como uma dimensão construída mediante a produção do saber, notamos que a educação, além de constituir-se por meio do trabalho, caracteriza-se na dimensão não material<sup>4</sup> (SIQUEIRA, 2019).

O trabalho educativo, para a Pedagogia Histórico-Crítica, “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, 2013, p. 6). Para Saviani (2012), o seu principal objetivo é identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos e descobrir as formas mais adequadas para atingi-los. Sobre os aspectos atrelados ao ato educativo na PHC, observamos que o supracitado autor desenvolve essas discussões apontando que este processo deve considerar os conteúdos trabalhados, a forma como se trabalhará com esses assuntos e o destinatário da ação educativa.

É preciso se questionar para quem devemos ensinar, bem como, para que finalidade e tipo de sociedade estamos ensinando. A educação deve não só encontrar formas para o desenvolvimento de uma sociedade revolucionária que quebre as correntes capitalistas, mas, também, deve refletir acerca da produção de uma humanidade igualitária e humana (SAVIANI, 2012).

Na PHC, uma pedagogia revolucionária centra-se na igualdade entre os homens, numa sociedade igualitária e, considera a difusão de conteúdos vivos e atualizados, uma das primordiais tarefas do processo educativo (SAVIANI, 2012). A pedagogia revolucionária, por ser crítica, reconhece que a educação é um elemento secundário e determinado, de extrema importância para o processo de transformação social (SAVIANI, 2017a). Para uma teoria poder ser verdadeiramente crítica, ela deve ser colocada na perspectiva da classe trabalhadora; deve contextualizar as teorias hegemônicas de maneira histórica, social e epistemológica, considerando seus acertos e contribuições; e, enxergar os limites, insuficiências e inconsistências das teorias hegemônicas (SAVIANI, 2017a; SANTOS, R. E., 2018; JESUS; SANTOS; ANDRADE, 2019). Esta teoria caracteriza-se como crítica, porque considera que o estudo e a compreensão da educação, passa pelo entendimento de seus determinantes sociais e

---

<sup>4</sup> Mesmo trazendo uma discussão fundada na ontologia do ser social e na teoria do materialismo histórico-dialético, Saviani recebeu algumas críticas de educadores de cunho marxista acerca da relação que faz entre a categoria do trabalho e a educação, ao definir que a educação se caracteriza como um trabalho não-material. O autor tratou de debater tais contestações em seu artigo, publicado em 2013, e intitulado “Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético”. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n1p185/25654>. Acesso em: 08 mar. 2023.

movimento histórico (SAVIANI, 2017a; SANTOS, R. E., 2018; JESUS; SANTOS; ANDRADE, 2019).

Assim, a PHC, trata-se de uma pedagogia que assume tanto o compromisso com a transformação da sociedade, quanto com a luta socialista (SAVIANI, 2013). Conforme discorre Saviani (2013),

[...] em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na Pedagogia Histórico-Crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da Pedagogia Histórico-Crítica que se trata. (SAVIANI, 2013, p. 72)

Esta teoria compreende que a escola, por ser fruto das determinações sociais e, por consequência, de uma sociedade dividida em classes sociais, é diretamente fundada no modo de produção capitalista e sofre os conflitos de interesses que caracteriza este tipo de sociedade (SIQUEIRA, 2019). Na PHC, o principal objetivo da educação e da escola é gerar a superação desse sistema, desenvolvendo uma comunidade socialista e revolucionária, assumindo o compromisso com a transformação em defesa dos interesses dos dominados (SANTOS, R. E., 2018; JESUS; SANTOS; ANDRADE, 2019).

Ao longo desse processo educacional e escolar de superação do capitalismo, Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) destacam ser preciso o desenvolvimento de ações planejadas e sequenciadas, por parte do professor, para que o processo de ensino e de aprendizagem possa gerar uma transformação social. No caso do ensino, os autores sobreditos afirmam que o docente tem a responsabilidade de:

elencar, selecionar e categorizar diferentes tipos de conhecimento que precisam ser convertidos em saber escolar, reconhecer sua importância para a formação humana, bem como planejar e acionar as formas mais adequadas de sua transmissão. De outro lado, a aprendizagem realizada pelo aluno que, ao se apropriar do saber elaborado, poderá ter — dentre as várias facetas de seu processo formativo — o desenvolvimento de ferramentas de pensamento (complexas funções psíquicas superiores) as quais viabilizem a captação subjetiva desta realidade objetiva na sua máxima fidedignidade. (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 12)

Para tal desenvolvimento, faz-se necessário a busca por um trabalho educacional que tenha o seu fundamento alicerçado no método dialético e na didática histórico-crítica (MARTINS; LAVOURA, 2017). Uma educação articulada a esses princípios, deve compreender que o movimento da realidade, além de ser histórica e dinâmica, é submersa em contradições sociais que afetam diretamente o seu desdobramento (MARTINS; LAVOURA, 2017).

Assim, é pensando em uma didática pedagógica associada a PHC, que Saviani (2012) aponta cinco momentos educativos e didáticos que favorecerão o diálogo entre alunos e professores, estimulando a iniciativa de ambos e valorizando a cultura acumulada historicamente. Esses elementos consideram os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico dos alunos, sem perder de vista a sistematização lógica dos conteúdos. Os cinco momentos propostos por Saviani (2012) dividem-se em: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social.

O primeiro passo, comum a professor e aluno, enquanto prática frequente de ambos, estabelece que estes podem posicionar-se diferentemente enquanto agentes sociais (SAVIANI, 2012). No entanto, do ponto de vista pedagógico, docentes e estudantes encontram-se em níveis diferentes de compreensão de conhecimento e experiências da prática social (SIQUEIRA, 2019). Este passo caracteriza-se como uma primeira “leitura de mundo”, na qual ocorre um contato inicial com o tema que será estudado (PINHEIRO, 2012). “Consiste em ver a realidade e tomar consciência de como ela se coloca no seu todo em suas relações” (PINHEIRO, 2012, p. 31). Saviani (2012), define que nessa fase, a compreensão dos professores e alunos diferem-se entre si e estão em diferentes níveis de entendimento.

A compreensão do professor é sintética por que implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária, uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por outro lado, a compreensão dos alunos é sincrética, uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, o ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica, na prática social de que participam (SAVIANI, 2012, p. 70-71).

Para Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), na prática pedagógica, a diferença entre o posicionamento dos professores e alunos deve-se ao fato do professor, antes de conduzir o seu trabalho com os estudantes, já ter realizado o planejamento de suas atividades, possuindo um conhecimento de síntese de todo o processo. A visão dos alunos é sincrética, porque ainda não realizaram a relação da experiência pedagógica com a prática social mais ampla de que participam. Esse passo, para o educando, consiste no primeiro contato com o conteúdo sistematizado e, por consequência, na manifestação das concepções que possui a respeito do tema em questão. A visão sincrética é rica em senso comum (PINHEIRO, 2012).

Na relação entre ensino e aprendizagem, Martins e Lavoura (2017) afirmam que o desenvolvimento da aprendizagem ocorre da síncrese para síntese, por meio da apropriação dos

conhecimentos historicamente sistematizados e, o ensino, ocorre a partir da síntese formulada por parte do professor e das objetivações que já foram apropriadas por este, ao longo do tempo. A síntese, como ponto de partida da aprendizagem, deve ser superada com novas estruturas de generalizações e captações dos fenômenos, por meio de um sistema de conceitos. O percurso que avança do pensamento sincrético ao abstrato, não é um resultado de determinantes biológicos ou cronológicos, esse processo ocorre por intermédio “da qualidade das mediações que ancoram a relação sujeito-objeto, da natureza dos vínculos entre o indivíduo e suas condições de vida e de educação” (MARTINS; LAVOURA, 2017, p. 539). Em resumo, a construção do pensamento abstrato é resultante das apropriações históricas, conceituais e simbólicas que carecem de ensino e da transmissão por parte de outrem (MARTINS; LAVOURA, 2017).

Ao ponto que diz respeito à problematização, segundo momento das orientações propostas por Saviani (2012), é preciso, inicialmente, a detecção das questões e dos problemas, que precisam ser resolvidos no âmbito da prática social. E, em um segundo instante, o desenvolvimento de conhecimentos necessários para a superação destes aspectos. Esse movimento de busca e investigação sobre a solução dos problemas, apontados na prática social, se configuram como um elemento desafiador, no qual, os estudantes, a partir de sua ação, buscam o conhecimento (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019).

A problematização, portanto, deve conduzir o aluno do conhecimento advindo das relações do cotidiano (conhecimento sincrético, fragmentado, parcial sobre o fenômeno) para o conhecimento científico, que deve ser oferecido na escola, reestruturando qualitativamente o domínio sobre as questões da prática social. (MARSIGLIA, 2011, p. 106)

A problematização é um ponto-chave na busca da relação entre teoria e prática. Por meio das contradições sociais, este aspecto busca o desenvolvimento de conhecimentos mais elaborados sobre um determinado conteúdo e revela que a prática, por si só, não dá conta de explicar a realidade (PINHEIRO, 2012). Desta forma, faz-se necessário o desenvolvimento e apropriação de instrumentos teóricos e práticos que equilibrem os problemas detectados na prática social (SIQUEIRA, 2019).

O terceiro momento, denominado de instrumentalização, trata-se da apropriação de ferramentas culturais necessárias à luta, que as camadas populares travam diariamente para se libertarem das condições de exploração em que são submetidos (SAVIANI, 2012). Saviani (2012) aponta em seus escritos que durante esse processo, o professor configura-se como um elemento chave que, de modo direto ou indireto, pode transmitir como os instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente. Ainda segundo este autor, quanto mais

o docente compreender os vínculos da sua prática com a prática social global, mais ele contribuirá para a construção do conhecimento de seus alunos e para a resolução dos problemas presentes na prática social.

O processo de instrumentalização possibilita aos sujeitos o reconhecimento da exploração burguesa e capitalista e atua como um recurso de extrema importância para que estes possam se libertar das explorações (MALANCHEN, 2014). Contudo, para que a revolução e libertação possa ocorrer, faz-se necessário o desenvolvimento de um conhecimento que possibilite o entendimento sobre quais conhecimentos mais desenvolvidos a humanidade tem produzido ao longo do tempo; que reconheça a sociedade em suas múltiplas determinações; e que possibilite ao educando, enquanto ser social, a comparação dos assuntos discutidos em sala com sua vivência cotidiana (MALANCHEN, 2014).

A respeito desses conhecimentos, Saviani (2012) deixa evidente que os conteúdos são importantes ferramentas no desenvolvimento de uma pedagogia revolucionária, pois, de acordo com o autor, sem conteúdos relevantes e significativos, a aprendizagem deixa de existir e transforma-se em uma farsa. No tocante à instrumentalização e a forma de organização do trabalho didático, Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), descrevem:

[...] em didática, isso se refere aos procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos levando em conta os sujeitos a que se destinam, sempre carregados de uma concepção de mundo que se pretende transmitir. Vale dizer ainda que esse processo precisa ser avaliado, de modo a garantir tanto o replanejamento das ações pedagógicas (quando necessário) quanto os novos planejamentos, para que o ensino se efetive de forma cada vez mais complexa. Aí estão, pois, os temas fundamentais da didática — planejamento, objetivos educacionais, conteúdos, métodos e avaliação. (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 18)

Em vista da transformação da sociedade, cada professor, seja de história, matemática, ciências, estudos sociais, comunicação ou literatura brasileira, etc., tem uma contribuição específica a dar para que a transformação estrutural da sociedade possa ocorrer (SAVIANI, 2012). Dessa maneira, a instrumentalização se desenvolverá como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que ocorrerá na especificidade de cada área de conhecimento e, alterando qualitativamente, a prática dos indivíduos como agentes sociais (SAVIANI, 2012).

Como a problematização advém da prática social, ao problematizar e instrumentalizar os estudantes, podemos nos deparar com outras problematizações que necessitarão de novas instrumentalizações. Isso significa que a instrumentalização utilizada, produziu um avanço no conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019). Esse processo expressa uma das possibilidades de desenvolvimento da catarse.

A catarse se configura como o quarto momento da Pedagogia Histórico-Crítica e trata-se da incorporação dos instrumentos culturais por cada sujeito, que se caracterizam em cada indivíduo como possíveis ferramentas de transformação social (SAVIANI, 2012). É um importante ponto educativo, um momento da passagem da prática social em si para a prática social para si, ou seja, para o desenvolvimento de ações relacionadas aos problemas encontrados na prática social e vivências cotidianas (DUARTE, 2019). Esse processo é “[...] uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano” (DUARTE, 2019, p. 23).

O aspecto da ação presente na catarse, como aponta Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), também nos revela que, por meio da prática social inicial, da problematização dessa prática e do uso de recursos instrumentais, nesta etapa, o estudante consegue, em alguns casos, compreender as relações existentes entre o conhecimento científico e o seu entorno. O que importa, neste momento, é que os conteúdos, a partir da incorporação com a subjetividade, oriente as ações que deverão ser desenvolvidas na realidade concreta.

O processo de catarse, em seus vínculos com a Pedagogia Histórico-Crítica, aponta na direção do produto que se almeja por meio do processo de ensino, e visa destacar o papel da educação escolar na transformação dos indivíduos, tendo-se por transformação a lenta e gradual superação dos limites das formas precedentes de ser e agir. (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 19)

Engana-se quem acredita que a catarse ocorre com as pessoas dentro de uma aula em particular, mesmo que ele venha ocorrer a partir das aulas e também nas aulas, o processo catártico pode ocorrer em momentos diferentes daqueles em que ocorreu a apropriação dos instrumentos. Ela pode ocorrer “semanas, meses ou até anos posteriores, ou mesmo podem ocorrer durante aulas de disciplinas ou áreas completamente distintas daquelas em que ocorrer a assimilação dos conhecimentos a qual aquela catarse se refere” (SIQUEIRA, 2019, p. 50). Esse processo é lento e vai revelando-se enquanto a relação do aluno com sua prática social vai gerando ações transformadoras e significativas. Desta forma, notamos que essa transformação ocorre tanto de maneira interna (com a apropriação cultural, histórica e social), quanto externa (por intermédio de ações frente a transformação da sociedade) (SIQUEIRA, 2019).

O quinto e último momento “é um retorno à prática social, agora compreendida, pelos alunos, de maneira sintética e significativa, e pelos professores, não mais em uma síntese precária, mas em uma síntese ativa” (JESUS; SANTOS; ANDRADE, 2019, p. 83). Assim, a prática social é tanto o ponto de partida, como o ponto de chegada da Pedagogia Histórico-Crítica.

Claramente, em termos aparentes e materiais, [...] a prática social no início e no final do processo educativo é idêntica; entretanto, pelo avanço qualitativo dos estudantes frente à compreensão dessa prática e da possibilidade de sua transformação, a prática social final estará, portanto, alterada, fruto da ação pedagógica, da mediação pelo professor da passagem do concreto ao abstrato pelos alunos. (SIQUEIRA, 2019, p. 52)

Em síntese, após analisar o método didático-pedagógico, afirmamos que uma educação que priorize a superação da sociedade capitalista, deve problematizar a prática social, instrumentalizando os alunos com os conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade tem produzido, “de maneira a modificar qualitativamente a compreensão que eles tenham dessa prática social, produzindo-se assim a catarse, como passagem da prática social em si à prática social para si, que é o ponto de chegada do processo educativo” (DUARTE, 2017, p. 3). A partir desse ponto, conforme discorre Duarte (2017), o aluno compreende o mundo de forma mais elaborada, superando, parcialmente, o conhecimento do senso comum e do seu cotidiano.

Desta forma, o trabalho educativo a partir da PHC, possibilita uma alteração qualitativa da compreensão e da relação do indivíduo com o seu entorno social e sua realidade (SIQUEIRA, 2019). Isso implica diretamente, conforme discute Siqueira (2019), em uma transformação catártica e em uma mudança da própria prática social dos educandos envolvidos nesse processo. Todavia, para que isso possa acontecer, o supracitado autor, discute sobre a necessidade de uma articulação direta entre as ideias pautadas pela Pedagogia Histórico-Crítica, a educação e o currículo escolar.

### 3 TEORIAS DO CURRÍCULO

O currículo, muito mais do que uma organização de conteúdos, questões didáticas e diretrizes educacionais que devem ser seguidas e trabalhadas pelo docente em sala de aula, caracteriza-se como um elemento construído em um movimento histórico multifacetado, que sofre uma série de modificações e definições teóricas ao longo do tempo (MATOS, 2018; SIQUEIRA, 2019). De acordo com Siqueira (2019), apesar das teorias pedagógicas apresentarem distintas características, são semelhantes no que diz respeito a apresentação do currículo como uma forma de organização de instruções, normas, conteúdos, atividades e aspectos didáticos, que devem ser utilizados pelos professores no ambiente escolar.

Tratando-se mais especificamente desse movimento histórico das discussões curriculares, Siqueira (2019) aponta que suas questões e problemáticas devem ser compreendidas como um processo social, influenciado por fatores políticos, econômicos, culturais e sociais, que apresentam interesses e objetivos previamente determinados pelo Estado e pela sociedade. Desta forma, seu desenvolvimento apresenta-se como uma construção lenta de fabricação social, com conflitos, rupturas e disjunturas (OLIVEIRA, A., 2013).

[...] o currículo é um artefato social e histórico, sujeito a mudanças, em constante fluxo; não deve descrever como se organiza o conhecimento escolar, mas explicar como veio a se tornar o que é; não deve centrar-se numa verdade ou validade epistemológica do conhecimento, mas deve centrar-se numa epistemologia social e preocupada com aspectos sociais e políticos, entre outros. (OLIVEIRA, A., 2013, p. 50)

No ambiente educacional, as teorias curriculares podem ser divididas em duas categorias: as concepções tradicionais e as concepções críticas (que se dividem em teorias críticas e pós-críticas) (SILVA, T., 2010; OLIVEIRA, A., 2013; MALANCHEN, 2014; MATOS, 2018; SIQUEIRA, 2019). As teorias tradicionais possuem características de neutralidade, objetividade e estão preocupadas com a forma de organização técnica do ensino (SILVA, T., 2010). As teorias críticas e as teorias pós-críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra ou desinteressada, mas que implicam relações de poder e estão conectadas com o saber, a identidade e o poder (SILVA, T., 2010). As principais categorias das teorias mencionadas podem ser visualizadas no Quadro 1, a seguir.



**Quadro 1** – Características das Teorias do Currículo

<b>Teorias Tradicionais</b>	<b>Teorias Críticas</b>	<b>Teoria Pós-Críticas</b>
Ensino	Ideologia	Identidade
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Diferença e alteridade
Avaliação	Poder	Subjetividade
Metodologia	Classe social	Significação/discurso
Didática	Capitalismo	Saber-poder
Planejamento	Relações sociais/produção	Representação
Organização	Conscientização	Cultura
Eficiência	Emancipação e libertação	Gênero, raça, etnia
Objetivos	Currículo oculto	Sexualidade
	Resistência	Multiculturalismo

Fonte: SILVA, T. (2010)

Como planejamos expor e analisar as principais características e abordagens teóricas que surgiram ao longo do tempo no âmbito do currículo e, mais especificamente, a partir da década de 1920, consideramos de extrema importância discutir sobre as abordagens sobreditas, porque são marcos educacionais importantes na área do currículo que surgiram no meio de um processo de intensa industrialização e profundas mudanças econômicas, culturais e políticas em todo o mundo (SIQUEIRA, 2019). Já que a formulação do currículo deve ser compreendida a partir da história e do desenvolvimento social, não podemos vislumbrar os estudos das teorias de currículo sem investigar a história e os demais determinantes sociais na construção de suas características e correntes filosóficas.

Além das teorias explanadas nos parágrafos anteriores, outra possibilidade de pensar o currículo é por intermédio da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que em uma perspectiva sócio-histórica, tem como norte uma educação crítica e emancipadora (MORADILLO, 2010; SAVIANI, 2013). O currículo, a partir da PHC, caracteriza-se como um conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola, que por meio da transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados e dos instrumentos de acesso ao saber elaborado, objetiva uma educação humanizadora, comprometida com a transformação social e a construção de uma sociedade revolucionária (SAVIANI, 2013; DINIZ; CAMPOS, 2020).

Por entendermos que a escola precisa de um currículo que eleve o pensamento crítico dos estudantes, por meio de discussões que tomem a realidade social na sua complexidade máxima e atual, rompendo com a perspectiva dominante e desenvolvendo uma formação para além do mercado de trabalho (ANUNCIAÇÃO; MESSEDER NETO; MORADILLO, 2015), neste capítulo, além de analisar e debater sobre as teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas, discutiremos a respeito das principais contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o processo de construção curricular.

### 3.1 TEORIAS TRADICIONAIS DO CURRÍCULO

As teorias curriculares tradicionais, tiveram seus estudos iniciados por Bobbit, em 1918, a partir da publicação do livro “*The curriculum*” e de uma série de discussões sobre a finalidade da escolarização em massa (SILVA, T., 2010). Em seu livro “*The curriculum*”, o autor supracitado discute sobre os objetivos da educação escolarizada, fazendo-se uma série de questionamentos a respeito do conhecimento e da forma como este deveria ser conduzido: quais os objetivos da educação escolarizada? Que se deve ensinar? Quais as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado? O que deve estar no centro do ensino? Quais as finalidades da educação? (SILVA, T., 2010). Para Silva T. (2010), o que Bobbit propunha era que as escolas funcionassem como uma empresa comercial e industrial, que desenvolvesse as habilidades necessárias para atuação nas ocupações profissionais da vida adulta.

De acordo com a teoria curricular proposta por Bobbit, a educação deveria desenvolver os conhecimentos e as habilidades necessárias para que os indivíduos atuassem no âmbito profissional de forma ativa e eficiente (SIQUEIRA, 2019). Assim, como uma indústria e no mercado econômico, as escolas deveriam deixar evidente os resultados que pretendiam obter e especificar métodos e formas de mensuração que permitissem saber se as habilidades haviam ou não sido alcançadas (SIQUEIRA, 2019). A orientação dada por Bobbit, apesar de possuir um cunho mercadológico e tecnicista, constituiu-se como uma das vertentes educacionais dos Estados Unidos, durante todo o século XX (SILVA, T., 2010).

Antes mesmo de Bobbit discutir sobre algumas questões relacionadas ao currículo, John Dewey, em 1902, escreve em seu livro “*The Child and the curriculum*”, aspectos relacionados ao tema em debate (SILVA, T., 2010). Diferentemente do modelo curricular de fundamento econômico e profissionalizante, já discutido nos parágrafos anteriores, a preocupação de Dewey estava relacionada com a construção da democracia, a elaboração de um currículo escolar que desenvolvesse uma educação para a formação de uma sociedade menos desigual e o desenvolvimento de um progressivismo social (LOPES; MACEDO, 2011; MALANCHEN, 2014; SIQUEIRA, 2019).

O foco central do currículo para Dewey está na resolução de problemas sociais. O ambiente escolar é organizado de modo que a criança se depare com uma série de problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidade para ela agir de forma democrática e cooperativa. As atividades curriculares e os problemas são apresentados às crianças para que elas, em um mesmo processo, adquiram habilidade e estimulem sua criatividade. O currículo compreende três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. Os conteúdos — assuntos que se relacionam a problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação — deixam de ser o foco da formulação curricular, tornando-se uma fonte através da qual os alunos podem

resolver os problemas que o social lhes coloca. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23-24)

A teoria proposta por Dewey, deixa evidente a importância das experiências cotidianas das crianças e jovens para a formação de seu conhecimento, o desenvolvimento de uma ação democrática e a elaboração de um modelo curricular de ensino. Para ele, a escola se configura como um ambiente propício para a construção dessas vivências (MALANCHEN, 2014).

Um aspecto que consideramos válido de ressalvas e que também foi apontado por Lopes e Macedo (2011), Matos (2018) e Siqueira (2019), se refere ao fato da teoria de Dewey estar baseada no pragmatismo, na prática e na experiência dos indivíduos. Nesse tipo de concepção, as verdades sobre determinado aspecto podem ser modificáveis e dependentes das vivências de cada sujeito (MATOS, 2018). A ênfase na resolução de problemas, exacerba o ensino de procedimentos e técnicas, deixando de lado os conhecimentos culturais necessários para o desenvolvimento integral dos indivíduos (SIQUEIRA, 2019).

Apesar de Dewey ter apresentado reflexões sobre o currículo, sua influência não refletia na mesma intensidade que a teoria de Bobbit, alguns aspectos relacionados a formação curricular como um campo de estudo educacional (SILVA, T., 2010). Como consequência desta característica, as contribuições de Dewey não ganharam um lugar de grande destaque nas questões curriculares que centravam os debates educacionais nos Estados Unidos, no decorrer do século XX (SILVA, T., 2010).

Por esta razão, os ideais de Bobbit, além de perdurarem por mais tempo, encontrou consolidação definitiva a partir do surgimento do teórico Ralph Tyler e da publicação de seu livro “*Basic Principles of Curriculum and Instruction*”, em 1949 (SILVA, T., 2010; SIQUEIRA, 2019).

Apesar de admitir a filosofia e a sociedade como possíveis fontes de objetivos para o currículo, o paradigma formulado por Tyler centra-se em questões de organização e desenvolvimento. Tal como no modelo de Bobbit, o currículo é aqui, essencialmente, uma questão técnica. (SILVA, T., 2010, p. 25)

Conforme aborda Malanchen (2014, p. 54), “Tyler teria buscado a junção das questões técnicas de Bobbit com apropriação de experiências dos sujeitos para a seleção e organização de conteúdos na linha de Dewey, com ênfase no lado tecnicista de Bobbit”. Com essa teoria, Tyler deixa evidente a importância das experiências cotidianas como fonte de objetivos para a elaboração dos currículos.

Tyler ainda propõe que o currículo deve responder quatro questões básicas: 1. Quais objetivos educacionais a escola deve buscar atingir?; 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas para que esses objetivos possam ser alcançados?; 3. Como organizar eficientemente essas experiências?; 4. Como podemos ter certeza de que os objetivos foram

alcançados? (SILVA, T., 2010). O currículo, no ponto de vista de Tyler, perpassa por um conjunto de princípios educacionais que necessitam da organização de instruções e normas atreladas ao alcance dos objetivos, assim como de uma avaliação que busque analisar se estes estão ou não sendo atingidos (MATOS, 2018). Outro aspecto importante que se instaura no âmbito educacional, especialmente na década de 1960, por influência da teoria de Tyler, é a utilização do tecnicismo como teoria pedagógica dominante (SIQUEIRA, 2019).

Mediante o cenário educacional que surge na década de 1960, fundamenta-se no tecnicismo e no desenvolvimento de um currículo pautado em um conhecimento neutro, objetivo, marcado pela eficiência, o atendimento às demandas mercadológicas e técnicas da sociedade capitalista, uma série de agitações, transformações e movimentos sociais<sup>5</sup> começaram a surgir para questionar a concepção tradicional de currículo e a forma como este pensava a educação (SIQUEIRA, 2019; MATOS, 2018). Assim, por meio da ideia tradicional de que o currículo configura-se como um conjunto de conteúdos, especificação precisa de objetivos e ensino destes conteúdos para uma eficaz eficiência de resultados, introduz-se, neste contexto, uma grande crítica ao currículo tradicional e a necessidade de se instaurar uma teoria curricular que fosse crítica e preocupada com as questões sociais (MATOS, 2018).

### 3.2 TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO

Diferentemente das teorias tradicionais, que se restringiram ao desenvolvimento da atividade técnica de como fazer o currículo, as teorias críticas se preocupavam e questionavam sobre as desigualdades, injustiças sociais e transformações sociais (SILVA, T., 2010). Segundo Lopes e Macedo (2011), a perspectiva crítica,

[...] de forma muito mais contundente, problematiza o que se entende por conhecimento e lança as bases para que seja questionado o que conta como conhecimento escolar. É por intermédio das discussões críticas que o conhecimento deixa de ser considerado um dado neutro. [...] não cabe apenas discutir o que selecionar, quais critérios utilizar nessa seleção, mas efetuar a crítica do conhecimento produzido e dos seus modos de produção, ao mesmo tempo que problematizam por que determinados conhecimentos são selecionados, e outros, não. Esta é uma perspectiva compreensiva, que tanto focaliza como a estrutura político-econômica e social atua nesses processos quanto investiga os modos pessoais de dar significado aos diferentes saberes. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 77)

“Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”

---

<sup>5</sup> Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura no Brasil; os movimentos da contracultura; a continuação do movimentos dos direitos civis nos Estados Unidos; e outros (SILVA, T., 2010).

(SILVA, T., 2010, p. 30). De acordo com Silva T. (2010), Malanchen (2014), Matos (2018) e Siqueira (2019), na elaboração desses conceitos, os autores que discutiam a respeito das teorias críticas deram destaque à articulação entre educação e ideologia, abordando sobre as múltiplas determinações sociais, a reprodução social e cultural, a classe social, a influência do poder, o capitalismo, as relações sociais de produção, etc<sup>6</sup>.

No que diz respeito a ideologia, Silva T. (2010, p. 33), afirma que esta “[...] atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar”. Essas ideologias, além de criarem uma falsa consciência da realidade, distorcendo o que realmente acontece no seio das relações sociais capitalistas, utilizam estes aspectos para ampliarem as formas de alienação (PENELUC; MORADILLO, 2020).

Diante das críticas atreladas ao currículo e as determinações capitalistas sobre seus aspectos, muitos escritores desenvolveram trabalhos que se tornaram marcos educacionais da teoria educacional crítica. Dentre as inúmeras obras, destacam-se nesse processo: 1. Em 1970, Paulo Freire, com a pedagogia do oprimido; Louis Althusser, com discussões sobre a ideologia e os aparelhos ideológicos de estado; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, com os debates acerca da reprodução social; 2. Em 1971, Baudelot e Establet, abordando a respeito da escola capitalista da França; Basil Bernstein, apontando os aspectos das classes sociais, seus códigos e formas de controle; Michael Young, discutindo sobre conhecimento, controle, sociologia e educação; 3. Em 1976, Samuel Bowles e Herbert Gintis, ressaltando a escolaridade na América capitalista; William Pinar e Madeleine Grumet, apontando direcionamentos para a construção de um currículo; 4. Em 1979, Michael Apple, com debates sobre ideologia e currículo (SILVA, T., 2010).

Louis Althusser, filósofo francês estruturalista, discutiu sobre o papel da escola como uma instituição utilizada pelo sistema capitalista, para manter suas formas de ideologia e alienação (SILVA, T., 2010; MALANCHEN, 2014; MATOS, 2018). Na compreensão deste autor, a ideologia dominante repassa os seus ideais por meio de disciplinas e conteúdos que reproduzem as relações de poder e dominação do sistema capitalista. Assim, a escola e a educação contribuem com essa forma de controle social, a partir do desenvolvimento de crenças que nos fazem acreditar que o sistema em que vivemos é único, bom e desejável (SILVA, T.,

---

<sup>6</sup> Desta forma, percebemos uma enorme contribuição dos fundamentos marxistas para a compreensão e desenvolvimento do currículo nas teorias críticas, bem como para o entendimento do papel da escolarização e da educação (MATOS, 2018).

2010). Silva T. (2010), ao discutir sobre como ocorre esse processo ideológico, afirma:

[...] a escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias, mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. (SILVA, T., 2010, p. 31-32)

Impulsionados pelos debates althusserianos, Baudelot e Establet, em seu livro “*A escola capitalista na França*”, publicado em 1971, também ressaltam a escola como um ambiente de reprodução e dominação capitalista (SILVA, T., 2010). Para estes dois autores, existem dois tipos de currículos, um mecanicista – voltado para os pobres e a classe trabalhadora – e outro denominado de preparatório – utilizado especialmente pelos ricos e pela classe dominante (MATOS, 2018). Conforme Lopes e Macedo (2011), Baudelot e Establet, tinham como principal objetivo, denunciar a falsa propaganda da escola como um espaço que garante oportunidade a todos os sujeitos e mostrar que as divisões hierárquicas necessárias à participação controlada do trabalhador no mercado de trabalho, são construídas por intermédio da organização das experiências escolares.

Além dos autores apontados no parágrafo anterior, Bowles e Gintis (dois economistas), também impulsionados pelos estudos de Althusser e pela relação entre ideologia e educação, estabelecem, a partir do termo correspondência, uma conexão entre a escola e a estrutura de produção (SILVA, T., 2010). Com a publicação do livro “*A escola capitalista na América*”, em 1977, as discussões sobre como as escolas reproduzem os aspectos necessários ao sistema capitalista, ganham destaque nos debates sobre o papel do currículo no âmbito social e educacional. De acordo com Bowles e Gintis, as instituições escolares atuam para preparar os indivíduos de cada classe, para assumirem os papéis que lhe são atribuídos, numa sociedade capitalista (MALANCHEN, 2014).

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. (SILVA, T., 2010, p. 33).

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron também desenvolveram uma crítica a educação. No entanto, apesar de sua tese estar centrada no conceito da reprodução, afastava-se da análise

marxista em vários aspectos (SILVA, T., 2010). Para estes autores, o funcionamento da escola não deve ser deduzido ao funcionamento da economia, pois as propriedades simbólicas e culturais, também devem ser consideradas no processo educacional e na constituição do currículo (principalmente porque são distribuídas desigualmente) (SILVA, T., 2010; LOPES; MACEDO, 2011). A “[...] dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida” (SILVA, T., 2010, p. 34).

Com as discussões levantadas por Bourdier e Passeron, observamos que a escola configura-se como um ambiente de dominação cultural, na qual, predominam os valores, os costumes, as crenças e os hábitos da classe dominante de nossa sociedade (SILVA, T., 2010; LOPES; MACEDO, 2011; MALANCHEN, 2014; MATOS, 2018). Esses códigos, além de priorizarem a educação de uma classe em detrimento de outra, acabam naturalizando essa cultura e escondendo o seu caráter de divisão e dominação social (SILVA, T., 2010). Assim, a imposição da cultura dominante, é vista como legítima e ocultada por meio de uma ideologia. “Nesse sentido, a reprodução cultural opera de forma semelhante à reprodução econômica: o capital cultural das classes médias, desigualmente distribuído, favorece aqueles que o possuem e, com isso, perpétua a desigualdade dessa distribuição” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 28).

Deste modo, percebemos que, tanto no contexto do currículo, quanto no ambiente social e educacional, a classe dominante, por meio de uma ideologia de dominação, subordinação, poder, reprodução e ofuscamento do real, tornam os seus princípios como uma cultura dominante, que impossibilita o conhecimento de outras formas de culturas a partir de um trabalho de exclusão (MALANCHEN, 2014).

O que Bourdieu e Passeron propõem, através do conceito de pedagogia racional, é que as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter — na escola — a mesma imersão duradoura na cultura dominantes que faz parte — na família — da experiência das crianças das classes dominantes. Fundamentalmente, sua proposta pedagógica consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na escola, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes tem na família. (SILVA, T., 2010, p. 36)

Outros autores, como James McDonald e Dwayne, também apresentam suas contribuições para as discussões no campo do currículo. Todavia, é apenas em 1973, com a I Conferência sobre Currículo, na Universidade de Rochester, em Nova York, que o movimento de reconceptualização exprimia uma insatisfação crescente de pessoas com os parâmetros tecnocráticos (SILVA, T., 2010). Essa conferência foi liderada por William Pinar e Michael Apple e passou a ser conhecida como “movimento de reconceptualização” (SILVA, T., 2010;

MALANCHEN, 2014).

Mesmo criticando as concepções curriculares com ênfase na técnica e na administração, Pinar e Apple apresentavam opiniões distintas sobre essas questões: enquanto a visão de Pinar estava atrelada à fenomenologia e a hermenêutica, Apple possuía uma tese pautada nas vertentes neomarxista (SILVA, T., 2010; MALANCHEN, 2014; SIQUEIRA, 2019).

Esses dois grupos refletem, aliás, um antagonismo entre os dois campos nos quais, nos Estados Unidos, dividiu-se a crítica dos modelos tradicionais. De um lado estavam aquelas pessoas que utilizavam os conceitos marxistas contemporâneos, como as de Gramsci e da Escola de Frankfurt, para fazer crítica da escola e do currículo existentes. Essas análises enfatizavam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo. De outro lado, colocavam-se as críticas da educação e do currículo tradicionais inspiradas em estratégias interpretativas de investigação como a fenomenologia e a hermenêutica. Aqui, a ênfase não estava no papel das estruturas ou em categorias teóricas abstratas (como ideologia, capitalismo, controle, dominação de classe), mas nos significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares. [...] Ambas as perspectivas tratava-se de desafiar os modelos técnicos dominantes [...]. (SILVA, T., 2010, p. 38)

No caso de Pinar, que tinha a fenomenologia e a hermenêutica como o fundamento de sua concepção de currículo, apontava que os seus objetivos, conteúdos, organização, disciplinas, etc., deveriam estar atreladas nas experiências e subjetividades dos sujeitos (SILVA, T., 2010; SIQUEIRA, 2019). Em um currículo de perspectiva fenomenológica, o foco das discussões centra-se nas experiências dos alunos e dos professores e em suas vivências cotidianas com os outros indivíduos da sociedade (FEIJOO; MATTAR, 2014; PERIUS, 2018).

A perspectiva fenomenológica de currículo é, em termos epistemológicos, a mais radical das perspectivas críticas, na medida em que representa um rompimento fundamental com a epistemologia tradicional. A tradição fenomenológica de análise do currículo é aquela que talvez menos reconhece a estruturação do currículo em disciplinas ou matérias. Para a perspectiva fenomenológica, com ênfase na experiência, no mundo vivido, nos significados subjetivos e intersubjetivos, pouco sentido fazem as formas de compreensão técnica e científica implicadas na organização e estruturação do currículo em torno de disciplinas. (SILVA, T., 2010, p. 40)

Influenciado pelas obras de Gramsci, Apple afirma que os conhecimentos escolares e seus princípios de seleção dos conteúdos, do planejamento, da organização e da avaliação, são questões dominadas por ideologias sociais e econômicas, frutos de determinados grupos sociais, que decidem o que será transmitido e discutido nas salas de aula (LOPES; MACEDO, 2011; MATOS, 2018). Por existir uma relação entre a forma como a economia está organizada e o modelo como o currículo está organizado, a escola acaba contribuindo com a manutenção dos privilégios sociais e atuando no processo de (re)criação da hegemonia dos grupos dominantes



(LOPES; MACEDO, 2011). Em suas análises, Apple utilizou dois conceitos da teoria marxista: ideologia e hegemonia (SIQUEIRA, 2019).

Assim, a organização curricular e a educação refletem diretamente os interesses particulares da burguesia e do capitalismo. Os estudantes e, em especial da classe trabalhadora, são formados para pensarem e agirem de uma forma que atendam aos desejos das classes dominantes, mantendo a não existência de espaços para a geração de questionamentos e contradições (SIQUEIRA, 2019). Esse tipo de currículo que “esconde” as relações de poder em suas entrelinhas, sejam elas em relação ao conhecimento ou aos procedimentos reforçados diretamente pelas ações curriculares, Apple vai denominar de “currículo oculto” (LOPES; MACEDO, 2011).

Ademais, outros autores, como Henry Giroux, Paulo Freire e Michael Young, trouxeram contribuições para o campo crítico do estudo do currículo. Giroux debate sobre uma pedagogia contra-hegemônica, radical, que seja capaz de levar o sujeito a um processo de emancipação e libertação. Para ele, os objetivos de um currículo devem ser pautados em três aspectos importantes: diferenciação do conhecimento instrumental, destinado a reproduzir os bens e serviços; do conhecimento produtivo, que é especulativo e produz o novo e crítico; explicitação do currículo oculto e desenvolvimento da conscientização crítica (LOPES; MACEDO, 2011). Giroux aponta que os sujeitos podem, verdadeiramente, se libertar por intermédio de uma prática pedagógica que permita o desenvolvimento de uma conscientização e emancipação, sobre os modos de poder e controle que as instituições sociais exercem na sociedade (MALANCHEN, 2014).

No entanto, para que uma prática pedagógica libertadora possa ser gerada, é necessário que o currículo caracterize-se como um espaço no qual seja possível a produção de diversos significados sociais, que considerem o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, especialmente no caso do currículo, do conhecimento (SILVA T., 2010; MALANCHEN, 2014).

De acordo com Silva T. (2010), os trabalhos desenvolvidos por Giroux, apresentam uma certa correlação com os estudos conduzidos por Paulo Freire:

Há uma reconhecida influência de Paulo Freire na obra de Henry Giroux. Por um lado, a concepção libertadora de educação de Paulo Freire e sua noção de ação cultural forneciam-lhe as bases para o desenvolvimento de um currículo e de uma pedagogia que apontavam para possibilidades que estavam ausentes nas teorias críticas da reprodução então predominantes. Por outro lado, embora Paulo Freire salientasse a importância da participação das pessoas envolvidas no ato pedagógico na construção de seus próprios significados, de sua própria cultura, ele não deixava de enfatizar também as estreitas conexões entre pedagogia e a política, entre a educação e o poder. (SILVA, T., 2010, p. 55)

Embora não tenha desenvolvido uma teoria curricular, o educador e filósofo Paulo Freire apresenta uma série de contribuições para o campo educacional e curricular (SIQUEIRA, 2019). Por meio da explicitação de uma educação tida como bancária e não dialógica, o supracitado autor expõe a necessidade de construção de uma educação libertadora, que seja mais popular e participativa (SIQUEIRA, 2019).

No caso de Michael Young, os estudos sobre o currículo, buscavam questionar qual cultura e classe social era privilegiada e beneficiada com os conhecimentos organizados e selecionados dentro dele (SIQUEIRA, 2019). Segundo Matos (2018, p. 33), Young “[...] alega que o que importa nas discussões acerca do currículo é saber se o conhecimento oferecido na escola é ‘conhecimento poderoso’, ou seja, um conhecimento que possibilite que os estudantes compreendam o universo em que vivem”. Em muitos casos, a participação ativa de crianças e adolescentes no contexto escolar pode ser a única oportunidade de caminharem, ao menos intelectualmente, para além das circunstâncias locais e particulares ao qual suas condições pessoais e sociais os submetem (YOUNG, 2007 *apud* MATOS, 2018).

Outro importante autor das teorias críticas, Basil Bernstein, que analisou o currículo na ótica da recontextualização, afirma que é na estrutura e organização do currículo, da educação e da pedagogia, que se assimilam os códigos de classe social, atuando como um princípio regulativo (SIQUEIRA, 2019). Para ele, a educação formal encontra sua realização em três sistemas de mensagem: currículo, pedagogia e avaliação. O currículo apresenta uma definição do que conta como conhecimento válido; a pedagogia define o que é considerado transmissão válida do conhecimento; e a avaliação caracteriza-se como a realização válida desse conhecimento (SILVA, T., 2010; MALANCHEN, 2014).

Após esse período de propulsão das teorias críticas no campo de estudo do currículo, como apresentamos, um movimento bastante difuso, de lutas e reivindicações, tomaram o Brasil e o mundo para debater sobre a necessidade de um currículo fundamentado na “diversidade cultural, valorização da subjetividade, deslocamento da discussão sobre classes sociais para discussões sobre gênero, raça, etnia, religião e orientação sexual” (MALANCHEN, 2014, p. 82). Conhecido como um currículo inspirado nas teorias pós-críticas, conforme debate Malanchen (2014), esse tipo de currículo é pensado a partir de perspectivas pós-estruturalistas, pós-modernistas, pós-colonialistas e multiculturalistas, denominado assim, como currículo pós ou pós-curriculum.

### 3.3 TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO

De acordo com Lopes (2013), o prefixo pós, presente na teoria pós-crítica:

[...] refere-se ao abandono dos axiomas essencialistas. Ser «pós» algum movimento ou escola de pensamento [...] implica problematizar esse mesmo movimento, ou escola de pensamento, questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade. Não é um avanço linear, não é uma evolução ou uma superação a supor que os traços do movimento ou da escola de pensamento questionados são apagados. Essa reconfiguração pode ser correlacionada à própria desconstrução dos princípios que sustentam determinado movimento ou escola de pensamento. (LOPES, 2013, p. 11)

Dentre os diversos movimentos que questionaram suas bases a partir de reivindicações, encontra-se o pós-estruturalismo, que se configura como uma linha filosófica que questiona “o privilégio conferido à consciência humana e a sua possibilidade de autonomia e de autoconhecimento, valorizam a linguagem como constituinte do social e consideram a cultura em termos simbólicos e linguísticos” (LOPES, 2013, p. 12). As teorias pós-estruturalistas surgem como uma forma de repensar as teorias estruturalistas, instaurando uma série de desconstruções a respeito de conceitos tidos como verdades e centrais (LOPES, 2013).

As teorias pós-estruturalistas ofereceram um rico campo de reflexão para a prática de pesquisa educacional, promovendo [...] a heterogeneidade, buscando uma validade rizomática, uma forma de comportamento por meio de múltiplas aberturas, recusando a mera revelação de um conhecimento prévio [...]. Depois do pós-estruturalismo, muitas oposições clássicas, como as de sujeito/objeto, ciência/ideologia, necessidade/contingência, fato/interpretação, langue/parole, verdadeiro/falso, foram violentamente abaladas, tornando o campo filosófico mais politizado. [...] O construto ideológico pós-estruturalista amplia até mesmo o conceito de poder, muito enfatizado pela teoria crítica marxista, como proveniente não somente das esferas do Estado, mas presente em toda parte. (CARDOZO, 2014, p. 128)

Segundo Lopes (2013) e Aguilar e Gonçalves (2017), uma característica importante que difere o pós-estruturalismo do estruturalismo, refere-se a descentralização do sujeito. Enquanto no estruturalismo a essência humana não pode ser alterada, para o pós-estruturalismo, o sujeito constrói a sua identidade a partir de suas vivências, em diferentes contextos e com diferentes indivíduos, constituindo-se por meio de seus questionamentos e escolhas no interior das grandes estruturas que sustentam a sociedade moderna.

No que diz respeito as discussões pós-coloniais ou pós-colonialistas, Matos (2018) aponta que essa teoria visa compreender as relações de poder, a exploração econômica e a dominação cultural, focalizando na apuração das manifestações literárias e artísticas a partir de uma perspectiva da classe dominante e pelas interpretações da classe dominada. O currículo pautado no ideal pós-colonial, tem como objetivo, questionar e criticar o modelo de currículo ocidental e europeu, que foi construído com uma concepção de que o “outro” (países colonizados) é um ser irracional e inferior. Na perspectiva do currículo pós-colonialista, a preocupação centra-se em entender as relações de poder existente entre os países colonizadores,

nações tidas como superiores; e os países colonizados, nações tidas como inferiores, herdadas pelos currículos escolares (SANTOS; SILVA, 2020).

Nos currículos pós-coloniais,

as ideias de centro e margens, de superioridade cultural, disciplinaridade e nação, o eurocentrismo e os registros orientais no ocidente são questionados, de forma associada às discussões sobre gênero, raça, classe, sexualidade e linguagem. Tais questões são discutidas em termos de império e imperialismo, cultura popular e diáspora, identidade/identificação, representação e multiculturalismo [...]. Noções como estereótipo, metáforas e metonímias e imaginário, orientalismo e sujeito são construídas. (LOPES, 2013, p. 15)

Tanto o currículo pós-estruturalista, quanto o currículo pós-colonialista, discutem acerca da necessidade de se construir currículos com questões voltadas para as vivências e crenças sociais dos sujeitos, enraizadas em discussões atreladas a aspectos multiculturais, ou seja, várias culturas. Assim, conforme aborda Silva T. (2010, p. 130), as teorias supracitadas exigem “[...] um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado”. Ainda seguindo nessa mesma linha de pensamento, Malanchen (2014), Matos (2018) e Siqueira (2019) discutem que é possível se analisar as teorias pós-críticas por meio do multiculturalismo, porque tais correntes estão submersas no movimento pós-moderno, que tem como base discussões voltadas para a negação da razão, do movimento histórico e cultural, do conhecimento objetivo, etc.

Na sua vertente social, política, filosófica, epistemológica, o pós-modernismo questiona os princípios e pressupostos social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do iluminismo. As ideias de razão, ciência, racionalidade e progresso [...] estão indissolúvelmente ligadas ao tipo de sociedade que se desenvolveu nos séculos seguintes. De uma certa perspectiva pós-modernista, são precisamente essas ideias que estão na raiz dos problemas que assolam nossa época. (SILVA, T., 2010, p. 111)

Segundo Silva T. (2010) e Siqueira (2019), o multiculturalismo, que está inserido no pós-modernismo, é um instrumento de luta política, um movimento de reivindicações dos grupos dominados que buscam o reconhecimento e a representação de suas formas culturais no âmbito nacional.

[...] O multiculturalismo é adotado como reação às concepções hegemônicas de currículo, que privilegiavam um determinado tipo e fonte de conhecimento e de concepções sobre o mundo, sobre a sociedade e sobre a cultura, para então iniciar a adoção de outras formas culturais, outras fontes de conhecimento, antes renegadas à marginalidade de seus grupos étnicos, raciais ou culturais minoritários, de forma a fazer valer suas ideias, lutas e direitos, destacando a individualidade, a particularidade, as significações, as representações, as identidades e diferenças [...]. (SIQUEIRA, 2019, p. 68)

Para Silva T. (2010), as teorias de currículo pós-críticas, que possuem como fundamento o multiculturalismo, são marcadas por debates atrelados a identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia e sexualidade. Um currículo que tenha essa teoria como base, é organizado de forma a possibilitar aos educandos a identificação de sua própria cultura, o reconhecimento e valorização de seus saberes e o respeito a todas as outras formas culturais e de conhecimento (SIQUEIRA, 2019). Essa ideia de respeito a identidade cultural dos sujeitos, fica ainda mais clara, quando Silva T. (2010) discute que um currículo multiculturalista deve basear-se nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas.

Assim, o multiculturalismo, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo e o pós-colonialismo são movimentos intelectuais que afirmam que estamos vivenciando uma época caracterizada como histórica, com um conjunto variado de perspectivas, com diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos (MATOS, 2018). Neste sentido, Malanchen (2014) aponta que o currículo, a partir da perspectiva pós-crítica, surge mediante um contexto de lutas e movimentos, em defesas de novos ideais e de um currículo amparado no “relativismo cultural existente nos debates sobre currículo nos últimos tempos” (MALACHEN, 2014, p.82). Ainda segundo esta autora (p. 76), pensar em um currículo fundamentado no pós-modernismo significa que o “princípio norteador de um currículo multicultural é o de propagar a suposta diversidade cultural presente em nossa sociedade”. A principal defesa do multiculturalismo está atrelada à possibilidade de fazer com que os estudantes reconheçam a importância da sua cultura para a construção social, tenham acesso a diversas outras culturas e saibam respeitar as características e particularidades de cada comunidade (SIQUEIRA, 2019).

Fazendo uma grande crítica aos fundamentos das teorias que surgiram antes do advento das teorias pós-críticas, Silva T. (2010) e Siqueira (2019) afirmam que a educação e seus aspectos curriculares não devem apenas focar suas discussões nas questões de classes, nem no ensino e aprendizagem. É preciso abarcar e compreender todo o conjunto social e cultural ao qual estamos inseridos, questionando sempre “as dominações centradas nas diferenças de etnia, raça, sexualidade, gênero, entre outros” (SIQUEIRA, 2019, p. 19). O multiculturalismo aparece como uma reação ao currículo hegemônico da classe dominante e configura-se como um movimento legítimo de reivindicações dos grupos sociais dominados (SILVA, T., 2010; EYNG, 2015).

Moreira A. (2001) e Matos (2018) também discutem sobre a necessidade de se incorporar ao currículo uma pluralidade cultural e uma diversidade de ideias que supere a visão

de currículo tradicional que boa parte das escolas possuem. Neste sentido, estes autores apontam para a necessidade do diálogo e a importância deste na construção dos currículos e do espaço escolar. Ainda em comunhão com o que aponta Moreira A. (2001), Malanchen (2014) enfatiza que os autores da perspectiva multiculturalista e pós-crítica trabalham a questão da pluralidade/diversidade cultural como um ponto central da construção de um currículo multicultural. Para Malanchen (2014), organizar um currículo a partir de uma perspectiva plural de culturas, para além de incluir questões atreladas a valores, crenças e costumes, ajuda a organizar a participação de todos em um espaço para diminuir as injustiças, opressões e restringir preconceitos.

Malanchen (2014) e Siqueira (2019), ao discutirem sobre a perspectiva multiculturalista e pós-crítica, fazem uma crítica ao campo educacional e a ideia de currículo defendida por estas teorias, porque o multiculturalismo não é fundamentado em uma visão crítica e se conforma como a impossibilidade de superação do modo capitalista de produção. Outro ponto que esses autores acabam debatendo em seus trabalhos, fazendo uma crítica ao multiculturalismo, diz respeito a uma consciência individualista, em que pequenos grupos de pessoas acabam satisfazendo-se apenas com suas conquistas ou com as conquistas de seus grupos, não questionando outros aspectos mais profundos e relevantes para o meio social e os demais membros/grupos da sociedade. Tratando-se deste último ponto, Siqueira (2019) e Malanchen (2014) ainda debatem que existe uma controvérsia no discurso multiculturalista, porque apesar de defenderem a ideia de democracia, igualdade, justiça social, tolerância e paz, ocorre uma fragmentação das lutas sociais em pequenos grupos, que quando alcançam os seus objetivos, acabam esquecendo de lutar pela transformação social como um todo.

[...] o Pós-modernismo, ao enfatizar as lutas fragmentadas de movimentos sociais, rejeita o conhecimento da totalidade, os valores universais, a racionalidade, a igualdade (na concepção liberal ou na socialista) e, de forma mais profunda, a concepção do marxismo de emancipação humana. Como já assinalamos, o Multiculturalismo, inserido na ideologia do Pós-modernismo, adota o relativismo como valor absoluto e se recusa a admitir a objetividade do conhecimento. A relevância estaria toda na forma como os sujeitos interpretam os fenômenos sociais ou naturais e na forma como expressam suas interpretações. (MALANCHEN, 2014, p. 93)

Um ponto importante que Duarte (2006) chama a atenção, refere-se ao fato de que as ideias pautadas no pós-modernismo, colocam o espaço escolar em um contexto limitado de posicionamentos frente as escolhas dos aspectos atrelados ao currículo. Segundo o autor supracitado, dentro dessa teoria, a defesa por um currículo voltado para o relativismo cultural torna-se unânime e o único guia para a construção da educação escolar.

A respeito desta questão, Siqueira (2019) discute que a crítica feita ao multiculturalismo não está atrelado a uma ideia de recusa acerca da necessidade de debates sobre o relativismo cultural, mas, sim, na percepção de que os currículos escolares devem ser construídos apenas a partir deste viés. Todo o processo de construção humana e as diferenças culturais, políticas e sociais fazem parte de um movimento e uma construção histórica do homem que é “resultante de seu processo de trabalho para o afastamento de sua natureza biológica em direção à sua natureza social, e a totalidade do mundo e do conhecimento só é tal como é devido a esse processo histórico de diferenciação [...]” (SIQUEIRA, 2019, p. 75).

Malanchen (2014) diante de suas discussões sobre o multiculturalismo e sua crítica às lutas por questões isoladas e pontuais, retoma um debate muito importante atrelado aos ideais marxistas e a Pedagogia Histórico-Crítica, apontando para a necessidade de se pensar em uma transformação radical da sociedade que leve ao fim do sistema capitalista e a construção de uma sociedade revolucionária. Desse modo, é de extrema importância a construção de uma luta social que envolva toda a classe trabalhadora e que tenha como foco a mudança da estrutura da nossa sociedade como um todo, não somente nas preocupações de pequenos grupos e suas lutas. Ainda trazendo alguns pontos importantes a respeito desse debate, em concordância com o que traz Saviani (2011a), a autora mencionada anteriormente, cita que, ao invés de focar as reivindicações em questões individualistas, isoladas e pontuais, é preciso que esses aspectos mobilizem a transformação de um espírito de povo ao espírito de classe; a formação de uma união em torno das lutas de interesse de toda a classe trabalhadora; o desenvolvimento de um nível de consciência social, crítica e política, que leve a construção de ações sobre o aspecto conjuntural ao aspecto estrutural.

### 3.4 O CURRÍCULO A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

As concepções sobre o currículo na PHC, diferem-se das demais teorias curriculares já apresentadas, porque buscam contribuir para a construção de uma sociedade revolucionária e comunista, construída como uma comunidade, na qual os indivíduos tenham a garantia do amplo acesso, da sociabilização, dos elementos culturais construídos, histórica e socialmente pela humanidade, bem como possuam uma concepção de mundo pautada no materialismo histórico-dialético (SIQUEIRA, 2019). De acordo com Duarte (2016), a escola apresenta-se como um importante espaço de transmissão dos conhecimentos científicos, ou seja, dos saberes elaborados, porque possibilita “a formação e a transformação da visão que alunos e professores têm da natureza, da sociedade, da vida humana, de si mesmos como indivíduos e das relações entre os seres humanos” (DUARTE, 2016, p.121). Tratando-se dos saberes elaborados, Saviani

(2013) aponta que este tipo de conhecimento diz respeito ao saber sistematizado, ou seja, aquele que é científico e, afirma que cabe a escola, promover a socialização dos saberes supraindicados, desenvolvendo instrumentos que possibilitem o acesso à ciência e aos rudimentos desse saber.

Segundo Saviani (2013),

[...] as atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí, o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e ciências sociais (história e geografia). (SAVIANI, 2013, p. 14)

Assim, o currículo caracteriza-se como o “conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2013, p. 17). Trata-se das atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, que os professores devem problematizar para distinguir entre o que é principal e o que é secundário na construção do conhecimento (GAMA; DUARTE, 2017). “O processo de seleção do conhecimento a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta” (GAMA; DUARTE, 2017, p. 522). Sobre este ponto, Malanchen (2014, p. 190) deixa explícito que a escola precisa garantir a socialização dos conhecimentos “científicos, filosóficos e artísticos”, de modo que o conhecimento elaborado supere o conhecimento que é espontâneo.

Segundo Saviani (2013), para que a escola possa existir, não basta apenas a existência do saber sistematizado, é preciso a viabilização das condições de sua transmissão e assimilação. Isso “implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (SAVIANI, 2013, p.17). Sobre essa sistematização do conhecimento, Gama e Prates (2020) discutem que, pautada pelo método materialista histórico-dialético, a organização curricular deverá promover “o desenvolvimento do estudante, contribuindo para que ele passe de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, ativa e cultural” (GAMA; PRATES, 2020, p. 93), ou seja, como defende a Pedagogia Histórico-Crítica, a passagem da síntese à síntese.

Vislumbrando tal necessidade, a Pedagogia Histórico-Crítica preconiza que o trabalho educativo deve efetivar-se, “[...] como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada



indivíduo singular, a humanidade produzida historicamente pelo conjunto dos seres humanos” (PASQUALINI, 2019, p. 3). Para que este objetivo seja concretizado, Saviani (2013) e Pasqualini (2019) apontam duas tarefas importantes: a identificação dos conteúdos produzidos pelo patrimônio histórico-cultural humano e a descoberta das maneiras mais adequadas para que se efetive a transmissão-assimilação desses conteúdos. Tais tarefas estão atreladas ao currículo, porque se dedicam ao que ensinar e aos problemas dos conteúdos de ensino; e, a didática, porque se trata dos problemas das metodologias de ensino e de como se deve ensinar (PASQUALINI, 2019).

Se o trabalho educativo é compreendido “como a humanização dos indivíduos e se ele ocorre no interior do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, a educação é uma prática no interior da prática social em seu todo” (DUARTE, 2016, p. 67). Desse modo, conforme explicita Duarte (2016), a Pedagogia Histórico-Crítica concebe que a educação tem como ponto de partida e ponto de chegada a prática social, decorrendo de um método pedagógico que:

parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para travarem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos. (SAVIANI, 2005, p. 263)

Embora a escola, o currículo e os professores tenham um papel importante na superação do sistema capitalista, bem como desse mundo de poder e classes em que estamos submersos, muitos pesquisadores (MALANCHEN, 2014; DUARTE, 2016; SIQUEIRA, 2019) vêm denunciando que as instituições de ensino, além de possuírem um currículo esvaziado em termos dos elementos culturais sistematizados, estão seguindo em direção ao relativismo cultural e à exacerbação do cotidiano, do senso comum e dos saberes populares. Dessa maneira, é pela importância de se discutir a apropriação do saber sistematizado, erudito e de inserir os estudantes em sua prática social, que consideramos importante pensar e discutir o currículo a partir da PHC.

O primeiro ponto que consideramos importante ressaltar acerca do currículo, refere-se a sua utilização como um meio da ação educativa, que estabelece parâmetros para a tomada de decisão sobre o que ensinar, quando ensinar e onde ensinar (PASQUALINI, 2019). Saviani (2013) ao apontar algumas considerações em direção ao entendimento da Pedagogia Histórico-Crítica, discute que, para ensinar, precisamos compreender e nos indagar sobre: 1. Para que e quem devemos agir? 2. Quais objetivos desejamos alcançar? 3. Que tipo de sociedade estamos

almejando? 4. Esses debates são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos?

Todos esses questionamentos nos revelam que um dos principais passos para a construção de um currículo que proponha um entendimento e um olhar crítico da realidade, em sua complexidade máxima e atual (ANUNCIACÃO; MESSEDER NETO; MORADILLO, 2015), deve ter como objetivo, a construção de uma sociedade emancipatória, que por meio da tomada de consciência, seja capaz de superar as relações entre poder, desigualdade social, cultural e econômica (DINIZ; CAMPOS, 2020). Este aspecto, também nos mostra, que tanto o currículo como os professores, devem promover um ensino que auxilie na construção de uma sociedade revolucionária; que discuta a forma, os conteúdos e os destinatários do ato educativo; e debata sobre o concreto em suas múltiplas determinações e movimento histórico (ANUNCIACÃO; MESSEDER NETO; MORADILLO, 2015; SIQUEIRA, 2019).

O delineamento de objetivos faz-se mediante a tomada de consciência acerca do que nos falta (carências detectadas na realidade); isso significa que os objetivos que orientam o trabalho educativo, referem-se àquilo que ainda não foi alcançado, mas que deve ser alcançado. Vale observar que a identificação daquilo que é considerado falta ou carência na realidade existente — e que se considera que nela deve ser transformado — envolve uma dimensão axiológica e, conseqüentemente, política, pois pressupõe valores que indicam determinadas expectativas e aspirações humanas. (PASQUALINI, 2019, p. 4)

Desse modo, Saviani (2013, p. 52) orienta que “quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela”. Esse autor ainda reforça a importância da articulação dialética entre o ambiente educacional e o meio social, explicitando que a organização curricular deve ocorrer por meio do método dialético. Para Siqueira (2019), é nesse método de movimento, mudança qualitativa e contradição, que “reside a devida possibilidade de que o conhecimento, escolar aqui especificamente, possa ser apropriado e compreendido em sua totalidade, em suas relações com outros conhecimentos e com a realidade de forma geral.” (SIQUEIRA, 2019, p. 97)

O segundo ponto que consideramos válido de ressalvas, diz respeito ao acervo de conteúdos do patrimônio histórico-cultural humano, que resistiu ao tempo, sendo objeto de referência, conhecido como clássicos, que vai dando significado concreto ao propósito de humanização do estudante (PASQUALINI, 2019). Conforme Saviani (2010):

[...] o termo ‘clássico’ não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. Tradicional é o que se refere ao passado, sendo, frequentemente, associado ao arcaico, a algo ultrapassado [...]. Moderno deriva da expressão latina *modus bodiernus*, isto é, ‘ao modo de hoje’. Refere-se, pois, ao momento presente, àquilo que é atual, sendo associado a algo avançado. Em contrapartida, clássico é aquilo que

resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (SAVIANI, 2010, p. 16, grifos do autor)

Falar de conhecimentos clássicos “[...] na escola parece remeter à imagem de conhecimentos velhos, empoeirados, ultrapassados, sem vida, logo, conhecimentos sem sentido e sem serventia para o estudante contemporâneo” (PASQUALINI, 2019, p. 7). Na PHC, ainda que sua formulação original esteja radicada em um momento histórico distante no tempo, o clássico alcança um patamar de importância prioritária, caracterizando-se como um saber vivo (PASQUALINI, 2019).

Sendo assim, o clássico não deve ser interpretado como uma lista de referências e conteúdos, este deve ser entendido por intermédio de seu movimento histórico e real, escolhido a partir de uma análise do que está mais universalizado e próximo da realidade (PASQUALINI, 2019; GAMA; PRATES, 2020). Conforme afirma Pasqualini (2019, p. 8), “[...] não é cabível se considerar o clássico como objetivação cultural neutra, nem objeto de consenso; é preciso reconhecê-lo sujeito à disputa de interesses políticos e epistemológicos”.

A consolidação de dado conhecimento, elaboração filosófica ou produção artística como clássico da cultura não é isenta de determinações político-ideológicas. É decisivo considerar essa dimensão, pois, se tomamos como elemento definidor do clássico a captação de questões nucleares da condição humana, nem tudo aquilo que permanece no tempo será necessariamente um clássico, podendo tratar-se de mera tradição, que se perpetua pela correlação de forças sociais. Por outro lado, e pela mesma razão, é preciso ter em conta que nem toda objetivação da cultura que revela aspectos essenciais da existência humana chegará necessariamente a consolidar-se como clássico, firmando-se como referência, em vista dos obstáculos a sua veiculação social interpostos pelos interesses dominantes e precariedade de recursos de grupos sociais minoritários para promover tal difusão [...]. (PASQUALINI, 2019, p. 8)

Tratando-se da relação entre clássico e currículo, Saviani (2012, 2013) levanta como ponto importante a utilização deste elemento como um critério de escolha dos conteúdos que deverão compor o currículo escolar. Para Ferreira C. (2019) o objeto da educação diz respeito, em primeiro lugar, à identificação dos conteúdos e das formas culturais de conhecimento que precisam ser assimilados e, em segundo lugar, a descoberta das formas mais adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula. No que se refere ao primeiro aspecto, a definição de clássico é central, pois além de nortear a seleção dos conteúdos do currículo, este auxiliará na sua gradação, sequenciamento e transformação do saber sistematizado em saber escolar.

Ademais, o terceiro e último ponto que discutiremos neste tópico aborda sobre como deverá ocorrer a forma de seleção dos conhecimentos de um determinado currículo. Concordamos com Pasqualini (2019) quando esta aponta que esse processo de seleção deve ser direcionado por meio do movimento da problematização da prática social.

Os aspectos atrelados a problematização, foram propostos por Saviani (2012) quando o supracitado autor elencou uma série de momentos<sup>7</sup> importantes para a realização do trabalho pedagógico e construção do currículo. Segundo ele, a problematização apresenta-se como o momento de identificação dos problemas atrelados a prática social e ao desenvolvimento de saberes que possibilitem a superação dessas questões. Por meio da conversão do conhecimento sincrético em conhecimento científico e, por consequência, de uma aprendizagem mais elaborada acerca de um determinado conteúdo, que ocorre a reestruturação qualitativa do domínio sobre os aspectos da prática social e a compreensão do seu movimento histórico e contraditório (MARSIGLIA, 2011; PINHEIRO, 2012; SAVIANI, 2012).

Pasqualini (2019), ao debater sobre este tema, salienta que são as necessidades sociais que determinam os conteúdos escolares em todos os níveis e modalidades. Entretanto, deixa evidente que é fundamental se ter claro que o conceito de prática social não se confunde com a experiência imediata, presente, cotidiana. Para ela, “tomar como ponto de partida para o ensino problemas do dia-a-dia dos alunos é um entendimento equivocado do que seja a problematização da prática social para a Pedagogia Histórico-Crítica” (PASQUALINI, 2019, p. 14). Observamos que, ao utilizar a problematização da prática social como um processo vinculado a elaboração dos currículos, é preciso fazer uma análise das dimensões epistemológicas, ligadas as especificidades de cada área de conhecimento; das pedagógicas, ligadas ao problema do ensino propriamente dito; das políticas, ligadas às consequências da transmissão de determinado conhecimento sobre a prática social; e, das psicológicas, ligadas às possibilidades afetivo-cognitivas do sujeito relacionados ao ato educativo (PASQUALINI, 2019).

Por fim, a partir deste referencial teórico construído sobre o currículo tradicional, o currículo crítico, o currículo pós-crítico e o currículo, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, vislumbramos a possibilidade de prosseguir o nosso estudo com a análise das políticas curriculares nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica.

---

<sup>7</sup> Como já foi citado anteriormente, os cinco momentos da PHC são: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social (SAVIANI, 2012).

#### 4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

As constantes e crescentes mudanças impostas pela sociedade do tempo presente, exigem que repensemos as bases teóricas da formação docente e do currículo das instituições formadoras (OLIVEIRA; SILVA, 2021). Diante de um cenário caótico da história política e educacional do nosso país, estamos vivenciando um processo de retrocesso no que diz respeito as políticas educacionais brasileiras e, em particular, no que concebe a formação inicial e continuada dos professores (OLIVEIRA; SILVA, 2021).

Nos últimos tempos, o papel do professor nunca passou a ser tão questionado. Nunca foi tão difícil exercer a profissão como nos dias atuais. Além de ser considerado um dos principais responsáveis pelo fracasso da educação brasileira (ALBINO; SILVA, 2019), os docentes, constantemente, enfrentam uma série de impasses e desafios dentro e fora das escolas, principalmente no que se refere a precarização do ensino, à falta de estrutura, baixos salários, excesso de carga horária e número excessivo de alunos por turma (FERREIRA, L., 2020; SANTANA *et al.*, 2021). De acordo com Santana e colaboradores (2021), todas as questões apontadas anteriormente, tem decrescido, ano após ano, o número de matrículas em cursos de licenciatura nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

Além dos problemas estruturais das escolas e da falta de reconhecimento e investimento por parte da sociedade e do Estado, outro aspecto que consideramos importante discutir sobre a profissionalização docente, diz respeito ao percurso formativo que os discentes vivenciam durante a graduação nos cursos de licenciatura (SANTANA *et al.*, 2021). Conforme Santana e colaboradores (2021), os estudantes que permanecem na graduação, na maioria das vezes, percebem que sua formação acadêmica não é suficiente para atuar em sala de aula.

Se analisarmos os impasses da formação inicial, perceberemos que muitos destes são reflexos das lacunas presentes na formação do licenciando (o futuro professor), na formação do professor universitário (o formador de professores), na falta de estrutura das IES, na precarização do ensino e da profissão docente, bem como nas políticas públicas educacionais brasileiras que a cada reforma tem impactado e gerado desafios e controvérsias para o campo educacional (MASSENA, 2015; CABRAL; QUEIROZ; PENA, 2020). Há, também, uma falta de articulação entre a universidade e a escola, campo de trabalho do futuro professor, evidenciada por poucas discussões e reflexões sobre os ambientes escolares e sua realidade. Rocha, Silva e Silva (2021) também apontam para outras lacunas formativas, no contexto da formação de professores de Química, como

problemas na estrutura curricular relacionados a pré-requisitos desnecessários, desarticulação das disciplinas, falta de reflexão na formação do professor, escassez de

componentes curriculares voltadas para o Ensino de Química, revelando o curso como apêndice de bacharelado. (ROCHA; SILVA; SILVA, 2021, p.34)

Desta forma, é diante da necessidade de debates formativos e educacionais na área em questão, que este capítulo tem como objetivo, analisar e discutir a formação de professores por meio de seu movimento histórico no Brasil e, também, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Assumimos essa teoria como o fundamento filosófico de nosso estudo, porque consideramos importante problematizar uma formação docente que pense a educação como um fator de grande importância para o desenvolvimento de uma educação humanizadora, comprometida com a transformação social (DINIZ; CAMPOS, 2020).

#### 4.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL ANTES DA CRIAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCNs)

Para compreendermos melhor o processo de formação docente no Brasil, iniciaremos um breve estudo histórico a respeito de como se deu a consolidação da educação, dos cursos de licenciatura e da profissão professor. Para Lima e Alexandrino (2012), ter a compreensão sobre esse movimento histórico da formação de professores faz-se necessário, tendo em vista que a profissionalização docente não se produz internamente, mas “enraizada no contexto e nos sujeitos-atores envolvidos nas relações de produção e manutenção da ordem social” (LIMA; ALEXANDRINO, 2012, p.707).

Em decorrência das características de cada sociedade, das diversidades e discontinuidades que moldaram a constituição do sistema escolar brasileiro ao longo dos anos, diversos modelos de formação de professores foram surgindo e deixando sua marca no contexto histórico educacional (LIMA; ALEXANDRINO, 2012). O primeiro deles, teve sua origem consagrada a partir da chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549. A inicial ideia de educação formal seguia os moldes das escolas dirigidas por esses religiosos na metrópole e privilegiava uma formação humanista, que se dedicava a formação de uma elite letrada, constituída por sacerdotes, juizes e magistrados da colônia (LIMA, J. O., 2013; SANTANA *et al.*, 2021). Até 1759, “a estrutura educacional brasileira contava apenas com alguns colégios, seminários e internatos, que chegavam ao número de aproximadamente 33” (LIMA, 2013, p. 73).

O principal objetivo dos padres jesuítas era transmitir uma cultura homogênea, caracterizada pela mesma língua, religião, concepção de vida e ideia de homem culto e civilizado (RIBEIRO, M., 2015). Segundo Lima (2013), Ribeiro M. (2015) e Santana e

colaboradores (2021), ainda no ano de 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Ministro de Portugal, Marquês de Pombal, trazendo uma série de incertezas sobre a educação brasileira.

A reforma Pombalina, que resultou na expulsão dos jesuítas, tinha como princípio inicial fortalecer o Estado e o poder do rei para recuperar a economia e modernizar a cultura portuguesa (RIBEIRO, M., 2015). Com o enfraquecimento do prestígio e do poder da nobreza e do clero, que limitava o poder real, Marquês de Pombal, com o discurso e rotulação da educação jesuíta como “atrasada”, propõe um novo modelo de educação pautada no pensamento pedagógico da escola pública e laica, deixando o ensino brasileiro como responsabilidade de Portugal (SANTANA *et al.*, 2021).

Já que não haviam profissionais formados e cursos para formação específica no Brasil, os profissionais contratados por esse novo modelo possuíam uma formação jesuíta, que colocava em continuidade a mesma formação eclesiástica e base pedagógica existente no cenário brasileiro antes da Reforma Pombalina (RIBEIRO, M., 2015; SANTANA *et al.*, 2021).

Em 1808, com a vinda da Corte para a colônia brasileira, grandes transformações educacionais, culturais, econômicas e sociais foram sendo observadas ao longo do tempo (RIBEIRO, M., 2015).

A abertura dos portos às nações amigas de Portugal, a chegada de uma aristocracia portuguesa, são fatores que irão provocar mudanças no próprio ordenamento da sociedade colonial. No campo educacional, foram criadas pela primeira vez instituições de ensino superior nas áreas de Engenharia, Medicina, Química e Agricultura. Esse nível de ensino tinha como objetivo proporcionar educação para uma elite que aqui chegava, com perspectivas de se instalar, porque em Portugal, a invasão napoleônica se consolidava. (RIBEIRO, M., 2015, p. 424)

Centrando o nosso olhar para os aspectos educacionais do período imperial, percebemos, por intermédio dos escritos de Lima e Alexandrino (2012) e de Santana e colaboradores (2021), que devido a falta de profissionais da educação e cursos na área da formação de professores, os docentes passaram a aprender o seu ofício acompanhando um professor mais experiente. Só poderia obter a licença do estado para atuar como professor, aqueles que dominassem os conceitos escolares e técnicos, bem como se enquadrassem em determinadas condições específicas, como a idade e comportamento moral (SANTANA *et al.*, 2021). Isso seria uma forma de consolidar o poder do estado, fazendo com que os profissionais da docência respondessem apenas as regras impostas pelo poder estatal. Além destas questões, percebemos também, a partir dos autores supracitados, que nesse período ocorria a constante conversão do professor em servidor público.

Mesmo após a vinda da Corte portuguesa, a independência da colônia brasileira, em 1822 e consolidação da Constituição de 1824, pode-se dizer que o âmbito educacional da

formação de professores sofreu poucas alterações no decorrer deste período (RIBEIRO, M., 2015). A grande problemática da escassez de docentes e a inexistência de escolas de formação de professores ainda continuava sendo um grande impasse educacional (RIBEIRO, M., 2015).

Segundo Saviani (2009), a questão do preparo de professores começa a emergir logo depois da independência do Brasil, mais precisamente entre 1827 e 1890. Esse período foi iniciado com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os docentes a se instruírem a partir do método do Ensino Mútuo, que estendeu-se até 1890, quando o modelo das Escolas Normais passou a prevalecer no Brasil (SAVIANI, 2009).

As escolas de Ensino Mútuo objetivavam o ensino da leitura, da aritmética e do domínio do método criado por Joseph Lancaster, que consistia num sistema de monitoria, no qual os alunos considerados mais aplicados lecionavam para os alunos iniciantes (RIBEIRO, M., 2015).

O Ensino Mútuo, oficializado e expandido a todo Brasil, é também designado por ‘método mútuo’, ou ainda ‘método monitorial’. Embora esse método aproveite os alunos mais adiantados como auxiliares dos professores, sobretudo em classes numerosas, isso não significa que o papel do professor torna-se secundário, pois cabia a ele a totalidade do processo. No entanto, os alunos auxiliares eram investidos de uma função docente. (RIBEIRO, M., 2015, p. 425, grifos do autor)

Para Ribeiro M. (2015), por meio do Método Mútuo e dessa ideia de delimitar estudantes como monitores, observamos o desenvolvimento de uma espécie de competição entre os alunos tidos como “mais inteligentes” e aqueles considerados “menos inteligentes”. Afinal, de certo modo, ser auxiliar do professor garantia um teor de prestígio aos estudantes.

No que diz respeito às Escolas Normais, estas foram destinadas aos professores que já atuavam nas escolas de Ensino Mútuo, mas que não tinham instrução e conhecimento suficiente para tal atuação (SANTANA *et al.*, 2021). As instituições normais seriam regidas por um diretor, que também teria a função de ensinar e ser professor, enquanto contemplaria um currículo baseado na leitura e escrita, nas quatro operações e proporções, na língua nacional, nos elementos de geografia e princípios de moral cristã (TANURI, 2000).

Segundo Tanuri (2000) o pré-requisito para ingressar nessas escolas, limitava-se em: ser brasileiro, ter 18 anos, saber ler e escrever, assim como ter boa educação, com zelo nas ações e gestos. Com o desenvolvimento das Escolas Normais, houve entre 1890 e 1932, o estabelecimento e expansão, em todo o Brasil, do seu padrão curricular e educacional (SAVIANI, 2009).

Por meio dessa expansão, outros marcos históricos que consideramos importantes para esta pesquisa vão surgindo no cenário brasileiro. Um deles foi a Organização dos Institutos de Educação, entre os anos de 1932 e 1939, que teve como marco, as reformas de Anísio Teixeira



no Distrito Federal e de Fernando de Azevedo em São Paulo (SAVIANI, 2009). Essas reformas dos institutos de educação, foram pensadas e organizadas de maneira a consolidar a pedagogia como um conhecimento de caráter científico, que buscava incluir nos currículos, as seguintes disciplinas (SAVIANI, 2009):

[...] 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p. 146)

Nesse processo de organização curricular e conversão dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo, em respectivamente, Universidade do Distrito Federal e Universidade de São Paulo, temos o surgimento do modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” e sua implementação nos cursos de licenciatura e de Pedagogia (SAVIANI, 2009). Nesse modelo, três anos eram destinados ao estudo de disciplinas específicas da área de conhecimento do curso e, um ano, para a formação didática (SAVIANI, 2009; SANTANA *et al.*, 2021).

Moreira P. (2012) aponta que o modelo de formação 3+1 foi o “apelido” dado ao nascedouro das licenciaturas no Brasil, no período do século XX. A sua estrutura consistia em três anos de formação nos conteúdos específicos de cada área de conhecimento, seguidos de um ano de didática e ensino. A formação docente era compreendida como um processo de obter o licenciamento para ensinar, passando primeiramente por uma etapa de aprender o conteúdo e, depois, por uma etapa para aprender a transmitir o que foi aprendido (MOREIRA, P., 2012).

A estrutura da formação supracitada foi estabelecida pelo Decreto-Lei nº 1190, em 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), visando estabelecer que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras deveriam ofertar cursos de bacharelado, nas diversas áreas de conhecimento, com uma duração de três anos. Caso o bacharel optasse em possuir o diploma de licenciatura, este deveria fazer um curso de didática com duração de um ano. Nesse curso de didática, os estudantes deveriam passar por um processo de formação que contemplasse as disciplinas: didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação (BRASIL, 1939).

Segundo Saviani (2009) a adoção do modelo sobredito, na organização dos cursos de

licenciatura, formava professores para ministrar as várias disciplinas do currículo das escolas secundárias. Sua adoção, na organização dos cursos de pedagogia, formava os professores para exercer a docência nas Escolas Normais.

O regimento interno do modelo de formação 3+1 tinha como finalidades: preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (BRASIL, 1939). Para Scheibe (2008, p. 48) esse tipo de formação representou a “secundarização da área pedagógica no Ensino Superior, no qual o bacharelado se constituiu como área privilegiada”. Ainda segundo a autora, o fato de o curso de bacharelado possuir uma duração de 3 anos, era visto como algo ligado ao seu prestígio. Em contrapartida, a licenciatura, por ter uma duração de 1 ano, era considerada como dispensável em termos formativos.

Complementando a citação de Scheibe (2008), Garcia e Kruger (2009) também afirmam que todo esse processo de formação docente subdividido em bacharelado e licenciatura, ocasionava a fragmentação dos cursos, fazendo com que os assuntos fossem tratados de forma independente e fragmentada. Ademais, como o esquema de formação 3+1 tinha o objetivo de preparar os trabalhadores/professores para a execução técnica de suas atividades, o processo de formação docente também era centrado na racionalidade técnica e pragmática (SCHEIBE, 2008; GARCIA; KRUGER, 2009).

Após seu período de vigência (1939-1960), em 1960, o esquema de formação 3+1 foi revogado e outras reformulações educacionais foram ocorrendo (SAVIANI, 2009). Dentre elas, podemos citar: a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura, bem como a consolidação das Escolas Normais, entre os anos de 1939 e 1971, que começaram a se firmar durante o período de vigência do esquema 3 + 1; a substituição do modelo da Escola Normal pela habilitação em Magistério (1971-1996); e o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009).

No que concerne a década de 70, os ensinos primário e médio tiveram suas denominações alteradas para primeiro grau (1º grau) e segundo grau (2º grau); e tivemos a extinção da Escola Normal e instituição da habilitação específica de 2º grau para exercício do magistério de 1º grau (SAVIANI, 2009; SANTANA *et al.*, 2021). Sobre este ponto, para que uma pessoa atuasse nas séries finais do 1º grau (anos finais do Ensino Fundamental) e 2º grau (Ensino Médio), era necessário a formação em licenciatura. Caso fossem lecionar nas séries iniciais do 1º grau, era necessário possuir uma formação no magistério e/ou Pedagogia

(SAVIANI, 2009).

Segundo Santana e colaboradores (2021), com as reformas educacionais da década de 70 (que ocorreram logo após o golpe militar de 1964), a evolução das pesquisas, do conhecimento científico, a corrida espacial, a ditadura militar, o capitalismo, etc., o ensino passou a ser desenvolvido a partir de uma perspectiva tecnicista, “[...] na qual o professor se tornava um mero executor de tarefas, idealizadas e estruturadas por um grupo de especialistas, denominados experts, responsáveis pela qualidade da educação” (SANTANA *et al.*, 2021, p. 77). O professor, além de ter a falta de liberdade de expressão e pensamento imposta pelo regime militar, teve que enfrentar “[...] a precarização do trabalho docente, caracterizado pela perda da autonomia, gerando uma forma de alienação e aviltamento da profissão professor” (SANTANA *et al.*, 2021, p. 77).

Em síntese: o crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro durante a ditadura militar impôs uma política educacional que se materializou, em linhas gerais, nas reformas de 1968 e de 1971, cujos efeitos engendraram uma nova categoria docente e, por conseguinte, no exercício da profissão em parâmetros distintos dos anteriores. (FERREIRA; BITTAR, 2006, p. 1.165)

Essa espécie de categoria docente, caracterizava-se por uma formação tecnicista e fragmentada, que desencadeou em um esvaziamento teórico do processo formativo docente (FERREIRA; BITTAR, 2006; SANTANA *et al.*, 2021). O professor teria sua formação, como apontamos, voltada meramente para a execução de tarefas previamente estabelecidas por um programa e/ou um manual didático, ou seja, uma formação que se voltaria para uma prática irrefletida, sem significado, sem lastro e sem possibilidades de relação com o conhecimento teórico, tanto o conhecimento específico das disciplinas, quanto o conhecimento pedagógico e educacional.

Outros pontos que consideramos válidos de ressalvas, que também surgiram durante a ditadura militar, referem-se: a estrutura curricular de formação rápida e de curto prazo, possibilitada a partir de cursos de formação complementares para os graduados que desejassem atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; e a grande expansão das instituições particulares ofertando formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior (SANTANA *et al.*, 2021).

Conforme Saviani (2009), com o fim do Regime Militar e a mobilização dos professores frente aos problemas que enfrentavam naquele período, acreditava-se que a formação de professores seria uma questão mais bem equacionada. No entanto, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu com essa expectativa. Segundo Santana e colaboradores (2021), com a LDB, os

professores tornaram-se protagonistas dos processos de ensino e de aprendizagem, sendo os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos na escola e, por consequência, tendo a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso dos estudantes. Ainda segundo os autores mencionados, essa forma de “culpar” os profissionais da educação pelo êxito ou fracasso do ensino, seria uma forma do Estado se isentar da sua responsabilidade.

Apesar das questões e dos problemas supracitados, Ferreira e Estrela (2020) e Santana e colaboradores (2021) afirmam que a LDB trouxe melhores condições de trabalho e remuneração profissional. Este fato pode ser observado no seguinte trecho da lei:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 44)

Com as reflexões sobre os cursos de formação de professores, distanciados da realidade escolar, houve a necessidade de se pensar em novas reformulações no âmbito das licenciaturas e da educação (VOIGT; PESCE, 2017; SANTANA *et al.*, 2021). O novo cenário educacional, que adentra os debates brasileiros em 2001, aponta para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica e organização dos cursos de licenciatura em todo o território nacional (VOIGT; PESCE, 2017). Cada curso de licenciatura, deveria construir a sua diretriz respeitando as especificidades e particularidades de sua formação (SANTANA *et al.*, 2021).

#### 4.2 BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL APÓS A CRIAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCNs)

Diante da necessidade de criação de novas reformulações educacionais no âmbito da formação de professores, Fernando Henrique Cardoso, presidente daquela época (2001), juntamente com o Conselho Nacional de Educação (CNE),

publicou o parecer CNE/CP nº. 09/2001, fruto da atividade de uma Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação. O documento elencava um conjunto de diretrizes para a formação de professores da educação básica em nível superior. Amparado neste parecer, o CNE instituiu, por meio da resolução CNE/CP nº. 01/2002 e da resolução CNE/CP nº. 02/2002, respectivamente, as DCN para a formação de

professores da Educação Básica e a carga horária dos cursos de licenciatura. (FICHTER FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021, p. 943)

A partir do que aborda Schneider (2007), diferentemente das propostas que ocorreram antes do ano de 2002, as DCNs para formação de professores, configuraram-se como um produto oriundo de processos de debates com diversos representantes de entidades educacionais. Dentre estes, destacam-se: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNIDIME) (FICHTER FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021). Essa estratégia, além de contrapor as políticas anteriores, apresenta-se como uma conquista democrática e um avanço nas políticas curriculares para formação de professores.

No que diz respeito aos conteúdos e disciplinas, as DCNs de 2002 “determinam competências e âmbitos de conhecimentos os quais manifestam o que será considerado relevante na profissionalização dos educadores” (SCHNEIDER, 2007, p. 14). Sobre estes aspectos, a resolução orienta que a aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico da ação-reflexão-ação e do desenvolvimento de situações problemas que levem o futuro docente a construir subsídios teóricos e práticos voltados para uma atuação no meio social (BRASIL, 2002a).

Ademais, o supracitado documento aponta que na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação docente, serão consideradas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002a, p. 3)

Mediante ao que pode ser observado no parágrafo anterior, com o surgimento das DCNs de 2002, o termo “competência” aparece como um conceito supostamente essencial para a formação de professores, perpassando diante do percurso formativo, da atuação docente e da compreensão do papel social da escola. Para Duarte (2004) e Siqueira (2019), a supervalorização do desenvolvimento de competências nesses documentos educacionais, tem gerado uma perspectiva de negação do conhecimento social e histórico que foi produzido pela humanidade. A incessante busca por um conhecimento superficial, voltado para a resolução de

problemas do cotidiano e para o atendimento das demandas do sistema capitalista, tem como objetivo a geração de um trabalhador eficiente, produtivo e competente, que tenha variados conhecimentos para se adequar aos diversos meios de produção (SIQUEIRA, 2019).

Segundo Albino e Silva (2019), esse:

[...] modelo vai pleitear uma formação do homem como recurso humano e não como sujeito, o que lhe confere a feição de um ‘objeto do capital moderno’. A formação por competências visa a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho. (ALBINO; SILVA, 2019, p. 140, grifos do autor)

A pedagogia das competências, assim como define Deconto e Ostermann (2021), representa uma das formas pelas quais a filosofia capitalista adentra nas diretrizes educacionais; no entanto, para além deste aspecto, percebe-se que essa lógica também opera “por meio da responsabilização docente e da visão de docente prático/executor” (DECONTO; OSTERMANN, 2021, p. 1736). Para Costa, Mattos e Caetano (2021), essa política de formação docente baseada em competências implica em:

[...] controle e regulação do que o professor deve saber e ensinar, remetendo, desse modo, a formação ao engessamento de conhecimentos predefinidos, ato que fere a autonomia docente e ignora o professor como ser pensante, bem como reduz a possibilidade de um trabalho crítico. O trabalho docente é, na verdade, secundarizado e pautado em resultados que deverão ser demonstrados pelos alunos nas avaliações padronizadas. Também não se considera outras dimensões da formação docente, como salário digno, condições de trabalho, carreira, formação continuada, entre outras. (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 906)

Um dos pontos que Schneider (2007) considera como uma conquista das instituições de ensino, está relacionado a autonomia que as universidades passaram a possuir com a resolução de 2002 para organizar a matriz curricular dos cursos de formação de professores. Ainda segundo essa autora, essas questões, além de colocar em pauta a necessidade de uma nova dinâmica curricular para esses cursos, desenvolveu “o discurso de inovação, da flexibilização e da integração” (SCHNEIDER, 2007, p. 15), indicando expectativas e revelando tendências na elaboração de Projetos Pedagógicos, em âmbito local das instituições de ensino. Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021) discutem que as DCNs de 2002, ao possibilitarem uma flexibilização na construção dos currículos da formação de professores, permitiu uma maior diversidade nos modelos de cursos, indo de encontro a uma demanda do campo educacional ao sugerir uma reformulação do percurso formativo de professores em todo o Brasil.

Para as DCNs de 2002,

[...] as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados. (BRASIL, 2002a, p. 4-6)

No que se refere a carga horária, a resolução de 2002 definiu que os cursos de licenciatura deveriam cumprir uma carga horária de, no mínimo, 2800 horas, articulada entre teoria e prática, subdividida em: I. 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II. 400 horas de estágio supervisionado, a partir da segunda metade do curso; III. 1800 horas para discussão de conteúdos científico-cultural; IV. 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (MARQUES *et al.*, 2021).

Ao analisar a carga horária dos cursos de licenciatura, definida pelas DCNs de 2002, Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) fazem uma crítica a dimensão prática ocupada no currículo e apontam que cerca de um terço, das 2.800h, são destinadas a uma formação pragmatista e técnica, que refletem diretamente a verdadeira intenção de uma formação baseada no conceito de competências educacionais e na visão do docente como alguém prático e executor. Isso nos mostra que as discussões científicas e culturais, essenciais para o percurso formativo dos docentes, não possuem tanto espaço de discussão nesse documento. Para além dessas discussões, a ideia da prática docente ainda é vista como um componente curricular (PCC), que deve ser inserida no início do curso com a finalidade de ser utilizada para analisar a qualidade da formação docente que vem sendo desenvolvida pelas instituições de ensino (MARQUES *et al.*, 2021).

As DCNs estabeleceram que as questões pedagógicas precisam permear todo o curso e não somente nos anos finais, devendo fazer parte das matrizes curriculares, levando em consideração uma maior integração pedagógica com as disciplinas específicas de cada curso (VOIGT; PESCE, 2017). A respeito deste novo cenário, notamos uma grande crítica para a necessidade de inserção da didática e da pedagogia nos cursos de licenciatura e rompimento com o modelo de formação “3+1” (SANTANA *et al.*, 2021). De acordo com Schneider (2007, p. 13), por não oferecerem um caminho fechado, as DCNs “são consideradas um avanço em relação a propostas anteriores, consubstanciadas pela acepção de Estado Autoritário que fixava currículos mínimos”.

Santana e colaboradores (2021), discutindo sobre os impactos das DCNs de 2002, nos cursos de licenciatura, afirmam que:

[...] houve uma modificação significativa referente à formação docente, cujo foco principal passava a ser uma pluralidade de dimensões, dentre as quais destacamos: a aprendizagem do aluno, a diversidade, o enriquecimento cultural, aprimoramento das práticas investigativas, hábitos de colaboração, trabalho em equipe, execução de projetos de desenvolvimento de conteúdos curriculares, uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs), metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores. (SANTANA *et al*, 2021, p. 77)

Dando continuidade ao contexto histórico das alterações curriculares para formação de professores, assim que Lula tornou-se presidente do Brasil, o Ensino Superior passou por uma grande reforma a partir do ano de 2003. Por intermédio da criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), foi desenvolvido um plano de ação com a finalidade de reestruturar, desenvolver e democratizar as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Diante deste cenário, uma grande conquista alcançada pelo supracitado grupo diz respeito ao aumento no número de universidades e ao crescente aumento do acesso da população nesses ambientes (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018). Pode-se citar a criação do Programa Expandir e do Reuni, em 2006, que proporcionaram a criação de 10 Instituições de Ensino Superior e a expansão de 48 universidades (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018). Outro avanço significativo para a formação de professores, que consideramos válido de ressalvas, se refere a criação do curso presencial de especialização em Educação Infantil que era destinado aos diretores, coordenadores e aos docentes da Educação Básica.

Além dos aspectos citados anteriormente, a formação de professores no Brasil, entre os anos de 2003 a 2010, sofreu uma série de reformulações educacionais e curriculares que geraram uma série de modificações nas instituições formadoras. Dentre os diversos avanços que ocorreram nos anos mencionados acima, podemos destacar, conforme discutem Bezerra (2017) e Oliveira, Souza e Perucci (2018):

- Em 2003, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, que em parceria com os estados e municípios tinha como objetivo institucionalizar a assistência das demandas por formação continuada.
- Em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que visava assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de Ensino Superior; a criação do Programa Identidade Étnica e Cultural dos Povos Indígenas e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI).
- Em 2005, a regulamentação da Educação a Distância (EAD) no Brasil e o surgimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB); a criação do Programa Pró-Letramento, que tinha como público-alvo os professores dos anos iniciais, e a criação do Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígenas. Ademais, ainda nos anos de 2005, foram



criados programas e ações afirmativas para a população negra, e para a inserção de temáticas educacionais sobre orientação sexual, identidade de gênero, igualdade de gênero, raça e diversidade étnico-racial.

- Em 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) passou a possuir a tarefa de implementar e operacionalizar políticas públicas para a formação inicial e continuada dos docentes, iniciando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).
- Em 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), com a finalidade de desenvolver projetos de formação por intermédio da operacionalização das Instituições de Ensino Superior; e a criação do Programa Escola de Gestores da Educação Básica.

Após o mandato de Lula e a entrada de Dilma Rousseff na presidência (em 2011), no seu primeiro mandato, a presidenta deu continuidade aos programas sociais do Governo de Lula, intensificando o combate à corrupção e trabalhando na redução da desigualdade social. (WALDOW, 2014; PIRES; SCHNECKENBERG, 2018). Logo em 2011, um dos grandes investimentos feitos por Dilma foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que buscava a ampliação da oferta de cursos de educação profissional e técnico aos estudantes do Ensino Médio (WALDOW, 2014).

No ano de 2012, houve a criação do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tinha como objetivo garantir que todos os estudantes da rede pública de ensino fossem alfabetizados. Para isso, houve a necessidade de se realizar um grande investimento na formação continuada dos professores da Educação Básica (PIRES; SCHNECKENBERG, 2018).

Em 2014, um dos grandes marcos do governo de Rousseff, diz respeito a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), com 20 metas educacionais que deverão ser atingidas até o ano de 2024. Dessas 20 metas, quatro são voltadas para a profissionalização docente e buscam (BEZERRA, 2017; OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018):

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

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.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação

básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, p. 12)

A criação do PNE e as metas educacionais elaboradas para os profissionais da Educação Básica, possibilitaram uma série de modificações no âmbito da formação inicial e continuada dos professores. A partir das metas mencionadas e da Política Nacional da Formação de Professores, algumas políticas curriculares foram construídas com a finalidade de implementar um plano de ação de valorização profissional e de uma formação inicial e continuada mais eficaz e eficiente (METZNER; DRIGO, 2021).

Diante deste contexto, ainda no governo de Dilma, tivemos aprovação pelo Conselho Pleno (CP), do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Resolução CNE/CP nº 02/2015, de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e formação continuada, substituindo então as DCN de 2002 (BEZERRA, 2017).

Por sua vez, as DCN de 2015 expressam em seu texto os seguintes pontos: definição de quem são os profissionais do magistério da Educação Básica e de uma carga horária mínima de 3.200 horas para os cursos; articulação entre teoria e prática no processo de formação; aprimoramento da prática pedagógica por meio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); reconhecimento e valorização das diversidades; articulação entre formação inicial e continuada, entre a instituição formadora e o espaço escolar, bem como entre ensino, pesquisa e extensão; previsão de três modalidades de curso de formação inicial (Cursos de graduação de licenciatura, Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e Cursos de segunda licenciatura); ressalta que a formação dos profissionais de educação deve ser realizada de preferência de forma presencial; aponta que os cursos serão compostos por núcleos (Núcleo de formação geral; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; Núcleo de estudos integradores); preocupação com o desenvolvimento da formação continuada dos professores e com a garantia de políticas de valorização desses profissionais. (METZNER; DRIGO, 2021, p. 991)

Conforme aponta Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), as DCNs de 2015 configuram-se como um espaço de resistência dos cursos de formação de professores por mobilizarem e materializarem a formação docente como um ambiente democrático e social. Ainda segundo essas autoras, este documento tem como princípio norteador, uma sólida formação teórica e interdisciplinar, fundamentada em aspectos históricos, políticos e sociais; uma formação centrada na unidade teoria-prática atravessando todo o curso; o desenvolvimento de um trabalho coletivo e interdisciplinar que desenvolva nos docentes o compromisso social; a atuação de uma gestão democrática que entenda a importância dos membros escolares e da sociedade na construção do espaço escolar; a incorporação da concepção de formação continuada e a

avaliação permanente dos cursos como uma responsabilidade coletiva.

No que concerne a relação da unidade teoria-prática e os seus reflexos no aumento da carga horária teórica dos cursos, Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021) apontam que, em comparação com as DCNs de 2002, as diretrizes de 2015 aumentaram a carga horária mínima de 2.800 a 3.200 horas e avançaram neste sentido, porque preconizam uma formação mais teórica do que prática.

Fazendo um comparativo entre a carga horária das DCNs de 2002 e de 2015, podemos analisar, a partir do Quadro 2, que ambas apresentam como ponto em comum 400 horas destinadas a prática curricular, 400 horas para o estágio e 200 horas para outras atividades de formação (BRASIL, 2002b, 2015). A única ressalva que a DCN de 2015 faz com relação a carga horária de 200 horas é que esta seja utilizada a partir do interesse do estudante.

**Quadro 2** – Cargas horárias para os cursos de licenciatura nas DCNs de 2002 e 2015

<b>Categorias</b>	<b>DCN/2002</b>	<b>DCN/2015</b>
<b>Carga horária de formação</b>	Mínimo de 2800 horas totais.	Mínimo de 3200 horas totais.
<b>Tempo de efetivação</b>	Mínimo de 3 anos de curso.	Mínimo de 4 anos ou 8 períodos.
<b>Estruturação curricular</b>	400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1800 horas para conteúdo de natureza científico cultural; 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.	400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio; 2200 horas de atividades formativas dos núcleos I e II; 200 horas para outras atividades de interesse do estudante (núcleo III).

Fonte: BRASIL (2002b, 2015); FICHTER FILHO; OLIVEIRA; COELHO (2021)

Outro ponto que Carvalho e Gonçalves (2017), consideram importante nas DCNs de 2015, que são comuns às DCNs de 2002, está relacionado a participação de diversos representantes educacionais no processo de avaliação e análise das resoluções. Como podemos analisar no Quadro 3, entidades educacionais atreladas a ANPED, Anfope, Consed e UNIDIME, contribuíram para aprovação das diretrizes supracitadas.

**Quadro 3** – Participação de entidades educacionais na construção das DCNs de 2002 e 2015

DCN/2002	DCN/2015
ANPEd; Anfope; Consed; UNDIME.	ANPEd; Anfope; Consed; UNDIME.

Fonte: FICHTER FILHO; OLIVEIRA; COELHO (2021)

Ainda segundo Carvalho e Gonçalves (2017), uma particularidade divergente entre ambas diretrizes relaciona-se ao fato de que as DCNs de 2002 instauraram orientações para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura em graduação plena. Já as DCNs de 2015 definiram que os cursos de formação inicial de professores, compreendem cursos de graduação de licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura.

No que se refere a articulação entre formação inicial e continuada dos docentes, ponto que aparece de forma significativa nas DCNs de 2015, este documento debate acerca da necessidade das instituições formadoras institucionalizarem projetos de formação que apresentem identidade própria e uma estrita relação e articulação entre as IES, os entes federados, seus sistemas e redes, assim como, instituições de Educação Básica, o que não ocorria na resolução anterior (BRASIL, 2015).

Mediante ao que aponta a resolução, o projeto de formação inicial e continuada deve ser compreendido como um processo dinâmico, na qual os profissionais da educação, como agentes formativos de cultura, devem entender a necessidade de seu acesso permanente às informações, vivências e atualizações culturais; e, na qual, o projeto de formação das instituições de ensino devem levar em consideração, discussões sobre as questões “socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015, p. 5). Associando às necessidades formativas dos profissionais da educação, com os aspectos da profissionalidade docente<sup>8</sup> e a valorização profissional, apontada nas DCNs de 2002 e 2015, podemos analisar a partir da exposição do Quadro 4, que o documento de 2015, apresenta uma estrutura curricular docente muito mais completa, humana e integral, que visa uma formação crítica e uma prática educacional inclusiva, preocupada com as questões sociais e culturais (BRASIL, 2015).

<sup>8</sup> De acordo com o que aponta Gorzoni e Davis (2017), o termo profissionalidade docente está relacionada com o conceito de qualidade da prática e desenvolvimento profissional, a construção da identidade profissional, a responsabilidade, compromisso individual e comunitário com as questões éticas, políticas e sociais, e ao processo de construção do saber docente.

**Quadro 4** – Profissionalidade Docente e Valorização profissional nas DCNs de 2002 e 2015

Categorias	DCN/2002	DCN/2015
<p><b>Profissionalidade docente</b></p>	<p>Os professores tem a função de “<b>cuidar da aprendizagem</b>” de seus alunos, utilizando os “<b>conteúdos como meio e suporte</b> para constituição das competências”.</p> <p>O professor deve desenvolver um trabalho voltado para “o acolhimento e o trato com a <b>diversidade</b>”, o “exercício de atividades de <b>enriquecimento cultural</b>”.</p> <p>O professor deve inserir debates sobre “questões culturais, sociais, econômicas [...]”.</p> <p>O ensino e a prática profissional deve ser orientada pela “<b>ação-reflexão-ação</b>”, apontando para “a <b>resolução de situações-problemas</b>”.</p> <p>O processo de ensinar “requer tanto <b>dispor de conhecimentos</b> e mobilizá-los para ação, como compreender o processo de <b>construção do conhecimento</b>”.</p> <p>As “<b>competências</b>” são “<b>necessárias à atuação profissional</b>”.</p> <p>É preciso que o docente adote as “<b>competências como norteadoras</b>, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação [...]”.</p>	<p>Os professores são vistos como “<b>agentes formativos de cultura</b>”, tendo o “compromisso com projeto social, político e ético”, afim de gerar a “<b>emancipação</b> dos indivíduos e grupos sociais”.</p> <p>Os educadores devem pensar a “educação como um processo emancipatório e permanente [...] que conduz a <b>práxis</b> como expressão da articulação entre teoria e prática [...], dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural”.</p> <p>Deve ter acesso a uma formação profissional que tenha uma “visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, <b>histórico-culturais</b>, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o <b>trabalho coletivo</b> e interdisciplinar [...]”.</p> <p>A formação docente deve consolidar “a <b>educação inclusiva</b> através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a <b>diversidade</b> étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa”.</p> <p>A formação docente deve buscar discussões sobre “<b>conteúdos específicos</b>”, “<b>conteúdos interdisciplinares</b>” e “<b>conteúdos pedagógicos</b>”.</p>
<p><b>Valorização profissional</b></p>	<p>O processo de valorização profissional dependerá “<b>da jornada de trabalho</b>” e do “<b>tempo de serviço</b>”.</p>	<p>“A valorização do magistério [...] deve ser entendida como uma <b>dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada</b>, incluindo, entre outros, a <b>garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário</b>, com condições que assegurem [...] destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério”.</p> <p>“<b>Valorização profissional</b>, assegurada pela garantia de <b>formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho</b>”.</p>

Isso nos mostra que as DCNs de 2015, prezam muito mais por uma formação teórica do que as DCNs de 2002. A ideia de uma educação voltada para o desenvolvimento de uma ação e para a resolução de problemas, nas DCNs de 2002, sustentam a construção de uma formação prática, técnica e executora. Para Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) e Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021), esta visão de preparo para a prática e o desenvolvimento de competências, presentes nas DCNs de 2002, além de retomar características do tecnicismo e de uma formação aligeirada, foi um dos aspectos mais criticados pelo campo educacional nas diretrizes sobreditas.

Na profissionalidade docente, as DCNs de 2015 (BRASIL, 2015) retratam o professor como um “agente de cultura” que tem como objetivo, o desenvolvimento de sujeitos com saberes “emancipatórios”, diante de sua “práxis” social e do entendimento da importância acerca da articulação entre a teoria e a prática. Os processos de ensino e de aprendizagem são visto como “histórico-cultural”, construídos a partir de um “trabalho coletivo” e da “diversidade” social.

No caso das DCNs de 2002 (BRASIL, 2002a), o professor é definido como um agente responsável apenas pela aprendizagem dos conteúdos escolares, levando a construção de conhecimentos que possibilitem uma “ação-reflexão-ação” e a resolução de problemas práticos do cotidiano. A formação docente, nas DCNs de 2002, ainda é pensada por meio do desenvolvimento de competências profissionais que gerem o desenvolvimento de saberes práticos e técnicos, consistentes para uma longa “jornada de trabalho”. Afinal, a valorização profissional, depende exclusivamente de professores rápidos e pragmáticos, que aguentem “tempos de serviços” extensos.

Avançando no movimento histórico das políticas curriculares nacionais e ao momento atual dos aspectos atrelados a formação docente, podemos analisar que, durante o ano de 2016, o Brasil foi marcado por um contexto político de golpes, que gerou um processo de modificações das políticas educacionais, o impeachment de Dilma Rousseff e a entrada de Michel Temer como presidente do Brasil (BEZERRA, 2017). Segundo Lombardi e Saviani (2008), esse processo de descontinuidade das políticas públicas educacionais nos revelam que:

[...] cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade não há como fazer frente às questões especificamente educacionais dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade. (LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 271)

Desta forma, assim que assumiu o governo, Michel Temer, fez inúmeras modificações

no campo das políticas educacionais, gerando diversos tipos de impactos na formação de professores. Dentre essas reformulações, destacam-se: a Emenda Constitucional 95/2016, que congelou despesas dos três poderes até o ano de 2036, ameaçando diretamente o alcance de metas do PNE; o anúncio de uma nova Política Nacional de Formação de Professores, com o desenvolvimento do programa Residência Pedagógica e, também, a ampliação das vagas na Universidade Aberta do Brasil (UAB) e no Programa Universidade Para Todos (PROUNI); e, a autorização da atuação de outros profissionais como docentes, pelo conceito do “notório saber” (OLIVEIRA; SOUZA; PERRUCCI, 2018; FICHTER FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2021).

Ademais, o supracitado ex-presidente, mesmo diante de grandes críticas de profissionais do campo educacional, instituiu em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Educação Básica, retomando a ideia do desenvolvimento de competências e habilidades (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021). De acordo com Silva M. (2019), a retomada desse modelo de formação por competências alimentam uma:

[...] perspectiva economicista dos processos formativos, assentada em critérios de eficiência, produtividade e competitividade, que culminam por conferir ênfase ao desempenho e a uma concepção de prática, dissociada de seus fundamentos teóricos, dando espaço para um reduzido saber-fazer. As aproximações entre competências no campo do trabalho em geral (trabalho produtivo) e as políticas da formação de professores trazem como consequência uma perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho docente, seja pela primazia de um saber-prático, em detrimento da articulação entre teoria e prática, seja pela ênfase no desempenho, tornando secundário o processo, essencial na composição de um percurso formativo sólido e abrangente. (SILVA, M., 2019, p. 133)

Além dos pontos já citados anteriormente, um outro aspecto que diz respeito aos processos de descontinuidade das políticas para formação de professores, está atrelado a prorrogação de implementação das DCNs de 2015. Assim, como pode ser visto no Quadro 5, as diretrizes foram prorrogadas nos anos de 2017, 2018 e 2019. Diante deste cenário, podemos notar que o verdadeiro intuito de prorrogar as DCNs de 2015 foi para criar uma resolução que tivesse um currículo pautado na BNCC (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021)<sup>9</sup>. Assim, como pode ser visualizado no quadro abaixo, essa questão fica ainda mais explícita na Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019, quando esta aponta que os currículos das instituições formadoras deverão adaptar-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

---

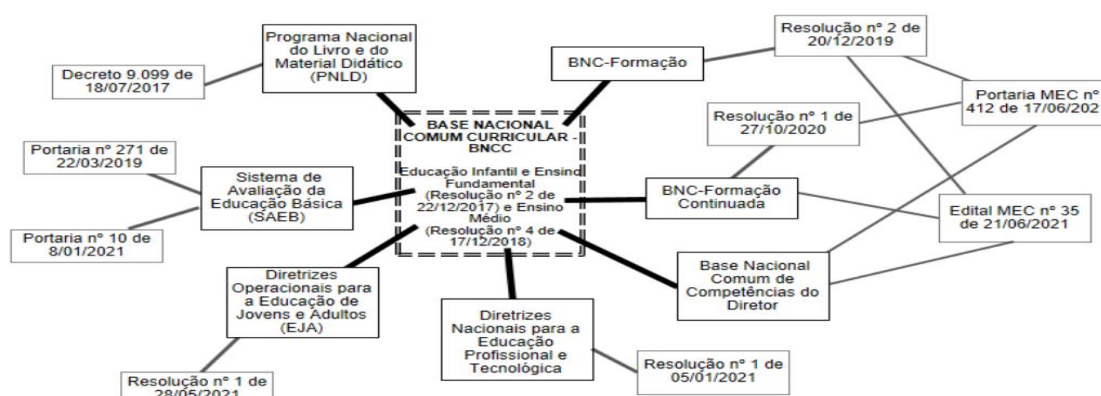
<sup>9</sup> Outro ponto que levou a prorrogação das DCNs de 2015 foi o incessante pedido das entidades educacionais, do campo universitário, para que o MEC e o CNE prorrogassem o prazo de implementação das DCNs de 2015, disponibilizando mais tempo para que estes discutissem e debatessem as modificações sugeridas pelo sobredito documento (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

**Quadro 5** – Prorrogação das DCNs de 2015

Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017	“Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação”.
Resolução nº 3, de 3 de outubro de 2018	“Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo improrrogável de 4 (quatro) anos, a contar da data de sua publicação”.
Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019	“Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017” (NR).

Fonte: Extraído de RODRIGUES; PEREIRA; MOHR (2021, p. 4)

Uma imagem (Figura 1) criada por Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), que consideramos importante para este trabalho, reforça o que já citamos no parágrafo anterior, mostrando que desde o processo de criação e implementação da BNCC, já se discutiam sobre o alinhamento da supracitada base com a formação inicial e continuada dos professores nos documentos que seriam produzidos e impostos posteriormente. Isso fica ainda mais nítido quando, ao analisarmos a LDB (BRASIL, 1996), percebemos que em 2016 e em 2017 houve a modificação da Lei de Diretrizes e Bases para sustentar a implementação da BNC-Formação Inicial e sua correlação com a BNCC. Em 2016, o parágrafo 8º do Art. 62, foi inserido de forma provisória com o objetivo de que o currículo dos cursos de licenciatura tivessem como referência a Base Nacional Comum Curricular. Já em 2017, o mesmo artigo e o mesmo parágrafo foram modificados mais uma vez e, o que antes era provisório, passou a ser fundamentado pela Lei nº 13.415 de 2017 (Novo Ensino Médio).

**Figura 1** – Alinhamento da BNCC com a BNC-Formação Inicial

Fonte: Extraído de RODRIGUES; PEREIRA; MOHR (2021, p. 10)

Desse modo, é mediante a utilização da BNCC como documento de referência para



criação de novas resoluções para a formação inicial e continuada de professores, que surge um novo cenário de proposta de políticas curriculares, no ano de 2018, denominada de Base Nacional Comum Curricular da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) (BRASIL, 2018). Essa proposta foi aprovada e desmembrada no ano de 2019, em dois documentos distintos: BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2020a), centrada na formação inicial de professores e BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020b), voltada para a formação continuada dos docentes. Para além de retomar uma discussão a respeito da pedagogia por competências, tão presente nas DCNs de 2002 e, já extinta das DCNs de 2015, de acordo com Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), as supracitadas resoluções, são elementos fundamentais para a existência e implementação da BNCC.

Essa similaridade de formações por competências, presentes na BNCC e nas resoluções voltadas para a formação de professores, aponta para a necessidade de se pensar em uma formação docente que transcenda o pragmatismo, o tecnicismo e o eficientismo. É preciso que a formação de professores seja refletida como um mecanismo de emancipação crítica e social, que gere a transformação da sociedade e o seu entendimento diante do seu movimento histórico de formação e da sua complexidade máxima atual (ANUNCIACÃO; MESSEDER NETO; MORADILLO, 2015). Desta forma, é mediante a necessidade de se pensar em uma formação que supere a pedagogia das competências, que escolhemos a Pedagogia Histórico-Crítica para refletir sobre um percurso formativo que se apresente de forma crítica, histórica e dialética diante das determinações capitalistas de nossa sociedade.

#### 4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Ao discutir sobre a formação de professores, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, Marsiglia e Martins (2013) iniciam seu debate abordando que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, nos últimos tempos, tem apenas formado profissionais com práticas educativas esvaziadas e preparado indivíduos para uma ocupação profissional voltada para o atendimento das demandas do mercado de trabalho, (con)formando os sujeitos para o seu modo de produção.

Apesar de reconhecer que o papel da educação deveria ser de formar sujeitos conscientes, críticos e ativos no meio social ao qual fazem parte, Lagares e Santos (2022), afirmam que, historicamente, a educação esteve, e ainda está voltada, para o atendimento dos interesses da classe hegemônica/burguesa que tem como objetivo tornar a classe proletariada alienada e submissa.

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos.

Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. (SAVIANI, 2013, p. 26)

Saviani (2013) aborda que a educação apresenta uma dualidade em seu papel, que ora pode atender os interesses da classe dominante e ora pode atender aos interesses dos trabalhadores. Se a educação pode contribuir para a manutenção e legitimação da exploração burguesa, ela também pode atuar como um instrumento de luta e resistência que leve ao desenvolvimento de uma sociedade revolucionária e crítica (LAGARES; SANTOS, 2022).

Espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. (SEVERINO, 2012, p. 34)

Nesse processo de busca por uma educação integrada à existência histórica e social, buscamos a elevação do pensamento crítico dos estudantes:

[...] através de uma base teórico-metodológica que tome a realidade social na sua complexidade máxima atual, que são as relações capitalistas de produção e radicalize nessa análise – para além da formação para o mercado de trabalho – disponibilizando para os educandos instrumentos de pensamento e de agir que rompam com a separação entre o lógico e o histórico, o pensar e o fazer, a teoria e a prática, dentre outras. (ANUNCIACÃO; MESSEDER NETO; MORADILLO, 2015, p. 244)

Se estamos inseridos em uma sociedade dividida entre classes sociais com interesses antagônicos e um sistema de produção explorador, é de extrema importância que o professor se posicione mediante essa questão para contribuir com a formação dos sujeitos que se almeja formar (ANUNCIACÃO; MESSEDER NETO; MORADILLO, 2015). No que se refere a essa formação, Anunciação, Messeder Neto e Moradillo (2015), propõem que os currículos das instituições formadoras devem discutir sobre o papel da história na construção do ensino; a correlação existente entre a ciência, tecnologia e sociedade (CTS); as relações entre as formas de produzir conhecimento, bens materiais e relações sociais; e, o trabalho como um princípio educativo, fundante do ser social.

Dando ênfase ao princípio do trabalho como um elemento educativo, como já discutido em trechos anteriores, dentro da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, este princípio caracteriza-se por meio da relação entre sujeito e objeto/natureza e a forma como esse objeto/natureza é modificado, por intermédio da idealização e objetivação pelo ser humano para que suas necessidades possam ser atendidas (PAULO NETTO; BRAZ, 2006). “[...] A categoria

trabalho, considerada [...] como parte inerente ao ser humano, é a condição necessária para sua sobrevivência e subsistência. Além disso, é a condição permanente, existirá enquanto o homem existir” (NILTON NETO; AZEVEDO; ARIDE; 2018, p. 47). Para Nilton Neto, Azevedo e Aride (2018), a ideia do trabalho configura-se de forma ontológica e histórica, porque a questão ontológica traduz-se na necessidade de produção da existência humana e o aspecto histórico é refletido nos meios de satisfazer essas necessidades.

Por intermédio do trabalho e da relação com a natureza, o ser humano torna-se um ser social, que para além de atender as suas necessidades, constrói conhecimento atrelado a esse processo (SAVIANI, 2009). Sobre este aspecto, Teodoro e Santos (2011) afirmam que a ideia educativa associada ao conceito do trabalho revela que, os seres humanos, socializam desde a infância sua experiência na busca de suprir suas necessidades e viverem em harmonia com os outros sujeitos e a natureza.

Esta acepção de trabalho está intimamente relacionada com o seu sentido ontológico. É fato que o homem só pode produzir sua existência por meio do trabalho; é fato que, ao trabalhar, ele produz conhecimento; e é fato também que, produzindo conhecimentos, o homem educa-se e educa as futuras gerações. No entanto, enquanto fato social, o que motiva a prática do trabalho não é a intenção de produzir conhecimentos, mas a de satisfazer as suas necessidades. (NILTON NETO; AZEVEDO; ARIDE; 2018, p. 50)

Dessa maneira, podemos notar que a categoria do trabalho é vista como um princípio educativo, porque ao trabalhar e buscar conhecer o que está ao seu redor, o homem produz conhecimento juntamente com os elementos essenciais para a sua sobrevivência. Para além desse processo, o ser humano com o conhecimento adquirido, tem a oportunidade de educar outras pessoas, produzindo cultura, valores, gostos, habilidades, personalidade e crenças (NILTON NETO; AZEVEDO; ARIDE, 2018). Como o próprio Saviani (2009) aponta, a relação entre educação e trabalho não é algo recente: desde as sociedades primitivas, os homens, quando lidavam com a terra e a natureza, se educavam e educavam os outros, com ou sem consciência prévia do que estavam fazendo.

Segundo Mazzeu (2008), já que o trabalho como princípio educativo possibilita que o docente se forme e forme outros sujeitos, pensar a formação de professores, por meio desta categoria, exige que o percurso formativo docente se fundamente em bases teóricas sólidas apoiadas na reflexão filosófica e no conhecimento científico. A respeito desta questão, Saviani (1975) discorre que, ao nos questionarmos acerca do papel do educador ao filosofar e ensinar a filosofar,

[...] nós estamos nos interrogando sobre o significado e a função da Filosofia em si mesma. Poderíamos, pois, extrapolar o âmbito do educador e perguntar genericamente: que é que leva o homem a filosofar? Com isto estamos em busca do

ponto de partida da filosofia, ou seja, procuramos determinar aquilo que provoca o surgimento dessa atitude não habitual, não espontânea à existência humana. Com efeito, todos e cada um de nós nos descobrimos existindo no mundo (existência que é agir, sentir, pensar). Tal existência transcorre normalmente, espontaneamente, até que algo interrompe o seu curso, interfere no processo alterando a sua sequência natural. Aí, então, o homem é levado, é obrigado mesmo, a se deter e examinar, procurar descobrir o que é esse algo. E é a partir desse momento que ele começa a filosofar. O ponto de partida da filosofia é, pois, esse algo a que damos o nome de problema. Eis, pois, o objeto da filosofia, aquilo de que trata a filosofia, aquilo que leva o homem a filosofar: são os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência. (SAVIANI, 1975, p. 1)

O ser humano, enquanto educador, por intermédio da filosofia e da busca pelo conhecimento, tem a possibilidade de sair de uma compreensão e uma prática simplista para algo crítico, articulado, problematizado, com intencionalidade e muito bem cultivado (MAZZEU, 2008). Neste sentido da problematização, notamos que o processo do filosofar só ocorre a partir da detecção dos problemas que surgem no contexto da existência humana e social. Por meio da sua identificação, buscamos a teoria e a filosofia para refletir suas particularidades e explorar os conhecimentos necessários para a sua superação (SIQUEIRA, 2019).

Ainda discorrendo sobre os aspectos atrelados a filosofia e a problematização no campo da formação de professores, Saviani (1975), aborda que o processo de reflexão dos problemas encontrados em nossa prática social não deve ser feito de forma qualquer. Para que ela possa ser classificada como uma reflexão filosófica, é preciso que esta seja radical, rigorosa e de conjunto.

**Radical:** Em primeiro lugar, exige-se que o problema seja colocado em termos radicais, entendida a palavra radical no seu sentido mais próprio e imediato. Quer dizer, é preciso que se vá até às raízes da questão, até seus fundamentos. Em outras palavras, exige-se que se opere uma reflexão em profundidade.

**Rigorosa:** Em segundo lugar e como que para garantir a primeira exigência, deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar.

**De conjunto:** Em terceiro lugar, o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido. É neste ponto que a filosofia se distingue da ciência de um modo mais marcante. Com efeito, ao contrário da ciência, a filosofia não tem objeto determinado; ela dirige-se a qualquer aspecto da realidade, desde que seja problemático; seu campo de ação é o problema, esteja onde estiver. Melhor dizendo, seu campo de ação é o problema enquanto não se sabe ainda onde ele está; por isso se diz que a filosofia é busca. E é nesse sentido também que se pode dizer que a filosofia abre caminho para a ciência; através da reflexão, ela localiza o problema tornando possível a sua delimitação na área de tal ou qual ciência que pode então analisá-lo e, quiçá, solucioná-lo. Além disso, enquanto a ciência isola o seu aspecto do contexto e o analisa separadamente, a filosofia, embora dirigindo-se às vezes apenas a uma parcela da realidade, insere-a no contexto e a examina em função do conjunto. (SAVIANI, 1975, p. 7-8)

Tais características da reflexão filosófica, apontam que análises rasas, fragmentadas e imediatas não são o suficiente para se fazer uma análise crítica do problema investigado (MAZZEU, 2008). Para Mazzeu (2008) e Rezende (2020), a categoria da radicalidade discorre que é necessário uma busca, por parte do educador, dos fundamentos, das bases que dão sustentação ao problema e determinam sua manifestação como fenômeno na realidade, fazendo uma reflexão profunda das influências sociais, capitalistas, políticas, econômicas, etc., sobre o objeto estudado.

A categoria da rigorosidade, corresponde a necessidade que os docentes possuem em buscar procedimentos sistemáticos e metódicos que possibilitem uma reflexão profunda e que questione as ideias do senso comum e as concepções abstratas de alguns sujeitos. Sobre este fato, Baldan (2011) discute que:

[...] de modo geral, o professor é responsável por dominar o conhecimento (ferramentas culturais), bem como os instrumentos didáticos necessários para que possa levar o aluno à catarse (assimilação do conhecimento); para tal, deverá conceber a superação do senso comum (problematização da prática social), passando pelo conhecimento científico (instrumentalização do saber de catarse), e chegar ao conhecimento filosófico (a consciência filosófica capaz de permitir a transformação da prática social). Portanto, o professor é aquele que tem um maior nível cultural, com visão sintética da prática social, e que é responsável pela transmissão dos instrumentos culturais (conhecimentos clássicos) para os alunos, visando à formação politécnica dos indivíduos e à transformação da prática social. (BALDAN, 2011, p. 146)

No que se refere a categoria de conjunto, também conhecida como globalização, esta, debate sobre a necessidade de se compreender o fenômeno analisado em sua realidade e essência, de forma que a análise de seus fundamentos e determinações, possibilitem uma compreensão da sua totalidade e da sua realidade (MAZZEU, 2008; REZENDE, 2020). Articulado aos fundamentos já apresentados sobre a filosofia e o conhecimento, o papel transformador do saber sistematizado, configura-se como um outro princípio de extrema importância para a formação de professores. A respeito dessa articulação, Saviani (2013) discute que os espaços formativos possuem o papel de socialização do conhecimento elaborado, do saber sistematizado, da cultura erudita, ou seja, letrada. Em suma, as instituições de ensino “tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado” (SAVIANI, 2013, p. 4).

Saviani (2013) chama atenção para a necessidade de uma formação que tenha como base discussões sobre um conhecimento científico, que seja crítico, histórico e filosófico; que desenvolva nos docentes o saber necessário para buscar instrumentos de ensino que possibilitem, às futuras gerações, o acesso ao saber sistematizado que foi produzido ao longo da história. O supracitado autor, em um de seus escritos do ano de 2011, ao apresentar os

dilemas e as perspectivas sobre a formação docente, discute que a PHC defende uma formação que vise um “professor culto” que domine os fundamentos científicos e filosóficos, compreendendo o desenvolvimento da humanidade e desenvolvendo um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados (SAVIANI, 2011b).

O domínio filosófico, por parte do professor, conforme Saviani (2013), exige que os conteúdos trabalhados em sua formação estejam articulados ao movimento histórico de construção da nossa sociedade. Sobre este fato, o autor sobredito ressalva que a escolha dos conteúdos trabalhados pelas instituições, no decorrer do processo formativo docente, também se configuram como um ponto de grande relevância para PHC, já que dentro desta perspectiva, os conteúdos denominados de clássicos possuem um espaço importante de debate.

Aprofundando e explorando melhor os clássicos, Góis e Duarte (2014) afirmam que esses conteúdos são definidos pela noção de permanência e referência, porque no sentido da permanência, mesmo depois de muito tempo de sua formulação, estes ainda são lembrados e reconhecidos como relevantes em termos de sua capacidade de compreensão do real. Já no sentido de referência, a ideia de clássico baseia-se no fato de que uma obra pode refletir o período histórico de uma determinada época, servindo como referência para se construir a concepção sobre algo. No que se refere a forma de escolha desses conteúdos, no âmbito das instituições de ensino, Saviani (2013, p. 17), ao afirmar que “o clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado”, está afirmando que o critério de definição dos conteúdos clássicos é a própria ciência, o saber de cada área de conhecimento, a cultura letrada e o conhecimento espontâneo, que atuam como uma permanência e referência, possuindo um patamar de importância prioritária e sendo reconhecido como sujeito de disputas de interesses políticos e epistemológicos (PASQUALINI, 2019).

Para além dos pontos já discutidos, outro princípio que consideramos válido de ressalvas, acerca da formação de professores na perspectiva da PHC, está atrelado à questão da importância do contexto histórico na formação de professores. De acordo com Saviani (2008), o homem é compreendido por meio de sua dimensão histórica e social, desenvolvendo-se a partir do trabalho e da modificação da natureza. “Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano” (SAVIANI, 2008, p. 94).

A história, para a PHC, além de ser um elemento de extrema importância para a compreensão do tempo presente, fornece um entendimento sobre como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade (SIQUEIRA, 2019). O ser humano, ao ter entendimento sobre o contexto passado e presente, transforma a si e ao seu entorno em um

[...] eterno devir. O conhecimento passa a ser a busca da explicação do movimento da teia conceitual associado ao processo existencial. A verdade é situada historicamente, faz parte de uma materialidade consubstanciada na relação dialética do sujeito que conhece com o objeto que é conhecido, trata-se sempre — o ato de conhecer — de uma objetividade-subjetivada. [...] Diríamos: essa subjetividade tem sua materialidade no processo histórico, ela está o tempo todo eivada do passado e prenhe do futuro. (MORADILLO, 2010, p. 40)

Todo o processo de construção humana, na perspectiva da PHC, nos revela que o homem constrói o seu mundo por meio da sua relação com a natureza e a modificação dela. O ser humano, conforme discorre Moradillo (2010), não se distingue da natureza de forma independente, porque a relação entre o sujeito e o objeto ocorrem de forma simultânea e em um mesmo processo. Ao mesmo tempo em que o ser humano encontra-se inserido na natureza, a natureza faz parte das suas relações sociais, porque é a partir dela que o mesmo vai encontrando os subsídios necessários a sua existência e sobrevivência. Desta forma, é por intermédio dessa relação de transformação e construção que o ser humano “vai transformando as coisas ao seu redor e sendo transformado, fazendo história” (MORADILLO, 2010, p. 45).

Associado a esse movimento histórico de construção social, um fundamento complementar que consideramos válido de ressalvas, a respeito dos princípios atrelados a formação docente, a partir da PHC, refere-se ao reconhecimento da articulação dialética entre a educação escolar e a sociedade capitalista (DINIZ; CAMPOS, 2020). Como já foi visto em outra parte deste trabalho, a Pedagogia Histórico-Crítica traz como base de seus estudos uma grande crítica ao sistema capitalista e o seu modo de produção, apontando para a necessidade de sua superação e a construção de uma sociedade transformadora e revolucionária. Sobre este ponto, Mattiazo-Cardia (2009) afirma que a vinculação entre a sociedade e a educação, preconizada na PHC, vai além de uma simples contextualização dos conteúdos didáticos e a ideia de que trabalhar com contextos sociais significa restringir os conhecimentos às necessidades imediatas do cotidiano dos alunos. Para Diniz e Campos (2020),

[...] a educação é, então, analisada na perspectiva da transformação da sociedade capitalista, com a superação da atual configuração de desigualdades sociais para uma configuração mais justa e de maior igualdade real e não apenas formal, sendo a origem dessas desigualdades a configuração do modelo capitalista de sociedade, baseado na propriedade privada dos bens de produção, conforme analisado por Marx. Uma das características centrais da pedagogia histórico-crítica é o tipo de relação que deve se estabelecer entre educação e sociedade ou, mais especificamente, entre educação escolar e prática social. Diferentemente tanto das tendências que estabelecem relações ingênuas, onde a escola pode quase tudo; quanto daquelas que estabelecem apenas uma relação de subordinação da educação em relação à sociedade, o que se apresenta é uma proposição distinta. Trata-se de uma relação dialética entre educação escolar e prática social, de possibilidade de mútua influência, ou seja, a dimensão política das finalidades do processo educativo destaca-se e concretiza-se em termos de um trabalho pedagógico que, de fato, viabilize o papel transformador da escola. (DINIZ; CAMPOS, 2020, p. 384-385)

Uma formação dialética, conforme Santos R. (2020) e Saviani (2017a), se constrói com um entendimento que perpassa pela oposição e pelo conflito originado na contradição presente no contexto social, capitalista e educacional. Como sabemos, o capital não consegue se reproduzir sem que os trabalhadores tenham conhecimento e educação formal para desempenhar suas atividades no mercado de trabalho (SANTOS, R., 2020). Ao assumir a função de mediadora entre o capitalismo e o ser humano, a educação, atua no sentido de formação técnico-profissional do trabalho, reproduzindo o sistema dominante tanto de forma ideológica, quanto nos níveis técnicos e produtivos (SAVIANI, 2017a). O sistema educativo é utilizado como um instrumento de dominação e exclusão.

Já que a formação técnica garante uma formação direcionada, prática e eficiente, o que mais temos visto ao longo das políticas curriculares brasileiras são investimentos de iniciativas privadas em formações profissionais compatíveis com os interesses hegemônicos da sociedade (SANTOS, R., 2020). Isso nos mostra que a educação formal não está preocupada com a formação humana dos sujeitos, ela tem atuado para atender, prioritariamente, os interesses do capital, mantendo a engrenagem de produção material cada vez mais ativa (SANTOS, R., 2020).

Toda essa conjuntura, implica diretamente que devemos entender a educação e a formação de professores de forma dialética, problematizada, inserida em um contexto de interesses políticos, econômicos e sociais, bem como de orientações políticas associadas a diretrizes oficiais (SAVIANI, 2017a). Trata-se, pois, de compreender que são as teorias hegemônicas que dão expressão aos interesses da classe dominante. O papel da teoria crítica da PHC, é de centrar uma formação docente que coloque-se na perspectiva dos dominados, para visualizar os limites, as insuficiências e inconsistências das teorias hegemônicas (SAVIANI, 2017a). Cabe então à formação:

desmontá-las contextualizando-as histórica, social e epistemologicamente. Historicamente, a desmontagem implica mostrar quando, como e em que contexto surgiram e se desenvolveram; socialmente, cabe indicar a que interesses ocultos elas servem e como justificam esses interesses; epistemologicamente a desmontagem evidenciará seus pressupostos, a concepção sobre a qual se apoia, a lógica de sua construção com as incoerências, inconsistências e contradições que a caracterizam. Tudo isso sem deixar de reconhecer seus possíveis acertos e eventuais contribuições, que serão incorporados ao serem superados pela teoria crítica. Em suma, a desmontagem das teorias hegemônicas se movimenta na luta pela hegemonia, que consiste em um processo de desarticulação-rearticulação: trata-se de desarticular dos interesses dominantes expressos nas teorias hegemônicas aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não lhes são inerentes, e rearticulá-los em torno dos interesses populares que, expressos na teoria crítica, adquirem a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção elaborada. Mas os trabalhadores não podem aspirar à hegemonia sem passar da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-



si, o que implica a elevação cultural das massas, que é obra da educação. (SAVIANI, 2017a, p. 719)

Por fim, é então com o objetivo de desmontar os interesses da classe hegemônica, diante da formação inicial de professores e das novas políticas curriculares para esta área, que discutiremos no próximo capítulo, o contexto de formulação, a organização e os conteúdos da nova Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial).

## **5 BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: FORMULAÇÃO, ESTRUTURA, CONTEÚDO E EXIGÊNCIA NORMATIVA**

Neste capítulo, analisamos a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial), diante do processo da formação inicial e das alterações curriculares que as instituições formadoras deverão realizar. Ademais, discutimos ainda, como as demais conjunturas da sociedade e dos documentos educacionais, que surgiram nos últimos anos, influenciaram em sua construção. Para isso, introduzimos um debate sobre o contexto de formulação da “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP), analisando seus conteúdos, sua organização e as exigências normativas atreladas a sua construção.

Logo após, debatemos sobre a aprovação da BNCFP e o seu desmembramento em BNC-Formação Inicial e BNC-Formação Continuada. Como o nosso objeto de estudo diz respeito apenas à formação inicial, centraremos a nossa discussão nas características e particularidades do documento da BNC-Formação Inicial.

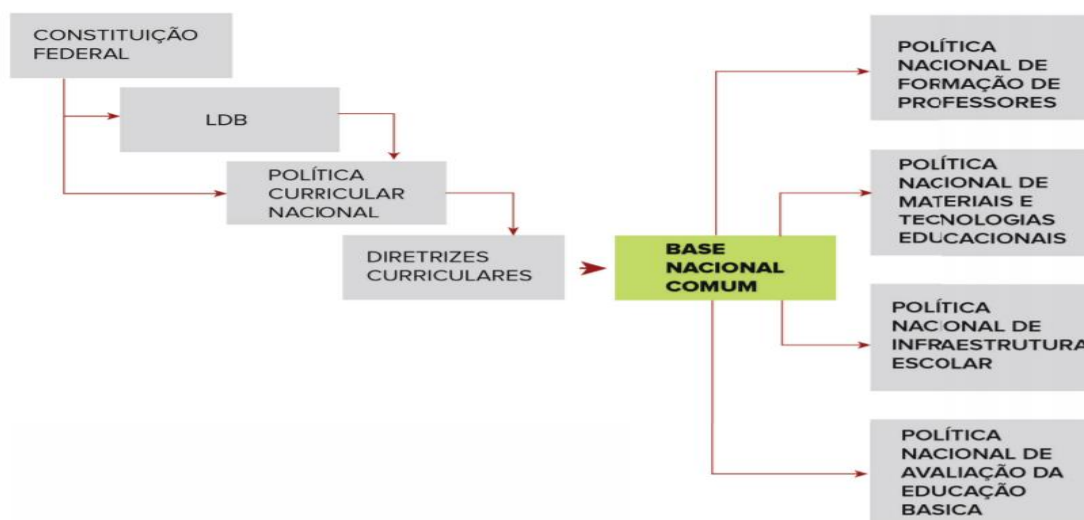
### **5.1 CONTEXTO DE FORMULAÇÃO DA PROPOSTA PARA BASE NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNCFP)**

Conforme é apontado por Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), para compreendermos a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP), devemos fazer uma análise do panorama em que a proposta se insere, destacando como ela foi concebida como uma das mais importantes peças da política educacional brasileira em seu momento. Ainda segundo essas autoras, não é de hoje que estão sendo feitas mudanças e reformas na educação com o objetivo de “gerar um progressivo alinhamento entre objetivos de aprendizagem a serem atingidos pelos estudantes, sistematizados em matrizes curriculares e sua avaliação por meio de testes padronizados” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 4). Como exemplo dessas mudanças, destacamos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que possibilitou a comparação dos desempenhos dos estudantes no decorrer dos anos; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), utilizado para o ingresso no Ensino Superior e para induzir de forma indireta, mudanças curriculares no Ensino Médio (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

Já que os documentos atrelados à formação docente apresentam um conjunto sistêmico e complexo de ações, políticas e justificativas que se relacionam, podemos perceber, assim

como pode ser visto na Figura 2, que a vinculação estrutural das políticas da formação de professores é algo que já vem sendo discutido desde a Constituição Federal, do surgimento da LDB e da política curricular nacional vigente para a Educação Básica, a BNCC (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

**Figura 2** – Aspectos da política educacional brasileira, a partir da 2ª versão da BNCC



Fonte: Extraído de BRASIL (2016, p. 26)

Apesar das mudanças curriculares na formação docente possuírem um longo movimento histórico, como já apontamos no capítulo anterior, Guedes (2020) aborda que essas discussões foram retomadas e intensificadas no ano de 2016 com o acolhimento do pedido de impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff e o início do governo do ex-presidente Michel Temer (na época, vice de Dilma Rousseff). Durante os dois anos e sete meses que ficou no mandato, Temer teve tempo suficiente para gerar várias alterações na educação brasileira.

A primeira alteração aconteceu com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394 de 1996, pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que implementou as mudanças previstas para o Novo Ensino Médio, com o aumento da carga horária mínima, a ampliação das escolas de tempo integral e a possibilidade de que todos os estudantes dessa etapa escolham caminhos de aprofundamento dos seus estudos. Em seguida, a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, em 22 de dezembro de 2017, pela Resolução do CNE/CP nº 2, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades desse nível de ensino. (GUEDES, 2020, p. 88)

Definida como um documento danoso por Deconto e Ostermann (2021), a BNCC, além de ter gerado impactos diretos nas mudanças curriculares que vêm ocorrendo na formação de professores, tem sido considerada como “orientadora de uma série de políticas e ações em

âmbito federal com relação à infraestrutura, à seleção de conteúdo, à formação docente e à avaliação” (DECONTO; OSTERMANN, 2021, p. 1731). Esse modelo de educação, segundo Costa, Mattos e Caetano (2021, p. 897), “[...] privilegia ações que estimulam e beneficiam o setor privado, e por outro, nega direitos aos filhos da classe trabalhadora, e ainda impõe a estes o perfil que o mercado exige, isto é, sujeitos com habilidades e competências em vista de obter o privilégio da servidão”.

Esse cenário de gestão da educação pública, que traz uma série de benefícios para o setor privado, é decorrente de um processo de (contra)reformas, que têm consistido na aprovação de resoluções, legislações e diretrizes sob a orientação de organismos multilaterais, fundações e grupos empresariais (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021). Para Deconto e Ostermann (2021), as diversas reformas que vêm ocorrendo no cenário educacional, têm sido marcadas por uma série de disputas “[...] de projetos que carregam em seus fundamentos distintas visões de sociedade, humanidade, acerca da função social da escola, de currículo” (DECONTO; OSTERMANN, 2021, p. 1731). Estas disputas giram em torno de duas dimensões diferentes: uma que defende mudanças sociais e econômicas em prol de uma sociedade justa; e outra que prioriza uma formação centrada em um projeto mercadológico, em que acaba favorecendo o gerencialismo, o estabelecimento de competências e a cultura da performatividade (AGUIAR; TUTTMAN, 2020; DECONTO; OSTERMANN, 2021).

Diante deste cenário, concordamos com Costa, Farias e Souza (2019), quando estes abordam que a educação tem se tornado um campo estratégico para as determinações do sistema e o estado como um canal da materialidade das políticas e práticas, que tem como objetivo, aprofundar o processo de exploração sobre os trabalhadores da educação. Para Costa, Farias e Souza (2019)

[...] a BNCC é um mecanismo de regulação sobre o trabalho docente, que mobiliza retrocessos que atacam a dignidade de exercer o trabalho e do direito à formação docente crítica, emancipada dos trabalhadores da educação, do exercício à autonomia docente mediante aos processos de trabalho, da constituição crítica e problematizadora da construção do conhecimento mediante realidade concreta. (COSTA; FARIAS; SOUZA, 2019, p. 102)

A ideia de uma formação conservadora e tecnicista, que tenha como foco uma formação voltada para o mercado de trabalho e atendimento de suas demandas, de acordo com a Resolução CNE/CP n° 2/2017 (da BNCC), deve ser pautada em competências (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, 2017, p. 4). Ainda que a BNCC apresente a centralidade de suas discussões atreladas a organização curricular da Educação Básica, este documento traz de forma

explícita, referências relacionadas a organização de uma nova política de formação de professores, que apontam uma série de modificações nos cursos de licenciatura (GUEDES, 2020). Sobre essas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2/2017, prescreve que a BNCC:

deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. (BRASIL, 2017, p. 5)

Mediante as “necessidades” de alterações curriculares apresentadas na BNCC para a formação docente, o Ministério da Educação (MEC), em 14 de dezembro de 2018, encaminhou para o Conselho Nacional de Educação (CNE), a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP) (BRASIL, 2018). Essa proposta teve como objetivo promover uma discussão, supostamente necessária, a respeito da formação inicial e continuada de professores nos diferentes sistemas de ensino, tomando como princípio, os aspectos apontados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Reforma Ensino Médio (REM) (ALBINO; SILVA, 2019; RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020). Dentre as justificativas apontadas para a “necessidade” da implementação da proposta, destacavam-se a baixa qualidade da formação docente e os baixos resultados das escolas brasileiras em exames nacionais e internacionais (ALBINO; SILVA, 2019).

Uma das principais finalidades de criação dessa proposta, diz respeito a adequação dos seus objetivos aos da BNCC (ALBINO; SILVA, 2019; RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020). Todavia, conforme aponta Albino e Silva (2019), a relação entre esses dois documentos já está assegurada, tendo em vista que estão ancorados na perspectiva da formação por competências. Desta forma, a criação da BNCFP, além de ser uma consequência da BNCC, é um elemento fundamental para sua existência e implementação (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

Conforme aponta Albino e Silva (2019), as alterações curriculares atreladas a proposta e ao documento final da BNCFP, para formação de professores, retoma princípios e medidas contidas na Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que estabeleceu as DCNs para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena (essas diretrizes tiveram vigência até o ano de 2015), pois reafirma a formação por competências, a necessidade do desenvolvimento de vínculos entre as instituições

formadoras e a realidade escolar e a implementação de um sistema de avaliação de cursos. Ainda segundo esses autores, a proposta da BNCFP, que foi apresentada em 2018,

[...] consiste, em grande medida, na reafirmação e na atualização de princípios e estratégias constantes da Resolução nº 1/2002 e na assimilação de estratégias constantes nas Metas 13, 15, 16 e 18, do PNE (2014-2024), relativas a instrumentos de avaliação e processos de certificação e admissão de cursos de professores. Desse modo, visa a possibilitar a implantação das concepções norteadoras dessa Resolução, a despeito das críticas recebidas e de sua revogação em 2015, e de definições do PNE em vigência. Dessa vez, assimilando e ressignificando um princípio fundamental defendido pelos movimentos da área da educação para a formação de professores, a proposta de uma base comum nacional para a formação de professores. Observa-se que as Diretrizes de 2002 foram transformadas em proposta de base nacional comum, convertendo-a, de fato, na Base Nacional Comum Curricular para a Formação de Professores [...]. (ALBINO; SILVA, 2019, p. 146)

Tratando-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (DCN), da Resolução CNE/CP nº 02/2015, Nogueira e Borges (2021) afirmam que o supracitado documento se configura como uma resolução que apresenta grandes avanços educacionais, se comparado com as DCNs de 2002. Para além de uma maior organicidade para a formação de profissionais do magistério da Educação Básica, houve um melhor delineamento do papel do professor e de sua profissionalidade docente; a construção de uma melhor relação entre teoria e prática para o fazer docente; e, uma melhor divisão de carga horária, especialmente dando ênfase aos conhecimentos específicos do ensino das disciplinas (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021).

Apesar da Resolução CNE/CP nº 02/2015, como um todo, ter sido muito bem recebida pela comunidade acadêmica, que a entendia como resultado do esforço coletivo dos educadores comprometidos com o tema da formação docente, a sua implementação foi adiada várias vezes pelo CNE e o MEC, como já descrevemos anteriormente (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

Inicialmente, as justificativas para os adiamentos referiam-se à complexidade de seu conteúdo e à sua abrangência, além da dificuldade que as modificações trariam para a organização e para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores. Depois, em tempos agora claramente regressivos, foi ficando evidente que seus princípios e fundamentos seriam incompatíveis com as orientações advindas do Governo – golpista e conservador – de Temer e de seu sucedâneo, ainda mais reacionário. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 672)

Albino e Silva (2019) e Nogueira e Borges (2021) afirmam que esse adiamento estaria atrelado ao anseio de desenvolver uma proposta – BNCFP – que estivesse embasada nos fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para Bazzo e Scheibe (2019), a BNCC, para manter a agenda global do capitalismo,

[...] passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação

dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o país, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 673)

Sobre os grupos empresariais que elaboraram a BNCFP, Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) fazem uma breve apresentação, que revelam trajetórias no âmbito administrativo, no setor empresarial, na educação privada e à distância (FARIAS, 2019). De acordo com Farias (2019),

[...] são seis autores os autores do documento: Maria Alice Carraturi Pereira, Guiomar Namó de Mello, Bruna Henrique Caruso, Fernando Luiz Abrucio, Catarina Ianni Segatto, Lara Elen Ramos Simielli, sendo que a primeira consta como ‘Organizadora’. Há também três colaboradores: Caroline Tavares da Silva, Francisco Aparecido Cordão, Bahij Amin Aur.

Em uma breve análise do currículo Lattes de cinco autores (de quatro não encontramos currículo naquela plataforma) percebe-se que eles têm formação acadêmica e experiência profissional que nos permite caracterizá-los como pessoas que são/estão ligadas a grupos de ‘reformadores empresariais’<sup>10</sup> e não a ‘educadores profissionais’. (FARIAS, 2019, p. 7, grifos do autor)

Segundo Farias (2019), a presença de segmentos privados na gestão pública do país e, em especial, no âmbito do MEC, impõe à BNCFP o discurso de que o conhecimento se configura como o novo capital do desenvolvimento social e econômico do país. A educação passaria a ocupar uma “posição estratégica” de controle, que busca uma formação de mão de obra barata e a responsabilização da escola e dos professores pelo desempenho de seus alunos. Isso fica ainda mais evidente quando, em seu discurso de culpabilização docente, a BNCFP aponta que:

- a) a origem socioeconômica do aluno pode ser compensada pela ação da escola;
- b) dentre os fatores controláveis pela escola, o professor é o que mais pesa na determinação do desempenho dos alunos;
- c) professores bem preparados fazem diferença significativa no desempenho dos alunos independentemente do seu nível sócio econômico. (BRASIL, 2018, p. 5)

---

<sup>10</sup> De acordo com Freitas (2012), os reformadores educacionais são um conjunto de políticos, empresários, empresas educacionais, institutos, fundações privadas e pesquisadores que buscam “consertar” a educação a partir dos modos de organização da iniciativa privada. A partir de princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, os reformadores educacionais, buscam a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Diante deste viés, a educação é vista a partir do viés de uma pedagogia tecnicista, definida por meio do processo e da operacionalidade técnica, que apresenta uma estrutura voltada para responsabilização, meritocracia e- privatização. A responsabilização envolve teste para os estudantes, divulgação pública e recompensas e sanções para professores, alunos ou a escola como um todo. A ideia de meritocracia perpassa pela responsabilização e a privatização é uma consequência das duas outras categorias. Pode-se dizer que a responsabilização e a meritocracia visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de ensino.

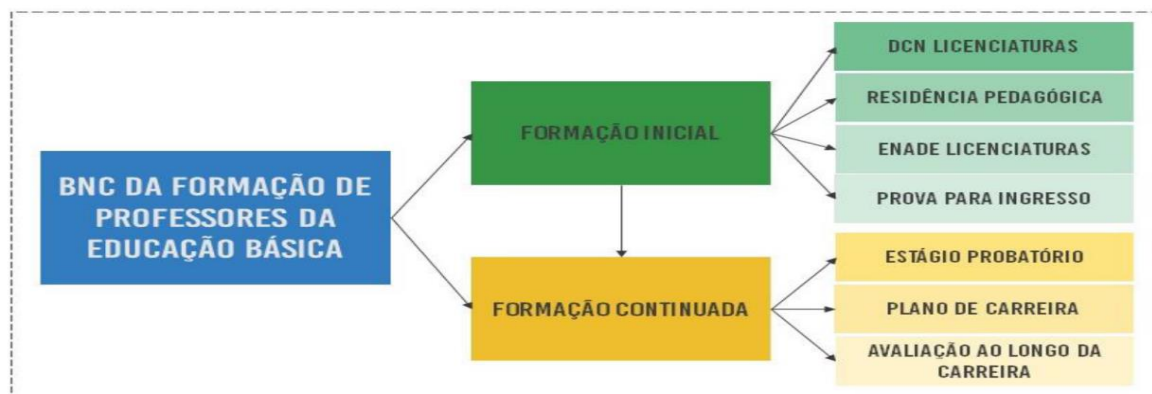
Diante do exposto e com o objetivo de apontar as “supostas saídas para uma formação docente de qualidade”, a proposta da BNCFP foi organizada em 65 páginas e subdividida em “Apresentação” e quatro capítulos: “Estado da arte da formação de professores”, “Visão sistêmica da formação”, “Matriz de competências profissionais” e “Limites e Indicações” (BRASIL, 2018). Além disso, apresenta também, uma lista de “Bibliografia”, contendo 45 referências (brasileiras e estrangeiras) (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020; BRASIL, 2018).

## 5.2 CONTEÚDOS E ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA PARA BASE NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNCFP)

No primeiro capítulo, “Estado da arte da formação de professores”, é apresentado um breve “Histórico da formação de professores no Brasil” e, os principais “Referenciais docentes no Brasil” e “Referenciais docentes internacionais” (BRASIL, 2018). Para Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), este capítulo além de apresentar uma desproporção entre a quantidade de páginas dedicadas a referenciais brasileiros (2 páginas) e estrangeiros (6,5 páginas), nos revela uma suposta ideia de penúria bibliográfica brasileira que serve apenas para responsabilizar o professor pelo desempenho dos alunos e intensificar a utilização de parâmetros educacionais internacionais.

O segundo, “Visão sistêmica da formação”, aborda sobre a “Formação Inicial de professores”, a “Residência pedagógica”, o “ENADE licenciaturas”, a “Formação continuada”, o “Estágio probatório” e “Plano de carreira e avaliação” (BRASIL, 2018). Este tópico, apresenta um conjunto de ações e políticas, que serão desenvolvidas na formação inicial e continuada de professores. A representação abaixo, na Figura 3, explana de forma mais consistente e clara o que orienta o segundo capítulo da BNCFP.

**Figura 3** – Divisão da BNCFP em BNC-Formação Inicial e BNC-Formação continuada



Fonte: Extraído de BRASIL (2018, p. 29)



O terceiro e maior capítulo, “Matriz de competências profissionais”, apresenta uma discussão sobre as “Competências profissionais” que os educadores devem possuir para saber lidar com os conteúdos, seus alunos, o ambiente educacional e a comunidade escolar (BRASIL, 2018). O primeiro tópico é dividido em: “Conhecimento profissional”, “Prática profissional” e “Engajamento Profissional”. Ademais, este capítulo também traz reflexões sobre: “A sinergia entre as funções de formação” e as “Competências profissionais docentes” (BRASIL, 2018). Para as competências gerais, a proposta ainda apresenta, dez objetivos que podem ser visualizados no Quadro 6 e, para as competências específicas, a BNCFP, descreve uma série de outras finalidades que podem ser observados na Figura 4.

**Quadro 6 – Competências gerais da BNCFP**

<b>Competências Gerais</b>
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.
Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
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.
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.
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 como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
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.
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.
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 elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes
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.
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: Extraído de BRASIL (2018, p. 52)

**Figura 4** – Competências específicas da BNCFP

COMPETÊNCIAS GERAIS		
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los	2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Extraído de BRASIL (2018, p. 50)

No que diz respeito a cada competência específica, atrelada ao conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, a proposta propõe uma série de outras habilidades que deverão ser incluídas na formação docente e nas alterações curriculares das instituições formadoras (BRASIL, 2018). Essas orientações estão divididas em blocos e podem ser analisadas na Figura 5 (competências do conhecimento profissional), Figura 6 (competências da prática profissional) e Figura 7 (competências do engajamento profissional).

**Figura 5** – Conhecimento profissional da BNCFP

1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	
1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los	1.1.1 Demonstrar conhecimento dos conceitos, princípios e estruturas do conteúdo da área da docência. 1.1.2 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo. 1.1.3 Dominar o conhecimento pedagógico do conteúdo tomando como referência as competências e habilidades esperadas em cada ano ou etapa. 1.1.4 Compreender a interrelação do conteúdo da área com os demais componentes curriculares.
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	1.2.1 Compreender o desenvolvimento e a aprendizagem de cada etapa e faixa etária. 1.2.2 Compreender como se dá o aprendizado nas fases do desenvolvimento humano e em cada etapa de ensino. 1.2.3 Interpretar os fatores sociais, culturais e psicológicos de constituição dos estudantes. 1.2.4 Identificar estratégias de ensino que resultem em aprendizagens nas diferentes necessidades e deficiências dos estudantes nos diversos contextos culturais, religiosos, socioeconômicos e linguísticos. 1.2.5 Reconhecer o conhecimento prévio e as experiências dos estudantes.
1.3 Reconhecer os contextos	1.3.1 Identificar o contexto das escolas de atuação. 1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento articulado aos contextos socioculturais dos estudantes para propiciar aprendizagens significativas. 1.3.3 Conhecer o desenvolvimento tecnológico do mundo conectando-os aos objetos de conhecimento. 1.3.4 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino da docência.
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	1.4.1 Evocar as questões filosóficas e históricas a respeito da constituição da escola e das práticas educacionais. 1.4.2 Interpretar a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente, as avaliações. 1.4.3 Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua. 1.4.4 Examinar, analisar, criar estratégias a partir dos resultados de avaliações em larga escala.

Fonte: Extraído de BRASIL (2018, p. 53)

**Figura 6 – Prática profissional da BNCCFP**

<b>2. PRÁTICA PROFISSIONAL</b>	
2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	<p>2.1.1 Elaborar o planejamento da disciplina/componente curricular com o objetivo de desenvolver as habilidades e competências previstas na etapa.</p> <p>2.1.2 Sequenciar e organizar com intencionalidade os objetivos de aprendizagem a partir do conjunto de habilidades estabelecidas no currículo da rede escolar.</p> <p>2.1.3 Demonstrar um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios).</p> <p>2.1.4 Identificar recursos pedagógicos (material didático, ferramenta para aula, objeto para aula) segundo necessidades diferenciadas dos estudantes, seus ritmos de aprendizagem e suas características identitárias.</p> <p>2.1.5 Selecionar tecnologias digitais, conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos que possam potencializar a aprendizagem.</p> <p>2.1.6 Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes aos estudantes.</p>
2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	<p>2.2.1 Gerir o ensino otimizando a relação entre tempo, espaço e objetos de conhecimento levando em consideração as características dos estudantes.</p> <p>2.2.2 Estabelecer um ambiente propício à interação, a participação e ao protagonismo dos estudantes em seus contextos.</p> <p>2.2.3 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito e fortaleçam os laços de confiança.</p> <p>2.2.4 Demonstrar conhecimento de abordagens práticas de gerenciamento de comportamentos desafiadores e conflituosos.</p>
2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino	<p>2.3.1 Aplicar diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem de maneira justa e comparável considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características).</p> <p>2.3.2 Elaborar devolutiva em tempo hábil e apropriada segundo os objetivos de aprendizagem.</p> <p>2.3.3 Aplicar métodos de avaliação para observar o processo dos estudantes e saber usar os resultados para retroalimentar a aprendizagem e a prática pedagógica.</p> <p>2.3.4 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis.</p>
2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades	<p>2.4.1 Desenvolver práticas inerentes à área do conhecimento consistentes, adequadas ao contexto dos estudantes.</p> <p>2.4.2 Utilizar diferentes estratégias e recursos para necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.)</p> <p>2.4.3 Ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem dos estudantes.</p> <p>2.4.4 Trabalhar de forma colaborativa com outras disciplinas, profissões e comunidades, local e globalmente.</p> <p>2.4.5 Usar tecnologias apropriadas em suas práticas de ensino.</p> <p>2.4.6 Fazer uso de intervenções pedagógicas pertinentes tendo em vista os erros comuns apresentados pelos estudantes na área do conhecimento.</p>

Fonte: Extraído de BRASIL (2018, p. 54)

**Figura 7 – Engajamento profissional da BNCCFP**

<b>3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL</b>	
3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional	<p>3.1.1 Construir um planejamento profissional no qual se identificam os potenciais, os interesses, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização.</p> <p>3.1.2 Assumir a responsabilidade do aprimoramento da prática, participando de atividades formativas e/ou desenvolvendo outras atividades consideradas relevantes.</p> <p>3.1.3 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação (nas diversas modalidades) e na busca de soluções.</p> <p>3.1.4 Demonstrar as competências gerais da BNCC.</p>
3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender	<p>3.2.1 Compreender que o fracasso escolar não é destino dos mais vulneráveis, mas um fato histórico que pode ser modificado.</p> <p>3.2.2 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades dos estudantes brasileiros e ser capaz de utilizar a diversidade como recurso pedagógico para garantir as aprendizagens dos objetos de conhecimento.</p> <p>3.2.3 Atentar e identificar formas de violência e discriminação nas escolas.</p> <p>3.2.4 Construir um ambiente de aprendizagem que incentiva os estudantes a serem solucionadores de problemas, tomadores de decisão, aprendizes durante toda a vida e membros que colaboram para uma sociedade em mudança.</p>
3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos	<p>3.3.1 Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, zelando pela prioridade que deve ser dada à aprendizagem dos estudantes.</p> <p>3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar de comunidades de aprendizagem, incentivando o uso de recursos tecnológicos.</p> <p>3.3.3 Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a BNCC e os currículos regionais, como uma das formas pelas quais a escola pode contribuir para uma sociedade mais justa e solidária.</p> <p>3.3.4 Apresentar postura ética e contribuir para as relações democráticas na escola.</p>
3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade	<p>3.4.1 Comprometer-se com trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação.</p> <p>3.4.2 Comunicar e interagir com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola em busca da garantia da aprendizagem dos estudantes.</p> <p>3.4.3 Saber comunicar com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade.</p> <p>3.4.4 Compartilhar responsabilidades e construir clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente.</p>

Fonte: Extraído de BRASIL (2018, p. 55)

O quarto e último capítulo, “Limites e Indicações”, reflete sobre os limites da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica e indica possíveis novos

documentos e textos que deverão ser somados a resolução da BNCFP (BRASIL, 2018). Diante deste viés, configuram-se como novas propostas, a “Base de Formação de Gestores e Técnicos”, o “Desenvolvimento dos níveis de competência por etapa da carreira”, a “Regulação das ações apresentadas na visão sistêmica”, a “Revisão da legislação vigente sobre as ações de formação docente”, a “Formação de professores da educação técnica profissional”, a “Formação de Formadores” e o “Instituto Nacional de acreditação e formação de profissionais da Educação Básica” (BRASIL, 2018).

Após a formulação da proposta, a BNCFP foi aprovada pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, sendo desmembrada em BNC-Formação Inicial e BNC-Formação continuada.

### 5.3 CONTEXTO DE DESMEMBRAMENTO DA BNCFP EM BNC-FORMAÇÃO INICIAL E BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA

Como podemos analisar nos parágrafos anteriores, os primeiros indícios sobre a suposta necessidade de criação da “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP), ocorreu em 14 de dezembro de 2018, quando o MEC encaminhou para o CNE a proposta de uma nova base para a formação dos profissionais da Educação Básica (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

De acordo com o que aborda Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), o caminho que levou a divulgação, discussão e aprovação de tal proposta foi totalmente desconhecido pela comunidade acadêmica e educacional. Foi apenas com a publicação de um documento intitulado “3ª versão do parecer” (BRASIL, 2019b), em setembro de 2019, que o CNE torna pública uma versão de resolução que contém a BNCFP, para a comunidade acadêmica e educacional (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021).

Esta 3ª versão, para além de apontar que a proposta da BNCFP tinha como objetivo central fazer uma revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº 02/2015, este documento traz a BNCC como o fundamento e a referência da formulação, implementação e revisão das políticas para a formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2019b)<sup>11</sup>. “Assim, é

---

<sup>11</sup> Como já ressaltamos em outros momentos ao longo deste estudo, o surgimento da BNC-Formação Inicial ocasionou a prorrogação das DCNs de 2015 e impossibilitou a sua implementação nos cursos de licenciatura das instituições formadoras. Grande parte das universidades, que já tinham iniciado a implementação das DCNs de 2015 ou que estavam em processo de implementação, não tiveram tempo suficiente para analisar, debater e discutir os seus impactos na formação inicial de professores por causa das prorrogações que ocorreram nos anos de 2017, 2018 e 2019, e do surgimento das novas diretrizes que surgiram no ano de 2019 a partir da BNC-Formação Inicial. Quando comparamos o intervalo de tempo entre o surgimento e a implementação das DCNs de 2002 e as DCNs de 2015, percebemos que todo esse processo de implementação e análise de seus impactos durou mais de uma década. Já quando analisamos o intervalo de tempo entre as DCNs de 2015 e as DCNs de 2019, notamos que além

imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica” (BRASIL, 2019b, p. 1). Conforme discorre o documento (BRASIL, 2019b), o

[...] CNE entendeu que a regulação da formação docente, com base na Portaria e Resolução CNE/CP N° 02/2015, precisava ser revista e atualizada de acordo com as recentes mudanças. Além disso, entendeu, com a devida anuência do Ministério da Educação, que deveria, também, tratar da elaboração de referenciais que devem constituir a formação de professores para a implantação da BNCC em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2019b, p. 2)

Após a divulgação da BNCFP por intermédio do documento supracitado, o CNE realizou:

[...] uma consulta pública que durou um mês. No dia 8 de novembro, houve a realização de uma audiência pública sem se dar a conhecer com antecedência as contribuições e posicionamentos apresentados na consulta pública e sem caráter deliberativo, no qual entidades da área educacional se posicionaram de forma unânime em defesa das DCN de 2015. Tais entidades emitiram, no dia 9 de setembro, uma nota, a qual se une à manifestação que ocorreu pelo Colégio de Pró-Reitores de Graduação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino - COGRAD-ANDIFES. Os principais argumentos em defesa das DCN de 2015, emitidos na nota, relacionam-se aos retrocessos identificados na “3ª versão do parecer”, como: retomada de concepções ultrapassadas, como a pedagogia das competências; visão restrita e instrumental da docência; visão negativa dos professores; relativização da importância dos estágios supervisionados; entre outros. Além disso, as entidades apontaram que nas DCN de 2015 a formação é compreendida como indissociável de uma política de valorização profissional docente que visa melhorar carreira e condições de trabalho, algo contrário ao que a BNC-Formação apresenta. (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 12)

Mesmo sem ter realizado uma devida consulta pública e não ter levado em consideração as colocações feitas pelas entidades educacionais, o CNE, por meio do Parecer CNE/CP nº 22/2019 (BRASIL, 2019a), em novembro de 2019, aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial), dando como resultado a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2020a). Com a aprovação da BNC-Formação Inicial, as DCNs de 2015 foram revogadas (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021).

---

do tempo de sua prorrogação, as DCNs de 2015 tiveram um tempo muito curto para serem implementadas e discutidas. Tudo isso deixa ainda mais nítido que o objetivo central da prorrogação das DCNs de 2015 foi para criar uma base fundamentada na BNCC e em seus princípios. Além desse processo de incoerência temporal, ressaltamos, tomando como referência os estudos de Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), um processo de ruptura, de golpe, nas estruturas democráticas do Brasil, porque mesmo diante dos esforços da comunidade acadêmica em estabelecer princípios para a formação de professores, que deveriam ter sido colocadas em práticas na implementação das DCNs de 2015, as colocações e aclamações das entidades do campo educacional não tiveram tempo de serem efetivamente implementadas e analisadas por causa da prorrogação das diretrizes do ano de 2015.

Um retrocesso, apontado por Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), que consideramos válido de ressalvas, diz respeito ao fato do Parecer CNE/CP nº 22/2019 já trazer a Resolução CNE/CP nº 2/2019 como anexo de seu documento. Conforme abordam as autoras, as DCNs de 2002 e de 2015, ao propor as orientações para formação de professores, divulgou diretrizes via parecer e resolução. Diferentemente do habitual, a BNC-Formação Inicial instaurou uma diretriz juntamente com uma base já anexada, contrariando o próprio referencial para DCN dos cursos de graduação (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021).

Ademais, em dezembro de 2020, o CNE, por meio do Parecer CNE/CP nº 14/2020 (BRASIL, 2020c), também definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), dando como resultado a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BRASIL, 2020b). Esta questão nos mostra que a criação de duas resoluções diferentes (BNC-Formação Inicial e BNC-Formação continuada) não condiz com o que estava presente na proposta inicial da BNCFP. Afinal, como podemos verificar ao longo da discussão deste trabalho, a BNCFP orienta a criação de uma resolução para a formação de professores que buscasse uma correlação entre a formação inicial e a formação continuada, o que se desfaz com a fragmentação em duas resoluções que, exceto pelo seu cerne na formação por competências e na transposição irrestrita dos fundamentos da BNCC, pouco dialogam (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021; BRASIL, 2018).

Como o objetivo do nosso trabalho é analisar as supostas orientações da base atrelada apenas à formação inicial, nas próximas discussões deste estudo, apresentaremos os conteúdos e a organização da BNC-Formação Inicial. Como já indicamos, compreendemos a relevância no cenário de formação de professores no Brasil e na valorização profissional docente que a formação continuada de professores seja analisada e problematizada, porém deixaremos de lado essa discussão neste espaço, porque os seus fundamentos não fazem parte de seu escopo.

#### 5.4 CONTEÚDOS E ORGANIZAÇÃO DA BNC-FORMAÇÃO INICIAL

Tratando-se de forma específica da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que diz respeito a formação inicial, notamos que esta foi organizada em 20 páginas e 9 capítulos (BRASIL, 2020a). O primeiro deles, que apresenta como título “Do Objeto”, tem o objetivo de expor as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, bem como instituir que a Nova Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial), deve ser implementada em todos os cursos de licenciatura (BRASIL, 2020a). Neste tópico, a resolução

também deixa em evidência que as diretrizes destinadas a formação docente, “têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018” (BRASIL, 2020a, p. 2).

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2020a, p. 2)

Ainda no supracitado capítulo, a BNC-Formação Inicial realiza uma discussão sobre as “Competências profissionais”, gerais e específicas, que os licenciandos devem possuir para saber lidar com os conteúdos, seus alunos, o ambiente educacional e a comunidade escolar (BRASIL, 2020a). Essas competências, assim como na proposta, foram divididas em: “Conhecimento profissional”, “Prática profissional” e “Engajamento Profissional” (BRASIL, 2018, 2020a).

Como todas as competências gerais e específicas da BNC-Formação Inicial são iguais às da proposta BNCFP (mudam apenas palavras/sinônimos) (BRASIL, 2018), tais orientações podem ser visualizadas no Quadro 6 e na Figura 4<sup>12</sup>. No caso das habilidades atreladas a cada competência específica, estas se diferem nos referidos projetos, tanto em termos de quantidade de habilidades, quanto nas finalidades de cada uma delas (BRASIL, 2018, 2020a).

O segundo capítulo, “Dos Fundamentos e da Política da Formação Docente”, a BNC-Formação Inicial apresenta uma série de fundamentos, princípios e especificidades docentes que estão atrelados à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2020a). Dentre estes aspectos, destacam-se: a) a valorização profissional e a relação entre a teoria e a prática docente; b) a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão; c) a relação entre formação inicial e continuada; d) ao entendimento da formação continuada como um componente essencial para a profissionalização docente; e) o entendimento do professor como um agente formador de conhecimento e cultura; f) a liberdade para desenvolver a aprendizagem, o ensino, a pesquisa, a divulgação, a cultura e a arte (BRASIL, 2020a).

O capítulo III, “Da Organização Curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente”, em consonância com a BNCC, aborda uma série de princípios norteadores atrelados ao compromisso com a educação, a formação de professores e o direito de aprender dos licenciandos (BRASIL, 2020a). Como orientações para a organização curricular das

---

<sup>12</sup> O Quadro 6 encontra-se entre as páginas 97 e a Figura 4 encontra-se na página 98.

instituições formadoras, a BNC-Formação Inicial orienta: a) comprometimento com a igualdade e a equidade educacional; b) o desenvolvimento de uma formação baseada em competências e habilidades práticas, “a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado [...]” (BRASIL, 2020a, p. 4); c) parceria com as escolas das redes públicas de ensino; d) centralidade da prática por meio de estágios que englobem o planejamento, regência e avaliação; e) avaliação dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2020a).

Ademais, este capítulo discute sobre alguns fundamentos pedagógicos que os cursos destinados à formação Inicial devem ter, e ressaltam que os cursos de licenciatura devem promover uma ponte entre a Educação Superior e a Educação Básica (BRASIL, 2020a). Dentre estes pontos, consideramos válido ressaltar: a) o compromisso com metodologias inovadoras e contextualizadas fundamentadas na BNCC; b) a conexão entre a pesquisa e o ensino, bem como o uso pedagógico de tecnologias digitais alinhadas a BNCC; c) avaliação como parte integrante do processo de formação docente e diagnóstico das lacunas formativas (BRASIL, 2020a).

Fica a cargo de cada Instituição de Ensino Superior (IES), no âmbito de sua autonomia acadêmica, o desenvolvimento de um ambiente organizacional que seja capaz de gerar as alterações de que trata este capítulo. O documento ainda deixa em evidência que o Ministério da Educação (MEC) definirá um instrumento próprio, que ainda será elaborado, para avaliar e acompanhar de que forma as universidades estão colocando em práticas as exigências apontadas na Resolução<sup>13</sup> (BRASIL, 2020a).

O capítulo IV, “Dos Cursos de Licenciatura”, ressalta que a formação inicial de professores para a Educação Básica deverá ser organizada em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 horas (BRASIL, 2020a). O grupo I, consistirá em 800 horas, o grupo 2, em 1600 horas; e o grupo III, em 800 horas (BRASIL, 2020a).

O grupo 1, busca o desenvolvimento de conhecimentos “científicos, educacionais e pedagógicos e fundamental a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais” (BRASIL, 2020a, p. 6). O grupo II, baseia-se na “aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para domínio pedagógico desses conteúdos” (BRASIL, 2020a, p. 6). No que diz

---

<sup>13</sup> Apesar de ser uma discussão extremamente relevante para o entendimento dos mecanismos de controle da BNC-Formação Inicial, o debate sobre os processos de avaliação das instituições formadoras proposto pelo sobredito documento, não é foco de detalhamento neste trabalho. Como sugestão de leitura para seu aprofundamento, indicamos Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, 2021).



respeito ao grupo III, este foi dividido em 2 subgrupos, de 400 horas cada. O primeiro deles será destinado ao “estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora [...]” (BRASIL, 2020a, p. 6). O segundo será destinado a “prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PCC da instituição formadora” (BRASIL, 2020a, p. 6).

Tratando de forma mais específica os grupos do capítulo IV, no grupo I, as 800 horas estabelecidas no documento, devem ter início no 1º ano de curso e serão destinadas aos conhecimentos científicos, didáticos, metodológicos, educacionais e pedagógicos da educação (BRASIL, 2020a). Percebemos, no grupo I, um enfoque das discussões atreladas as políticas educacionais brasileira e ao currículo. A orientação da BNC-Formação Inicial é que, no decorrer das 800 horas de formação, os futuros docentes tenham conhecimento sobre a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a BNCC (introdução, fundamentos e estrutura) e as particularidades dos currículos estaduais e municipais (BRASIL, 2020a). No que se refere a didática, seus fundamentos e as metodologias, a resolução ressalva sobre a importância de: contextualizar o conhecimento a partir da realidade do aluno; se ter uma visão ampla do processo formativo e socioemocional dos estudantes; compreender os fenômenos digitais e computacionais; conhecer os marcos legais e os conceitos básicos da Educação Especial; utilizar na prática docente os indicadores avaliativos realizados pelo MEC; entender o sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas (BRASIL, 2020a).

No grupo II, as 1600 horas devem efetivar-se do 2º ao 4º ano de curso e deverão abordar sobre as questões educacionais atreladas a BNCC (conteúdo, componente, objetos de conhecimento, unidades temáticas, etc.) (BRASIL, 2020a). Ainda dentro desse grupo, a BNC-Formação Inicial deixa evidente que estes estudos serão divididos em três modalidades diferentes: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como conhecimento comum a esses três cursos, destacam-se a proficiência em Língua Portuguesa (falada e escrita) (BRASIL, 2020a).

No grupo III, as 800 horas devem estar articuladas desde o 1º ano de curso e serão distribuídas da seguinte forma: 400 horas para estágio supervisionado e 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos grupos I e II (BRASIL, 2020a). Além das questões já apontadas, este capítulo também discute sobre algumas especificidades voltadas para a “docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola” (BRASIL, 2020a, p. 9) e Educação a Distância.

O capítulo V, “Da formação em Segunda Licenciatura” e o capítulo VI “Da Formação Pedagógica para Graduandos”, respectivamente, apontam várias especificidades curriculares para os estudantes, já licenciados, que desejam realizar uma Segunda Licenciatura e, para os graduados, não licenciados, que desejam uma habilitação para o magistério (BRASIL, 2020a). No que diz respeito aos estudantes já licenciados, o documento orienta que a formação deve ser organizada a partir da seguinte carga horária:

- I - Grupo I: 560 (quinhentas e sessenta) horas para o conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular, se a segunda licenciatura corresponder à área diversa da formação original.
- II - Grupo II: 360 (trezentas e sessenta) horas, se a segunda licenciatura corresponder à mesma área da formação original.
- III - Grupo III: 200 (duzentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular, que devem ser adicionais àquelas dos Grupos I e II. (BRASIL, 2020a, p. 10)

Para os estudantes não licenciados, a carga horária destinada a habilitação para o magistério, baseia-se em 760 horas, distribuídas por grupos da seguinte forma (BRASIL, 2020a):

- I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.
- II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular. (BRASIL, 2020a, p. 10)

Já o capítulo VII, “Da Formação para Atividades Pedagógicas e de Gestão”, a BNC-Formação Inicial, deixa evidente que para atuar nos ambientes de “Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional [...]” (BRASIL, 2020a, p. 11), o sujeito deve possuir graduação em Pedagogia, cursos de especialização, mestrado ou doutorado nas áreas citadas na segunda e terceira linha deste parágrafo. Sobre a carga horária e exercício profissional, a resolução aponta que serão adicionados 400 horas aos cursos de Pedagogia (que agora possuirão 3600 horas) e, que para atuar nessas áreas, o profissional deve possuir experiências em cada sistema de ensino, disposto no § 1º do art. 67 da LDB (BRASIL, 2020a).

O capítulo VIII, “Do Processo Avaliativo Interno e Externo”, discute acerca da formulação de avaliações para os licenciados e os egressos, deixando evidente que os processos avaliativos dos cursos de licenciatura, serão realizados pelo órgão próprio do sistema e por comissões próprias de cada área (BRASIL, 2020a). A avaliação atuará como um reforço em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências profissionais.

O processo avaliativo pode-se dar sob a forma de monografias, exercícios ou provas dissertativas, apresentação de seminários e trabalhos orais, relatórios, projetos e atividades práticas, entre outros, que demonstrem o aprendizado e estimulem a produção intelectual dos licenciandos, de forma individual ou em equipe. (BRASIL,

2020a, p. 11)

Além disso, ressalta que caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a construção e implementação do novo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, que deve acontecer nas instituições formadoras (BRASIL, 2020a). A orientação é que o “Inep deverá aplicar o novo instrumento de avaliação in loco dos cursos de formação de professores, em até 2 anos, a partir da publicação desta resolução” (BRASIL, 2020a, p. 11). Já no caso dos egressos, são as universidades que deverão organizar e desenvolver uma avaliação continuada e articulada aos ambientes de aprendizagens (BRASIL, 2020a).

A resolução caminha para o fim em seu último capítulo, “Das Disposições Transitórias e Finais”, em que fixa “o prazo limite de até 2 anos, a partir da publicação desta resolução (2020), para implantação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica” (BRASIL, 2020a, p. 12). Ainda segundo este capítulo, as universidades que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2/2015, teriam o prazo de 3 anos para adequação das competências profissionais previstas na BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2020a). Segundo a base para a formação inicial de professores (BRASIL, 2020a),

Art. 28. Os licenciandos que iniciaram seus estudos na vigência da Resolução CNE/CP nº 2/2015 terão o direito assegurado de concluí-los sob a mesma orientação curricular.

Art. 29. As competências gerais docentes, as competências específicas e as respectivas habilidades da Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, previstas nesta Resolução, deverão ser revisadas pelo CNE, sempre que houver revisão da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 30. Esta Resolução entrará em vigor na data de publicação, ficando revogada a Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de Julho de 2015. (BRASIL, 2020a, p. 12)

A partir do descontentamento e da pressão feita pelas Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, durante encontros, seminários e debates sobre questões educacionais que iam contra a política de formação docente, apontada pela BNC-Formação Inicial, em julho de 2022, o Conselho Nacional de Educação divulgou uma nota de esclarecimento sobre a presente resolução com o objetivo de dilatar o prazo de implantação da normativa para dezembro de 2023 e levantar discussões acerca de possíveis alterações no documento. Como a principal finalidade dessa nota de esclarecimento é “garantir e zelar pela ampliação dos direitos ao aprendizado e pelo aperfeiçoamento da formação de professores, em bases consensuais” (BRASIL, 2022a, p. 1), as “propostas elaboradas serão submetidas a consultas e debates adequados à sua conclusão” (BRASIL, 2022a, p. 1). Isso nos mostra que o processo de

implementação da BNC-Formação Inicial ainda apresenta-se como algo incerto para as instituições formadoras e os cursos de licenciatura. Toda mobilização feita pelas entidades educacionais, têm surtido efeitos positivos que podem gerar significativas alterações na base e, até mesmo a sua revogação<sup>14</sup>.

Levando em consideração os inúmeros problemas na BNC-Formação Inicial e na importância de debates formativos a respeito deste documento, se faz necessário discussões sobre o seu processo de construção e aprovação, assim como a apresentação de outras perspectivas de formação de professores, como é o caso da formação alicerçada na Pedagogia Histórico-Crítica e no materialismo histórico-dialético. Trazer discussões sobre essas questões é importante, porque criamos um movimento de luta por uma educação que se proponha integral, revolucionária e, não somente como reprodutora dos desejos e anseios da classe dominante sobre a classe trabalhadora.

Diante deste viés, é com o objetivo de apresentar caminhos para a formação inicial de professores que, apresentaremos no próximo capítulo, debates sobre a PHC e o percurso formativo docente a partir da categoria central *“trabalho como um princípio educativo da organização e articulação do currículo para formação inicial de professores”* e das subcategorias, *“educação como atividade intencional de produção da humanidade”* e *“a práxis pedagógica na formação inicial de professores”*.

---

<sup>14</sup> Até o momento da versão final deste trabalho, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 continua válida, tendo como seu prazo limite para a implantação das diretrizes pelas instituições formadoras até dezembro de 2023, conforme redação dada pela Resolução CNE/CP nº 2/2022 (BRASIL, 2022b).

## 6 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA BNC-FORMAÇÃO INICIAL

Neste capítulo, apresentamos os resultados e discussões da análise da BNC-Formação Inicial por meio da categoria central “*trabalho como princípio educativo da organização e articulação do currículo para formação de professores*” e das subcategorias, “*a educação como atividade intencional de produção de humanidade*” e “*práxis pedagógica na formação inicial de professores*”.

### 6.1 TRABALHO COMO UM PRINCÍPIO EDUCATIVO DA ORGANIZAÇÃO E ARTICULAÇÃO DO CURRÍCULO PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

#### 6.1.1 A educação como atividade intencional de produção de humanidade

Como já ressaltamos no capítulo introdutório deste estudo, ao analisarmos a BNC-Formação Inicial, por meio da subcategoria “a educação como atividade intencional de produção de humanidade”, pretendemos discutir a inserção da história, da cultura e do saber sistematizado na formação inicial de professores da Educação Básica. Consideramos importante utilizar essa subcategoria para debater esses três pontos, porque o entendimento do trabalho como um princípio educativo, perpassa pela compreensão dos conhecimentos acumulados historicamente, pelo desenvolvimento de apropriação cultural por parte dos professores – que são produtos e produtores de cultura – e pela compreensão de que a especificidade central da educação se encontra na transmissão do conhecimento científico e letrado, ou seja, do saber sistematizado.

##### 6.1.1.1 A inserção da história na BNC-Formação Inicial

Ao analisarmos a BNC-Formação Inicial e a importância atribuída à história na construção dos conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade, percebemos que este debate aparece de forma breve no documento supracitado. Na discussão sobre a organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, a sobredita resolução, dispõe, de forma superficial e resumida, que a organização curricular dos cursos de licenciatura devem ser elaborados em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tendo como um de seus princípios norteadores a “*adoção de uma perspectiva de valorização da **história**, da cultura e das artes nacionais [...]*” (BRASIL, 2020a, p. 5, grifos nosso).

Buscando investigar como seria essa perspectiva de valorização histórica na formação de professores, verificamos que na organização dos cursos de licenciatura, a BNC-Formação Inicial, ao elencar alguns elementos “necessários” para a construção de um “bom” currículo, apresenta que discussões sobre os saberes históricos deverão ser debatidos em uma parte da carga horária das licenciaturas, em forma de temáticas educacionais destinadas ao desenvolvimento de competências profissionais atreladas ao conhecimento, a prática e ao engajamento dos professores na Educação Básica. Dentre as temáticas consideradas importantes para a formação inicial docente, a inserção da história aparece em dois momentos distintos. Em um desses momentos, a sobredita resolução considera essencial a “*compreensão dos fundamentos **históricos**, sociológicos e filosóficos; das ideias e das **práticas pedagógicas**; da concepção da escola como instituição e de seu papel na sociedade; e da concepção do papel social do professor*” (BRASIL, 2020a, p. 7, grifos nosso). Em outro momento, a história se apresenta como necessária no “*entendimento sobre o sistema educacional brasileiro, sua evolução **histórica** e suas políticas, para fundamentar a análise da educação escolar no país, bem como possibilitar ao futuro professor **compreender o contexto no qual exercerá sua prática***” (BRASIL, 2020a, p. 7, grifos nosso).

Ademais, a história também aparece na BNC-Formação Inicial como um dos objetivos gerais da formação docente, que deve ser desenvolvido para que os docentes possam “*compreender e utilizar os conhecimentos **historicamente** construídos **para poder ensinar a realidade com engajamento** na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva*” (BRASIL, 2020a, p. 13, grifos nosso). Ainda na discussão sobre as competências docentes, a resolução define que na dimensão do conhecimento e engajamento profissional, o professor deve utilizar a história para “*compreender como as ideias filosóficas e **históricas** influenciam a organização da escola, dos sistemas de ensino e das **práticas educacionais***” (BRASIL, 2020a, p. 16, grifos nosso), bem como para “*compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato **histórico** que pode ser modificado*” (BRASIL, 2020a, p. 19, grifos nosso).

Apesar do termo “história” se fazer presente no documento, percebemos que ela não é vista como a estrutura central de todas as disciplinas, discussões e construções de saberes/conhecimentos. Não é possível identificar, por exemplo, a compreensão da história como um fundamento educacional imprescindível para que o professor possa apropriar-se da cultura e do conhecimento científico. A história, assim como podemos visualizar nos elementos destacados nos trechos mencionados, aparece apenas como um fator essencial para o

desenvolvimento de práticas educacionais e de um trabalho engajado. Quando fazemos uma análise da presença da história na BNC-Formação Inicial, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, esperamos um debate que compreenda a história como um mecanismo de extrema importância para a compreensão do momento atual e dos conhecimentos que foram construídos pela humanidade ao longo do tempo (SIQUEIRA, 2019). Trata-se, pois, de utilizar a história como um elemento de construção e apropriação cultural, necessário para o enriquecimento do processo formativo docente e, para entender, desmontar e contextualizar as teorias hegemônicas diante da classe trabalhadora e da educação, compreendendo o contexto social e capitalista na qual surgiram e se desenvolveram (SAVIANI, 2017a).

Uma formação docente, pautada no desenvolvimento de competências e habilidades práticas, nos mostra o quanto a educação tem sido utilizada como um campo de estratégia política para manter os modos de produção capitalista. Já que o capital não consegue se manter e reproduzir sem formação de mão de obra barata e trabalhadores que tenham conhecimento técnico para desempenhar suas atividades, o sistema educativo é utilizado como um instrumento de dominação técnica, ideológica e produtiva (SAVIANI, 2017a; SANTOS, R., 2020). Com isso, a educação e a escola tem sido compreendida, por grande parte dos estudantes, como um “centro de distribuição de certificados” necessário para sua inserção no mercado de trabalho (PINHEIRO, 2012). Já os professores, como podemos observar na BNC-Formação Inicial, estão sendo vistos como sujeitos importantes no desenvolvimento de formação profissional e técnica na Educação Básica (BRASIL, 2020a).

Não é a percepção histórica de um sistema educacional opressor e fracassado que defendemos no percurso formativo docente: a inserção da história na formação de professores que priorizamos na PHC, pauta-se em uma perspectiva de educação que entenda o conhecimento historicamente acumulado como um elemento importante na compreensão do movimento político, econômico e social da realidade caótica e atual que se encontra o sistema educacional brasileiro. Se a história for utilizada para um viés capitalista de produção, desenvolveremos uma prática docente fundamentada na pedagogia das competências, compreenderemos a educação e a escola como elementos de formação prática e técnica, como também formaremos professores que coadunam como os princípios impostos pela sociedade capitalista e a ideologia dominante da sociedade atual. Todos esses elementos são reflexos dos fundamentos educacionais impostos pela BNCC na educação. Como já afirmamos ao longo deste texto, a BNC-Formação Inicial, para além de ser fundamentada na BNCC, dá razão para a sua existência e implementação (ALBINO; SILVA, 2019).

Conforme afirma Kosik (1976), o conhecimento sobre a totalidade não envolve somente o conhecimento fragmentado sobre todas as coisas. A produção de humanidade em cada indivíduo singular, por meio do trabalho educativo, mediador de sua produção enquanto ser humano genérico, universal, passa pela necessidade de formação omnilateral e de apropriação dos conhecimentos das ciências, da filosofia, da arte, da cultura humanamente produzida e dos instrumentos capazes de compreensão essencial do mundo em sua totalidade concreta, em seu movimento dialético (MORADILLO, 2010; SAVIANI, 2013). Dessa maneira, a totalidade a ser conhecida, se coloca enquanto um todo concreto, estruturado, em que os fatos/fenômenos, são compreendidos em sua dialeticidade, em seu movimento histórico e em suas múltiplas e ricas relações e contradições com os demais fatos/fenômenos do mundo real, objetivo (KOSIK, 1976).

Tonet (2005), em uma perspectiva materialista dialética, coaduna com a necessidade do conhecimento histórico do real para a formação do educador, apontando como um importante requisito:

[...] o conhecimento do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares, pois o processo educativo se desenvolve em um mundo historicamente determinado e em situações concretas. É preciso conhecer, pelo menos em linhas gerais, o processo histórico humano e especialmente a realidade do mundo atual (capitalista), a lógica do capital que o preside e a natureza da crise em que está mergulhado o mundo, hoje. Afinal, a educação é uma parte dessa totalidade complexa que é o conjunto da sociabilidade. Sociabilidade que, por sua vez, tem no trabalho o seu fundamento. Deste modo, é absolutamente necessário que as articulações com esse mundo sejam compreendidas para que a dimensão educativa não seja vista de modo isolado. (TONET, 2005, p. 470)

Desta forma, a história que se pretende em uma formação humana omnilateral e, em consequência, em uma formação docente, envolve a compreensão da história em sua perspectiva científica, sistematizada, dialética, tecedora das relações e do movimento da totalidade, compreendendo-se que o mundo humano se produz historicamente pelo trabalho humano, que os homens são produtos e produtores de sua própria história de maneira dialética, enquanto síntese de suas contradições (KOSIK, 2019). Não se deve ter, assim, sua compreensão fundamentada em uma “estória” a ser contada, de maneira acrítica, irrefletida, linear, ou mesmo em sua perspectiva contemplativa, fragmentada em algumas disciplinas, associada a um mero uso prático como recurso e instrumento, possível de ser ou não utilizado no processo educativo.

Concluimos, por fim, que uma educação e uma formação inicial de professores, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, deve utilizar a história para compreender o processo histórico e as determinações de consolidação da sociedade capitalista; possibilitar conhecimento cognitivo, tecnológico e artístico para que a classe dominada tenha acesso ao



conhecimento historicamente sistematizado e acumulado, para iluminar o processo de sua libertação; entender a importância da luta social na transformação da sociedade; ter a percepção de que a realidade social é resultado apenas de atividade humana; possibilitar a compreensão dos complexos sociais, ideológicos, políticos e econômicos na educação; e, entender a essência deste elemento na construção de emancipação, humanização e cultura (TONET, 2013).

Deste modo, a história se apresenta como conhecimento essencial para o desenvolvimento do trabalho docente e para possibilitar aos estudantes, por meio do trabalho educativo, a construção de humanidade, criticidade e emancipação em suas máximas possibilidades. Todos esses elementos, em nossa análise, não estão garantidos nessa perspectiva de formação da BNC-Formação Inicial.

#### 6.1.1.2 A inserção da cultura na BNC-Formação Inicial

No que diz respeito a dimensão cultural e a importância atribuída à educação na construção de humanidade, a apropriação cultural aparece como uma das “*aprendizagens essenciais*” (BRASIL, 2020a, p. 2, grifos nosso) na formação docente, pois visa o desenvolvimento de uma Educação Integral, associada “*aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação*” (BRASIL, 2020a, p. 2, grifos nosso). Neste sentido, os professores são vistos na BNC-Formação Inicial, “*como agentes formadores de conhecimento e cultura*” (BRASIL, 2020a, p. 3, grifos nosso), que devem constantemente buscar “*conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural*” (BRASIL, 2020a, p. 3, grifos nosso), para poder “*divulgar a cultura*” (BRASIL, 2020a, p. 3, grifos nosso) aos seus educandos.

Apesar de consideramos interessante a compreensão do professor como um agente de produção cultural e reconhecermos que este ponto vai de encontro aos princípios da categoria de trabalho como princípio educativo, notamos que a BNC-Formação Inicial ao desenvolver a perspectiva cultural em seu documento e apresentar orientações para os cursos de licenciatura, faz isso de forma breve, superficial e rasa. Alguns trechos presentes na BNC-Formação Inicial, assim como pode ser visto no Quadro 7, ainda que aponte a cultura como um elemento necessário ao percurso formativo, desenvolve uma percepção de que a busca por humanização deve ser um processo desenvolvido apenas pelo professor ao longo de sua formação e atuação em sala de aula. Termos como “valorizar”, “incentivar”, “aplicar estratégias”, “identificar” e “compreender” os contextos ou manifestações culturais dos estudantes, são colocadas como uma responsabilidade docente, que deve ser desenvolvida no decorrer de sua atuação prática no contexto escolar.

### Quadro 7 – A cultura na BNC-Formação Inicial

<p>“<b>Valorizar e incentivar</b> as diversas <b>manifestações</b> artísticas e <b>culturais</b>, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural” (p. 13).</p>
<p>“<b>Exercitar</b> 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 <b>valorização</b> da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, <b>culturais</b> e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem” (p. 13).</p>
<p>“<b>Aplicar estratégias</b> de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos <b>contextos culturais</b>, socioeconômicos e linguísticos” (p. 15).</p>
<p>“<b>Identificar</b> os <b>contextos</b> sociais, <b>culturais</b>, econômicos e políticos das escolas em que atua”. (p. 16)</p>
<p>“<b>Compreender</b> os objetos de conhecimento que se articulem com os <b>contextos socioculturais</b> dos estudantes [...]” (p. 16).</p>

Fonte: Própria autoria a partir de BRASIL (2020a)

Essa ideia de apropriação cultural como um processo de construção individual e independente, que requer uma busca por parte do professor, nos mostra dois aspectos importantes. O primeiro deles é responsabilizar os professores pelos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos e, o segundo, desenvolver e alimentar a ideia de que parte da identidade docente deve ser construída pela busca de formação continuada. A centralidade destas duas hipóteses, evidencia que o objetivo principal da BNC-Formação Inicial é formular uma concepção de que a apropriação cultural só será desenvolvida pelos professores a partir da busca por uma formação continuada, que possibilite o desenvolvimento de um planejamento educacional, que valorize a dimensão cultural dos seus alunos e possibilite a implementação de estratégias educacionais, levando em conta os diversos contextos culturais dos estudantes. Isso fica ainda mais perceptível quando, ao analisarmos a BNC-Formação Continuada (oriunda do desmembramento da BNCFP), a dimensão cultural aparece associada a busca por uma formação que deve ser realizada constantemente por parte dos professores (BRASIL, 2020b). Segundo a supracitada base,

**As competências profissionais** indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando **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**, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos [...]. (BRASIL, 2020b, p. 2. grifos nosso)

**A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é 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, 2020b, p. 2, grifos nosso)

Desenvolvimento pessoal e profissional integral dos docentes e das equipes pedagógicas, por meio [...] **da aquisição de cultura geral ampla e plural**, da manutenção da saúde física e mental, visando a constituição e integração de conhecimentos [...]. (BRASIL, 2020b, p. 4, grifos nosso)

Para além dessas questões apontarem uma estreita relação entre a BNC-Formação Inicial e a BNC-Formação Continuada, percebemos que a busca por uma formação continuada, para gerar apropriação de cultura e de conhecimento nos professores, é mais uma forma de garantir o engendramento de uma política maior, de viés capitalista, que tenta transformar a educação em um nicho do mercado para formar operários práticos e técnicos que atendam os ditames do capital (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021). A pergunta que não quer calar é: onde os professores buscarão formação continuada? Acreditamos que essa busca ocorrerá em instituições de ensino privado, constituída por reformadores educacionais que buscam a privatização da educação e a formação de mão de obra barata, para manter os modos de produção capitalista. Desta forma, mais uma vez notamos a utilização da educação como um campo estratégico de manutenção da lógica do capital<sup>15</sup>.

Como podemos observar, a cultura para a BNC-Formação Inicial caracteriza-se como um processo que deve ser construído durante a prática docente e, mais precisamente, na formação continuada. Essas questões abrem margem para a entrada da privatização e do capitalismo no campo educacional, tornando as instituições formadoras como um ambiente de negócios, em que a comercialização da formação continuada, a cada dia que passa, tem ganhado mais força, visibilidade e acesso por parte dos educadores. Diferentemente da ideia de cultura apresentada na BNC-Formação Inicial, para a Pedagogia Histórico-Crítica e o materialismo histórico-dialético, a cultura é um produto da existência humana, resultado da sua vida em sociedade e das condições que o circundam (MALANCHEN, 2014). A cultura é desenvolvida a partir da ação do homem sobre a natureza, da realização do trabalho e da esfera social que os seres humanos desenvolvem a partir da sociabilidade e do seu processo de evolução enquanto ser social (MALANCHEN, 2014).

---

<sup>15</sup> Esse tipo de estratégia nos mostra que a educação tomada pelo processo privatista, característico do neoliberalismo de controle de todas as facetas da sociedade sob a égide do capital, mercantiliza a educação em todas suas esferas, especialmente na formação de professores, ganhando espaço e volume nesse mercado que se mostra lucrativo e ideologicamente essencial para a manutenção do *status quo* da sociabilidade capitalista.

Na construção de cultura e na evolução biológica que desenvolve a espécie humana, também conhecida como hominização, percebemos duas faces de um só processo, que caminham lado a lado, pela qual o ser humano se evolui e desenvolve, diante do movimento histórico e social da nossa sociedade (MALANCHEN, 2014). Para obter cultura e se humanizar, os sujeitos devem compreender que o entendimento da história, da sua relação com os demais sujeitos, da sua sociabilidade e construção de ser social, é o único caminho que nos conduz ao processo de apropriação cultural. De acordo com Malanchen (2014), se não compreendermos a cultura enquanto um aspecto histórico, social e dialético, podemos cair “no erro de identificar a cultura com ideias abstratas, concepções de realidade e conhecimentos dos fenômenos e das criações artísticas, o que impede a compreensão das relações de totalidade” (MALANCHEN, 2014, p. 116).

Embasada na concepção de que cultura e humanização são apenas produções artísticas e percepções do real, notamos que a BNC-Formação Inicial aborda estas questões de maneira rasa, fundamentada em uma perspectiva multiculturalista de pulverização cultural em grupos específicos. A cultura se mostra separada da ciência, da arte, da filosofia, da ética, do conhecimento e, portanto, do próprio saber sistematizado. Se cultura não é conhecimento, se saber não é desenvolver humanização e hominização, o que seria? Seria um conjunto de manifestações de saberes e/ou crenças de um determinado grupo de pessoas?

Em nossa percepção, essa adoção de perspectiva cultural, que tem sido adotada pela BNCC e pela BNC-Formação Inicial, é uma legitimação do multiculturalismo, que tem o objetivo de disseminar uma suposta necessidade de apropriação, por parte do professor e do aluno, de todas as formas de pensamento e cultura dos diversos grupos sociais (MALANCHEN, 2014; SIQUEIRA, 2019). A fragmentação e a individualização da cultura são armas ideológicas do capitalismo para o apagamento das necessidades de que a classe trabalhadora se aproprie dos instrumentos culturais generalizantes da cultura humana, produzida historicamente pelo gênero humano (SIQUEIRA, 2019). Para a PHC, esses instrumentos mais generalizantes, mais sistemáticos e elaborados, são justamente os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. São os saberes sistematizados que possibilitam a evolução, a qualificação e a compreensão da totalidade, do mundo real e objetivo.

A ideia elaborada por esse tipo de teoria multicultural, desenvolve uma concepção inatista de cultura, uma percepção de que o aspecto cultural é desenvolvido por um processo individual, isolado, de grupos/povos específicos, que já “nasce” com os indivíduos, e independe daquilo que já experienciou ao longo da vida e da sua sociabilidade com outros sujeitos (MALANCHEN, 2014). No materialismo histórico-dialético, a cultura é produzida e

desenvolvida historicamente e deve ser transmitida pela educação às novas gerações (MALANCHEN, 2014). Os seres humanos são produtores e produtos de uma cultura que foi construída de forma dialética, histórica, em constante movimento e a partir da realização do trabalho (DUARTE, 2008).

A defesa, portanto, em uma perspectiva do materialismo histórico-dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, perpassa pela ideia de que tudo que foi construído pelo homem ao longo da sua evolução histórica, caracteriza-se como cultura. Conforme discorre Malanchen (2014), é a partir dos instrumentos, objetos e elementos construídos pelos antepassados que as novas gerações iniciam sua existência no meio social<sup>16</sup>. Para a PHC, a apropriação dialética da história e da cultura, que constantemente vai sendo construída pelos seres humanos, é essencial para o processo de humanização e evolução humana. Diante deste viés, Siqueira (2019) chama atenção para a importância da escola e do trabalho educativo na socialização das formas mais ricas de conhecimentos que já foram produzidas pela humanidade ao longo da existência humana. Ainda segundo esse autor, é apenas por meio da produção de humanidade que os sujeitos se apropriam dos instrumentos necessários para participarem, de forma ativa, do processo de construção de uma sociedade revolucionária.

Em síntese, concluímos que, diante de um viés capitalista de produção, o processo de humanização e apropriação cultural por parte dos professores, é visto na BNC-Formação Inicial como uma espécie de comércio, que além de fomentar a formação continuada, é um projeto econômico de consumo e de manutenção do capitalismo. Para Rossi e Hunger (2013), o Estado não tem condições de oferecer uma formação continuada e precisa da intermediação e parceria com grandes empresas de caráter privado, para planejar e executar a educação continuada. Conforme discorre os autores mencionados anteriormente, a educação tornou-se um grande negócio capitalista.

A intrínseca relação entre a formação inicial e a formação continuada, construída a partir da BNC-Formação Inicial e da BNC-Formação Continuada, nos mostra um apagamento da formação inicial de professores e das instituições formadoras, enquanto um espaço de formação docente. A formação continuada para a BNC-Formação Inicial, caracteriza-se como um meio de “corrigir” as lacunas e problemas encontrados no percurso formativo docente. Esse cenário abre margem para um processo de comercialização de cursos e capacitação profissional, gerando altos lucros para o setor privado e as empresas que oferecem esse tipo de formação. Isso nos mostra que as universidades e, mais especificamente, os cursos de formação inicial de

---

<sup>16</sup> Por isso, ressaltamos a importância da apropriação dos resultados das atividades e da cultura construída pelas gerações anteriores.

professores, estão perdendo o seu espaço de lugar formativo para os cursos de capacitação técnica e profissional, ou seja, para a própria formação continuada. Com isso, notamos que o objetivo central é engessar a formação de professores e silenciar a formação inicial.

Assim, a educação não deve ser vista como um campo de manutenção capitalista, a educação deve ser compreendida como uma dimensão de grande importância para a reprodução social e uma condição essencial para que os sujeitos se tornem, de fato, membros do gênero humano (TONET, 2013). Para isso, eles precisam se apropriar do conhecimento historicamente sistematizado e acumulado para compreender as determinações sociais, capitalistas, econômicas e políticas no âmbito educacional. Apenas desta forma, podemos iluminar o processo de libertação da classe trabalhadora e garantir uma forma superior de sociabilidade.

#### 6.1.1.3 O saber sistematizado na BNC-Formação Inicial

O saber sistematizado, como já vimos em outros momentos deste texto, caracteriza-se como objeto da especificidade da escola e da educação. Para Saviani (2013), o saber sistematizado é o conhecimento científico e cabe a escola promover o acesso à ciência e aos rudimentos desse saber. Ainda segundo esse autor, é a partir do saber sistematizado, da cultura letrada, que se estrutura um currículo educacional. Conforme discorre Malanchen (2014), o desenvolvimento do saber sistematizado na escola demanda uma formação docente centrada em questões teóricas, científicas e problematizadoras dos aspectos que a realidade apresenta e daqueles que precisam ser superados. Diante deste viés, analisar como o saber sistematizado vem sendo discutido ao longo da BNC-Formação Inicial faz-se necessário, porque os professores são um dos principais responsáveis pela transmissão e assimilação deste conhecimento.

Desta forma, ao analisarmos o saber sistematizado na sobredita resolução, percebemos que a BNC-Formação Inicial não apresenta uma discussão detalhada sobre quais são os principais conhecimentos e conteúdos científicos que precisam ser discutidos na formação de professores e em cada área de conhecimento. No processo de distribuição da carga horária em três grupos distintos<sup>17</sup>, a BNC-Formação Inicial discorre que o conhecimento teórico deverá abordar sobre as políticas educacionais brasileiras e seus marcos legais; o desenvolvimento de metodologias, práticas e didáticas de ensino; a construção de competências atreladas a gestão escolar; o desenvolvimento acadêmico e profissional próprio; o conhecimento dos fundamentos

---

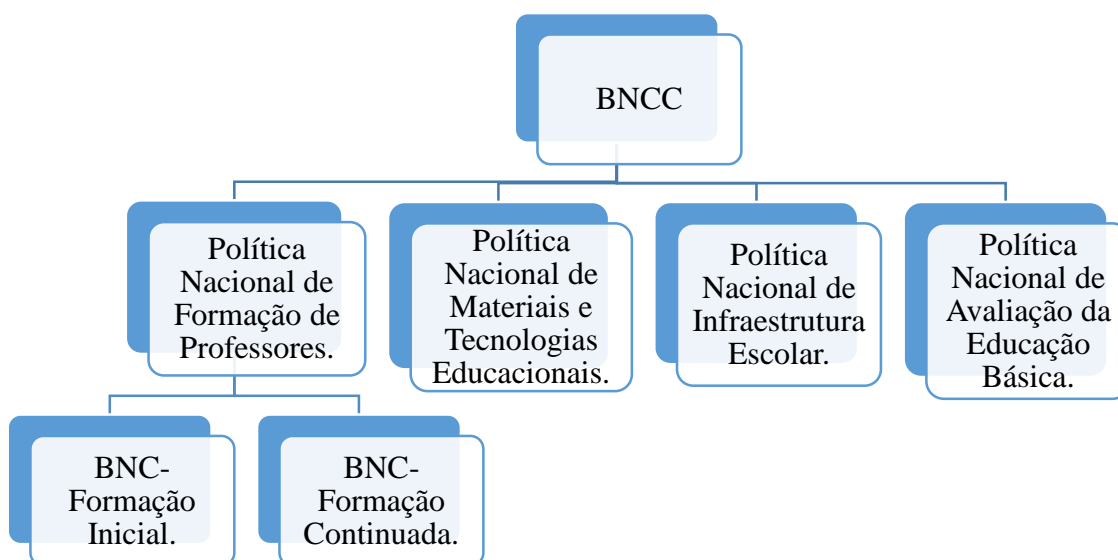
<sup>17</sup> Uma discussão mais detalhada sobre os Grupos I, Grupo II e Grupo III, podem ser analisadas no item 5.4 do capítulo 5 e no Quadro 9 que se encontra na página 126.

históricos, filosóficos e culturais da escola e do papel social do professor; o conhecimento do contexto sociocultural dos estudantes; o conhecimento dos conteúdos, das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento da BNCC (BRASIL, 2020a).

Visualizamos uma discussão mais detalhada sobre o conhecimento científico e sua subdivisão por área de conhecimento, no Grupo I e Grupo II, assim como na sua associação com os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular. Por causa da intrínseca relação entre a BNC-Formação Inicial e a BNCC, a base para a formação inicial de professores aponta que o processo formativo docente, a construção dos currículos e os conteúdos ministrados deverão ser construídos/escolhidos por meio dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC<sup>18</sup> (BRASIL, 2020a).

Essa relação, para além de ser uma forma de garantir a existência e implementação da BNCC (ALBINO; SILVA, 2019), nos mostra que o objetivo das novas políticas educacionais brasileiras é tornar a Base Nacional Comum Curricular como um currículo padronizado (XIMENES; MELO, 2022), que traz uma série de “referências” para a construção e implementação de reformulações na Educação Infantil, Educação Básica e Educação Superior. Ou seja, para todas as modalidades de ensino e políticas educacionais. Isso fica ainda mais nítido a partir do esquema que construímos na Figura 8 e nos impactos educacionais, que representamos, da BNCC em diversos setores educacionais.

**Figura 8** – Implicações da BNCC em diversos setores educacionais



Fonte: Própria autoria a partir de BRASIL (2016)

<sup>18</sup> Como não é objetivo deste trabalho apresentar, de forma detalhada e minuciosa, os conteúdos e conhecimentos de cada área de conhecimento apontados na BNCC, faremos essa discussão de forma breve, mostrando apenas a correlação existente entre as duas bases na escolha dos conhecimentos necessários para a construção dos currículos dos cursos de licenciatura.

Com isso, percebemos que a elaboração do currículo dos cursos de licenciatura deverão ser realizados diante das características da BNCC e da própria BNC-Formação Inicial. Outro ponto que consideramos válido de ressaltar e está associado ao saber sistematizado e a PHC, diz respeito a representação do termo clássico e sua utilização na escolha dos conteúdos necessários para a construção dos currículos dos cursos de licenciatura. Apesar da BNC-Formação Inicial não apresentar debates sobre esse ponto, acreditamos que é importante investigar esse elemento na BNCC, porque, como já afirmamos, os conhecimentos científicos do percurso formativo docente deverão ser referenciados a partir do que aborda a BNCC (BRASIL, 2020a). Assim, embora a Base Nacional Comum Curricular,

[...] não nomeie os autores a serem lidos, indica critérios que orientam as escolhas de leitura [...], começando pelos autores contemporâneos e seguindo para autores da nossa tradição literária. O Ensino Médio é, portanto, a etapa da Educação Básica em que se enfatiza a leitura de **clássicos** da literatura brasileira, já iniciada no Ensino Fundamental, sobretudo nos anos finais. (BRASIL, 2016, p. 508, grifos nosso)

Como nas demais disciplinas, em Sociologia também existem alternativas para o seu ensino a estudantes de Ensino Médio, sendo a ênfase em autores **clássicos** uma das mais recorrentes. (BRASIL, 2016, p. 165, grifos nosso)

O primeiro ponto que observamos ao analisar a BNCC (BRASIL, 2016) a respeito dos clássicos, é a indicação do termo apenas para a área de ciências humanas e sociais e a área de linguagens. Não é possível identificar a importância da utilização dos clássicos para a área de ciências da natureza e matemática, por exemplo. O segundo elemento que notamos, é a falta da escolha de critérios para a identificação dos conteúdos considerados clássicos. Não é possível identificar, por exemplo, quais conteúdos foram definidos pela noção de permanência, referência e importância prioritária (fundamentos da escolha dos conteúdos clássicos). O clássico, pelo que observamos na BNCC, é definido apenas como uma lista de referências de conteúdos que deverão ser utilizados na Educação Básica e no Ensino Superior (BRASIL, 2016). Nos parece que essa concepção de seleção de clássicos, apontada no documento, é uma denotação de clássico enquanto tradicional, ou seja, enquanto um autor e/ou um livro de longa data e já estabelecido em determinada área de conhecimento. Saviani (2013) já tratou, há longo tempo, de desfazer essa noção de clássico enquanto tradicional, afirmando que “o termo ‘clássico’ não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. Tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado” (SAVIANI, 2013, p. 15).

Afinal de contas, como definir os conteúdos clássicos sem um entendimento do movimento histórico e real de nossa sociedade? Como saber quais conteúdos são mais



universalizados e próximos da realidade? Como reconhecer e definir um conteúdo clássico sem entender a disputa de interesses políticos e epistemológicos por trás de sua definição? Como definir conteúdos clássicos sem propor orientações que levem a construção de uma criticidade e emancipação dos sujeitos que possibilite o desenvolvimento de uma sociedade revolucionária? Para Saviani (2016), a resposta é simples: não é possível pensar em conteúdos clássicos e saber sistematizado se o papel central da escola e das novas políticas curriculares nacionais não for o conhecimento científico e a necessidade de fazer com que a classe dominada domine os saberes da burguesia.

O papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada [...]. [...] Para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam. Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado. (SAVIANI, 2016, p. 58)

Como apontamos acima, o saber clássico é, e precisa ser, compreendido enquanto um saber que permaneceu como válido e como referência para a compreensão do mundo em sua essência, para além do momento particular em que foi produzido, necessitando, assim, que o professor compreenda o movimento histórico e epistemológico dos conhecimentos de sua área de atuação e, em paralelo, dos próprios movimentos e dialeticidade da história da humanidade e da sociedade (PASQUALINI, 2019). Ao tratar sobre o papel do conhecimento do movimento histórico para a formação docente, bem como já tratamos em texto anterior (SIQUEIRA; PINHEIRO, 2022), a BNC-Formação Inicial não carrega a possibilidade de uma formação crítica e efetiva dos docentes em uma perspectiva histórica e dialética, porque apresenta uma ausência de conhecimentos da história e da filosofia das ciências.

Santos e Messeder Neto (2023) também nos auxiliam a determinar que a seleção dos clássicos a serem ensinados na educação escolar não se trata de uma escolha prévia, arbitrária, enquanto uma mera seleção para apropriação de um saber pronto e acabado, mas sim, enquanto conhecimentos historicizados, que expressam e carregam tensões e contradições característicos da sociabilidade capitalista e/ou de outras sociabilidades também, sob a égide da luta de classes da história da humanidade. Portanto, cabe ao professor uma compreensão sobre tal movimento histórico no momento de pensar sobre os conhecimentos clássicos que farão parte de sua prática pedagógica. Neste caminho, os autores supracitados apontam que a investigação sobre a seleção dos clássicos que devem ser inseridos na educação escolar não deve ser uma tarefa individual, deve ser algo coletivo do campo educacional em suas mais diversas áreas. Desse modo, durante o processo da escolha dos conteúdos clássicos, os professores devem:

- a) Investigar a estrutura lógica do conhecimento a ser ensinado. Identificar o que se expressa como mais geral, o que dá identidade ao objeto específico, sem perder de vista a prática social, e, assim, encontrar os conceitos estruturantes do objeto e suas manifestações concretas;
- b) Entender o movimento de seleção dos conteúdos ao longo da história de consolidação da disciplina escolar do objeto específico. Ademais, cabe aqui olhar o que permaneceu e o que foi excluído, isto, a partir da investigação dos livros didáticos e currículos instituídos, prestando atenção nos embates daquilo que permaneceu e daquilo que foi retirado ao longo da história da disciplina;
- c) Investigar a história do desenvolvimento da ciência de referência sem abrir mão das contradições políticas. Entender o processo de produção do conhecimento é crucial para que possamos perceber, em movimento, o objeto que desejamos ensinar e suas tendências de transformação, para que assim possamos pensar com mais acuidade aquilo que de fato se estabeleceu no tempo por se caracterizar como algo essencial. (SANTOS; MESSEDER NETO, 2023, p. 17-18)

De acordo com os indícios aqui já apontados, em confronto com a concepção da importância do conhecimento sistematizado para a educação escolar e, dentro desta perspectiva, da relevância dos conhecimentos clássicos enquanto um dos critérios para a seleção dos conhecimentos a comporem os currículos nos espaços escolares, fica compreendido que a BNC-Formação Inicial, de um lado, não aponta a seleção dos conteúdos clássicos, como algo primordial na formação teórica e humana, bem como nos currículos para a formação docente. Por outro lado, também não pressupõe a possibilidade de subsidiar que este professor, ao ser formado, tenha conhecimentos suficientes, por meio de uma formação historicizada e profunda de sua área de conhecimento e da totalidade, para realizar uma seleção adequada dos conteúdos clássicos que deverão compor os currículos das escolas que irão atuar.

A adoção irrestrita da BNCC e todo seu processo de esvaziamento curricular teórico e dos conhecimentos sistematizados como caminho linear para a formação docente, por meio da BNC-Formação Inicial, restringe a possibilidade do desenvolvimento de uma formação docente, teoricamente profunda, que promova uma compreensão para além das aparências e das superficialidades cotidianas e alienadas, às quais, nos inserimos na sociedade regida pelo capitalismo (SAVIANI, 2016; MARSIGLIA *et al.*, 2017).

Desta forma, concluímos que tanto a BNCC quanto a BNC-Formação Inicial, por ser fundamentada na base da Educação Básica, vão totalmente contra os princípios do saber sistematizado e da construção do conhecimento científico. Justificamos isto, porque ambas coadunam com a lógica dos modos de produção capitalista, esvaziando a escola da sua especificidade (saber sistematizado) e exacerbando uma suposta necessidade de formação prática, eficiente e técnica, por meio das competências e das habilidades. A BNC-Formação Inicial, coloca o conhecimento científico como algo secundário à formação de professores, ao priorizar uma formação consolidada no desenvolvimento de tais competências e habilidades,

direcionadas em dimensões profissionais, de caráter prático, acrítico e a-histórico, engajadas à manutenção, à produção e à reprodução do sistema capitalista (BRASIL, 2020a; XIMENES; MELO, 2022).

Segundo Saviani (2016), uma educação que se proponha alicerçada na Pedagogia Histórico-Crítica deve ser desenvolvida diante dos saberes atitudinais, crítico-contextual, específicos, pedagógicos e didático-curricular. Respectivamente, a formação de professores precisa ser fundamentada nessas categorias, porque deve compreender e dominar o princípio do trabalho educativo; compreender as condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa; entender a importância do conhecimento científico como a especificidade da educação; saber que a base da identidade do educador é entender que o conhecimento científico é essencial para a formação dos sujeitos; e buscar instrumentos importantes para possibilitar a transmissão e assimilação dos conteúdos elaborados, referenciados na práxis social, assim como a superação da visão sincrética, rica em senso comum, de seus futuros educandos.

### **6.1.2 Práxis pedagógica na formação inicial de professores**

Como já discutimos no capítulo introdutório deste trabalho, a práxis para a Pedagogia Histórico-Crítica consiste na correlação entre a teoria e a prática, ou seja, entre o conjunto das transformações materiais realizadas pelos homens em sua prática social e o conjunto das produções artísticas, filosóficas, científicas e simbólicas que foram produzidas ao longo desse processo (MALANCHEN, 2014). Durante a realização do trabalho, o homem vai desenvolvendo o mundo humano por meio da transformação da natureza e da interação com os outros sujeitos da sociedade.

Todo esse processo ocorre diante da práxis social, que ora é produtiva e ora é social (SOUZA JUNIOR, 2015). A práxis é produtiva, porque ao transformar a natureza, o homem se transforma junto com ela; e, social, porque o mesmo se transforma ao interagir com os demais sujeitos em sua comunidade (SOUZA JUNIOR, 2015). Isso nos mostra que o desenvolvimento do trabalho, da idealização e objetivação, é consubstanciado e concretizado, diante de um eterno devir que a todo momento apresenta novas necessidades que deverão ser sanadas. No entanto, esse mesmo processo também possibilita, por intermédio da sociabilização com os demais seres humanos, a produção de cultura e apropriação cultural.

Portanto, além de sermos produtos da cultura, somos produtores de cultura, e necessitamos de uma educação e uma formação humana voltada para o princípio do trabalho e da práxis social (MARSIGLIA; MARTINS, 2018). Neste sentido, pensar a educação e a formação de professores centrada em um currículo correlacionando a teoria e a prática faz-se

necessário, porque os professores possuem um importante papel na produção de humanidade e precisam apropriar-se de cultura para disseminar uma educação revolucionária e transformadora.

É importante, entretanto, realizar o devido apontamento sobre o conceito de práxis para a perspectiva materialista histórico-dialética e para a Pedagogia Histórico-Crítica. Como aponta Saviani (2017b), muitas vezes na literatura e no pensamento sobre a educação, realiza-se uma equivalência de práxis com prática; no entanto, o autor afirma que práxis tem um sentido próprio, tratando-se de “um conceito dialético que sintetiza, na forma de superação, os dois elementos contrários representados pela teoria e pela prática. Nesse sentido, a práxis pode ser definida como atividade humana prática fundamentada teoricamente” (SAVIANI, 2017b, p. 10).

Como a doutrina materialista indica, a teoria e a prática se colocam como conceitos e como atividades humanas contrárias, mas não necessariamente opostas, e sim, na forma de um par dialético que se complementa, no sentido de que não existe prática, ação humana objetiva sobre o mundo, sem teoria que a fundamente, sem prévia idealização subjetiva de tal realização. Da mesma forma que não existe teoria sem prática, ou seja, não existe objetivação subjetiva, formação de novas ideias, novos conhecimentos, se não, na forma de resultado de atividade humana de interação com a natureza, que se submete, portanto, ao critério da verdade objetiva, prática (MORADILLO, 2010; MARX, 2013). Logo, a dicotomia entre teoria e prática, que muitas vertentes filosóficas colocam como opostos intransponíveis, tal como o idealismo, que considera a atividade humana de maneira unicamente teórica, subjugando a prática enquanto mero reflexo resultante dessa teoria, ou o pragmatismo, que eleva a atividade humana de forma integralmente prática, é descartada na perspectiva materialista dialética, porque o seu fundamento é compreender a teoria e a prática como uma unidade essencial da atividade humana (SAVIANI, 2017b).

Retomamos, novamente, Saviani (2010) em sua defesa do trabalho pedagógico, da atividade humana direta e intencional de educação, de formação humana, de relações mediadas por educador-educando-prática social, como uma atividade que se estrutura e se reporta, a partir e em função de uma teoria pedagógica e, simultaneamente, da prática educativa, nos processos de orientação do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, a práxis pedagógica carrega em si, dimensões próprias e necessárias de serem conhecidas e movimentadas no trabalho pedagógico, pelo professor, pela escola e pelos estudantes na dinâmica da atividade educativa: dimensão histórico-ontológica, dimensão pedagógica, dimensão social e dimensão política (FUENTES; FERREIRA, 2017).

Portanto, práxis pedagógica nem se trata da prática como execução de tarefas e/ou atividades, por vezes arrefletidas e não pensadas de forma crítica, para suportar o processo de ensino; nem de mera atividade teórica, de planejamento idealista do que é, ou poderia ser determinada ação educativa. Passa pela compreensão da educação, enquanto mediadora da prática social, enquanto processo de formação humana de cada indivíduo para produção de humanidade consciente e transformadora do real, se caracterizando como atividade humana que movimenta, dialética e simultaneamente, teoria e prática, objetividade e subjetividade; é atividade social e política. Em síntese, Fuentes e Ferreira (2017) definem que:

[...] práxis pedagógicas é, dessa maneira, uma associação multidimensional do trabalho pedagógico, reunindo, em suas características, as dimensões histórico-ontológica; pedagógica; social e política. Tais características estão de tal modo imbricadas, ao ponto de resultar na transformação do real, de modo consciente. É, portanto, mais que prática. Poder-se-ia dizer que é, sob a forma de um projeto planejado por sujeitos organizados em seus coletivos, a reunião de muitas práticas caracterizadas por serem intencionais, sistemáticas, políticas e, claro, pedagógicas, que, articuladas, fundem-se em práxis. (FUENTES; FERREIRA, 2017, p.35)

Sabendo que um dos objetivos centrais deste estudo, a partir dessa categoria, é analisar de que forma a BNC-Formação Inicial tem abordado as dimensões teórica e prática no currículo dos cursos de licenciatura, ao investigarmos este aspecto na sobredita resolução, percebemos logo de início que a formação docente no documento, está direta e linearmente associada ao que fundamenta a BNCC, suas competências gerais e específicas, bem como sua dimensão prática de formação docente (BRASIL, 2020a). Já na segunda página do documento, a BNC-Formação Inicial discorre que “*a formação docente pressupõe o desenvolvimento pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica*” (BRASIL, 2020a, p. 2, grifos nosso). Em seguida, a supracitada resolução ainda define que essas competências se referem a três dimensões fundamentais que se integram e se complementam na ação prática docente. São elas: conhecimento profissional, engajamento profissional e prática profissional (BRASIL, 2020a).

São inúmeras as quantidades de vezes que a BNCC, associada a pedagogia das competências e ao desenvolvimento de habilidades práticas, são mencionadas como elementos de referência para a construção do currículo das instituições formadoras e dos cursos de licenciatura na BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2020a). Apesar de alguns autores já terem apontado que a criação da sobredita resolução é um elemento que favorece a implementação e a existência da BNCC (ALBINO; SILVA, 2019; RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, 2021), investigando este aspecto detalhadamente, verificamos que dentre os diversos pontos em comum às duas bases, a concepção de formação atrelada à prática profissional e a pedagogia

das competências é o elemento central que assegura a relação entre esses dois documentos (BRASIL, 2020a). A quantidade de vezes que as palavras supracitadas (prática, BNCC e competências) aparecem na BNC-Formação Inicial reforçam o que afirmamos anteriormente e podem ser visualizadas no Quadro 8.

**Quadro 8** – BNCC e BNC-Formação Inicial na perspectiva de formação por competências

Palavras	Número de repetições na BNC-Formação Inicial
BNCC	28 vezes
Competências	51 vezes
Prática	64 vezes
Teoria/Teórica	6 vezes

Fonte: Própria autoria a partir de BRASIL (2020a)

Outro ponto que consideramos válido de ressalvas sobre a relação entre a BNCC e a BNC-Formação Inicial, diz respeito a construção da carga horária dos cursos de licenciatura e a “grade de conteúdos” destinados à formação inicial de professores. Das 3.200 horas de formação, 2.400 horas são designadas para estudos das competências e habilidades da BNCC, das políticas educacionais brasileiras relacionadas a base supracitada e para aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC (BRASIL, 2020a). Ou seja, uma fração de 75% de todo o currículo dos cursos de licenciatura, são destinados ao estudo da Base Nacional Comum Curricular, suas características e relações dentro do campo educacional e seus conteúdos específicos (Quadro 9). Os outros 25% do currículo dos cursos de licenciatura, são designados a prática profissional e ao estágio supervisionado. Durante toda a “orientação” de organização curricular, a BNC-Formação Inicial deixa evidente, assim como pode ser visto no Quadro 10, que o currículo dos cursos destinados à formação inicial de professores, deverá ser elaborado em consonância com as aprendizagens e competências prescritas na BNCC da Educação Básica.

**Quadro 9** – Distribuição da carga horária de 3.200 horas da BNC-Formação Inicial

Grupo 1 - 800 horas	Grupo 2 - 1.600 horas	Grupo 3 - 800 horas
“[...] deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na <b>BNCC-Educação Básica</b> [...]” (p. 6).	“[...] para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da <b>BNCC</b> , e para o domínio pedagógico desses conteúdos” (p. 6).	“[...] 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II” (p. 9).

Fonte: Própria autoria a partir de BRASIL (2020a)

**Quadro 10** – Orientações curriculares da BNC-Formação Inicial aos cursos de licenciatura

“[...] propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a <b>BNCC</b> [...]” (p. 4).
“[...] emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na <b>BNCC</b> [...]” (p. 4).
“Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na <b>BNCC</b> e no currículo” (p. 15).
“Compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a <b>BNCC</b> ” (p. 15).
“Conhecer a <b>BNCC</b> e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua” (p. 16).
“Elaborar o planejamento [...], visando ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela <b>BNCC</b> ” (p. 17).
“Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as experiências de aprendizagem sejam ativas, incorporem as inovações atuais e garantam o desenvolvimento intencional das competências da <b>BNCC</b> ” (p. 18).
“Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da <b>BNCC</b> [...]” (p. 19).
“Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a <b>BNCC</b> e os currículos [...]” (p. 20).

Fonte: Própria autoria a partir de BRASIL (2020a)

No decorrer dessa breve discussão sobre a BNC-Formação Inicial e sua correlação com a BNCC, observamos que a pedagogia das competências caracteriza-se como o principal elo de união entre as duas bases e a incessante busca de ampliar a BNCC para a educação superior tem se tornado algo cada vez mais preocupante. A construção de uma base nacional pautada no desenvolvimento de competências e habilidades, destinada à Educação Básica e ao Ensino Superior, nos mostra que a educação tem se tornado um alvo estratégico do estado para manter as opressões capitalistas de produção. Sob a lógica do capital, temos visto a tentativa de se criar, assim como afirma Ximenes e Melo (2022), um currículo padronizado aos interesses do sistema capitalista e dos reformadores empresariais.

A criação de um currículo padronizado para o ensino básico e superior, apresenta-se como uma tentativa de gerar professores “preparados” para formar sujeitos acríticos, submissos

ao mínimo, a alienação do capital e ao projeto de sociedade almejado pelo governo. Projeto este, que se resume, em formação de mão de obra barata, eficiente, prática e técnica, preparada para manter o funcionamento da lógica capitalista de produção. Como já vimos em outros momentos deste estudo, o capital não consegue se reproduzir e se manter sem que os trabalhadores tenham uma formação técnica para desempenhar suas atividades de forma rápida e eficiente (SANTOS, R., 2020).

O objetivo aqui, seja com a BNCC e/ou a BNC-Formação Inicial, não é formar pessoas críticas que entendam a prática social global e tenham criticidade para caminhar no sentido de uma revolução e transformação social de forma estrutural. O objetivo principal é capacitar, habilitar, promover o treinamento de cada um dos indivíduos da classe trabalhadora, dominando objetiva e subjetivamente seus corpos e suas mentes, para manter as relações sociais de produção e reprodução social pelo capital intocadas. Alienando os sujeitos para que não sejam capazes de visualizar outras possibilidades e, condicionando a escola, como um espaço de distribuição de certificados necessários para adentrar no mundo do trabalho (PINHEIRO, 2012).

Quando a BNC-Formação Inicial traz a BNCC como o seu alicerce, é para apontar que sua finalidade central é formar professores acrílicos e técnicos, para formar pessoas acrílicas e técnicas, preparadas para o mercado de trabalho – inclusive o mercado de trabalho para os docentes, que cada vez mais tem se tornado explorador e precarizado. Estamos submersos em um ciclo vicioso de formação humana baseada apenas em um saber-fazer, na repetição sem reflexão, de maneira inconsciente, de tarefas (SIQUEIRA, 2019).

Associado ao saber-fazer, a BNC-Formação Inicial organizou suas competências e habilidades em três grandes grupos, denominados de: conhecimento profissional, engajamento profissional e prática profissional (BRASIL, 2020a). Como ponto em comum, o primeiro aspecto que chama a nossa atenção e reforça a dimensão prática na formação de professores, se refere ao termo profissional que se repete nas três perspectivas mencionadas anteriormente. A ideia associada a palavra profissional, reflete imediatamente uma percepção de formação técnica e eficiente, voltada para a resolução dos problemas encontrados no dia a dia e no trabalho. Isso se intensifica ainda mais, quando, ao analisarmos o significado do termo competência na BNCC, notamos que essa pedagogia busca o desenvolvimento de “*atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho*” (BRASIL, 2017, p. 4, grifos nosso).

Ademais, o segundo ponto que consideramos importante de ressaltar neste estudo, refere-se a ideia de engajamento apontada na BNC-Formação Inicial. O ato de engajar-se, nos



remete a ideia de participação e comprometimento com algo, que nesse caso, diz respeito a educação e a aprendizagem dos estudantes. O problema encontrado neste processo e na própria base, está associado ao fato de que a dimensão do engajamento profissional, coloca o professor como o principal responsável pelo progresso dos educandos (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, 2021). A BNC-Formação Inicial, faz questão de deixar explícito que o docente deve “*comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender*” (BRASIL, 2020a, p. 14, grifos nosso). Para além disto, o ato de engajar-se profissionalmente está atrelado ao comprometimento “*com as famílias e com a comunidade*” (BRASIL, 2020a, p. 14, grifos nosso). Isso fica ainda mais nítido quando a proposta que deu surgimento a BNC-Formação Inicial apresenta que as “simples” incumbências do professor, são “apenas”:

[...] trabalho de equipe, planejamento, ensinar cuidando com que o aluno aprenda, tratar com atenção maior os que têm dificuldade para aprender, dar aulas e outras atividades previstas na proposta pedagógica e em seu plano de trabalho, e ajudar na relação da escola com a família e a comunidade. (BRASIL, 2018, p. 27).

Aqui, cabe ressaltar que o fato de apresentar críticas ao trecho do “princípio de que todos são capazes de aprender” não significa que estamos duvidando ou desacreditando da capacidade de aprender dos educandos. O grande problema encontrado nesta parte específica da resolução, está relacionado a ideia de que o professor é o principal responsável pelo fracasso ou sucesso da educação brasileira. Se os resultados dos testes padronizados que avaliam a educação apresentam índices abaixo do esperado, a culpa não é do estado e dos reformadores educacionais, a culpa é do professor que “não fez um bom trabalho”, “não deu o seu melhor para que isso acontecesse” e “não se engajou para que todos aprendessem”. Acreditamos que isso é uma forma do estado se isentar de sua responsabilidade diante da educação brasileira e o seu desenvolvimento (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, 2021). Como ficam as questões psicológicas, sociais e físicas dos alunos? Como ficam as questões materiais necessárias para desenvolver o trabalho docente? Como ficam as desigualdades sociais? Essas questões e tantas outras vão muito além do que os professores podem realizar. Tudo isso que foi exposto, é responsabilidade do estado.

A outra questão associada a ideia do engajar-se, está relacionada com a demanda de trabalhos e atividades incumbidas ao professor. Como lidar com a família e a comunidade de centenas de alunos? Como ter tempo e disponibilidade para dar atenção aos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem em uma sala com mais de 40 alunos? Como, diante de todo esse processo, ainda ter tempo para desenvolver trabalho em equipe e planejamento? Qual o principal objetivo da BNC-Formação Inicial em querer impor uma quantidade de atividades

tão grande para os profissionais da educação? A resposta é simples: responsabilizar o professor e utilizar essas questões para justificar a suposta necessidade de avaliar a prática docente em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem.

No que concerne a avaliação, percebemos ao longo da BNC-Formação Inicial que esse instrumento será utilizado como uma forma de controle, para avaliar o desempenho dos estudantes ao longo do curso e após sua formação (ALBINO; SILVA, 2019; RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, 2021; XIMENES; MELO, 2022). De acordo com a BNC-Formação Inicial, a avaliação deve “*ser vista como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a **aferição dos resultados alcançados***” (BRASIL, 2020a, p. 5, grifos nosso). Segundo a supracitada resolução, esse processo avaliativo tem o objetivo de analisar o aprendizado dos licenciandos e o desenvolvimento das competências previstas na BNC-Formação Inicial e na BNCC. Essas avaliações ocorrerão durante o processo formativo e após o processo formativo, ou seja, os egressos também farão provas para serem avaliados no decorrer de sua atuação em sala de aula.

Quando a BNC-Formação Inicial afirma que a avaliação deverá ser utilizada para aferir os resultados alcançados, observamos, de forma implícita e indireta, que os profissionais da educação serão responsabilizados pelo sucesso ou fracasso dos alunos e, por consequências, dos resultados nas provas nacionais e internacionais sobre a educação brasileira. De acordo com a proposta que dá origem a BNC-Formação Inicial, dentre os diversos fatores que influenciam na avaliação do desempenho dos estudantes, “[...] **o professor é, de longe, o que mais pesa na determinação do desempenho do aluno [...]**” (BRASIL, 2018, p. 5, grifos nosso) e “[...] **o papel desempenhado pelos professores bem preparados faz diferença significativa no desempenho dos alunos [...]**” (BRASIL, 2018, p. 5, grifos nosso).

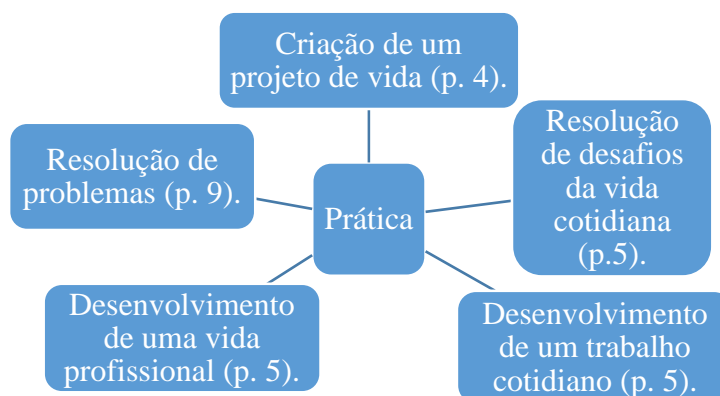
Para além de utilizar a avaliação como uma forma de responsabilizar os professores pelos resultados da educação brasileira, ao analisarmos a BNC-Formação Inicial, notamos que a avaliação também será utilizada para possibilitar o plano de carreira dos professores ao longo de sua atuação no contexto escolar. Conforme discorre a sobredita resolução, a valorização profissional “[...] **inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão [...]**” (BRASIL, 2020a, p. 3, grifos nosso). Com isso, percebemos que tanto a valorização profissional, quanto o plano de carreira, estão associados ao desenvolvimento dos saberes e práticas profissionais, atrelados ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas na presente resolução. Desta forma, podemos concluir que, se o professor apresenta um desempenho abaixo do esperado pelos testes padronizados, o mesmo não está desenvolvendo um bom trabalho, não está desenvolvendo de forma adequada

as competências e habilidades previstas e não desenvolverá um plano de carreira de qualidade. Para Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), o processo avaliativo via controle e padronização, ao invés de valorizar a profissão docente, fomenta sua desvalorização.

Diante da supervalorização da prática profissional, o terceiro ponto que gostaríamos de discutir e debater a respeito da BNC-Formação Inicial, refere-se ao uso da prática como uma das principais competências e habilidades da formação de professores. A exacerbação de uma formação voltada para a prática, nos revela o quanto a educação tem sido utilizada pelos reformadores educacionais para manter a lógica de funcionamento do capital e os seus meios de produção (SIQUEIRA, 2019; XIMENES; MELO, 2022). De acordo com o terceiro capítulo da BNC-Formação Inicial, intitulado “Da Organização Curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente”, a prática profissional precisa ser vista como a centralidade da formação de professores e concretizada “*por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula*” (BRASIL, 2020a, p.4, grifos nosso), ou seja, a prática “[...] *precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado [...]*” (BRASIL, 2020a, p.4, grifos nosso).

Ao analisarmos, na Figura 9, para qual finalidade a prática profissional tem sido utilizada com constância na BNC-Formação Inicial, percebemos por intermédio do esquema abaixo, sua utilização para a formação de pessoas capacitadas para resolver os problemas presentes na vida cotidiana e no mundo do trabalho, assim como para o entendimento da prática como um elemento “essencial” para o desenvolvimento de uma vida profissional e a criação de um projeto de vida voltado para o viés capitalista (BRASIL, 2020a).

**Figura 9** – Implicações da prática na formação de professores e de seus futuros alunos



Fonte: Própria autoria a partir de BRASIL (2020a)

Como podemos analisar no esquema representado na Figura 9, as frases associadas a necessidade de uma formação prática no percurso formativo docente, nos mostra que o objetivo central desse tipo de formação é desenvolver professores capacitados para formar mão de obra barata, que, por meio da prática, busque o aperfeiçoamento técnico e eficiente para atender o sistema produtivo do capital. Um dos pontos que observamos, refere-se à associação da prática com a criação de um projeto de vida nos educandos. Este aspecto, para além de ser mais um elemento que une a BNC-Formação Inicial a BNCC, evidencia que os professores serão formados para buscar desenvolver, em seus futuros alunos, um projeto de vida que esteja associado a inserção desses educandos no mercado de trabalho.

Diante deste viés, concordamos com Ximenes e Melo (2022) quando estas afirmam que o projeto de educação estabelecido pela BNC-Formação Inicial, associa o trabalho educativo a uma prática de produção e reprodução da alienação do sistema capitalista de produção. Esta questão fica ainda mais nítida quando observamos que a principal finalidade do componente projeto de vida, inserido na BNCC, é pensar sobre o mundo do trabalho, a dimensão profissional e a atuação produtiva dos educandos no futuro (BRASIL, 2016).

O quarto e último ponto que pretendemos discutir a respeito das competências e habilidades propostas pela BNC-Formação Inicial, diz respeito a dimensão do conhecimento profissional e sua articulação com os objetos de conhecimentos da BNCC. Dentre as dimensões apresentadas, a perspectiva atrelada ao conhecimento profissional é a única que ainda aborda, mesmo que de forma superficial, a importância da dimensão teórica para a formação de professores. De acordo com a BNC-Formação Inicial, a partir do conhecimento profissional, o professor deverá buscar:

1.1.1 **Demonstrar conhecimento e compreensão** dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar.

1.1.2 **Demonstrar conhecimento** sobre os processos pelos quais as pessoas aprendem, devendo adotar as estratégias e os recursos pedagógicos alicerçados nas ciências da educação que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao currículo.

1.1.4 **Reconhecer** as **evidências científicas** atuais advindas das diferentes áreas de conhecimento, que favorecem o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes [...]. (BRASIL, 2020a, p. 15)

Apesar de apontar o conhecimento, a ciência e a teoria como elementos importantes para serem dominados pelos professores nas áreas em que atuam, notamos que a construção desse processo está associado as “*competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo*” (BRASIL, 2020a, p. 15, grifos nosso). A dimensão do conhecimento profissional é a perspectiva que mais aponta a BNCC como o fundamento e a base da formação inicial de professores da Educação Básica. Para essa dimensão, a teoria deve

ser construída por intermédio da compreensão “[...] dos *conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos*” (BRASIL, 2020a, p. 6, grifos nosso). Assim, percebemos que a dimensão do conhecimento profissional está totalmente atrelada aos conhecimentos teóricos, de cada área de conhecimento, presente na BNCC. Em nenhum momento a BNC-Formação Inicial traz quais conhecimentos e conteúdos são necessários para o percurso formativo docente. Toda construção teórica da formação de professores, deverá ser realizada com o uso da BNCC e seus elementos.

Inegavelmente, como inclusive já foi defendido nos tópicos anteriores, o professor deve ter como instrumentos teóricos de seu pensamento e de sua atuação docente, os conhecimentos sistematizados, elaborados, da ciência, arte e filosofia, necessários e específicos de sua área de atuação. Seja enquanto professor de Química, Física, Matemática, História ou qualquer outra disciplina ou área, presentes na BNCC. Entretanto, nossa crítica se coloca frente ao esvaziamento teórico e ao relativismo epistemológico que a BNC-Formação Inicial pretende imprimir à formação docente.

Basear toda a formação de um professor apenas aos conhecimentos que estão dispostos como “mobilizadores” das competências da BNCC para a Educação Básica, sem perceber a possibilidade e a necessidade que esse professor vá além, conheça mais profundamente a ciência e/ou a disciplina a qual irá lecionar, a história e a filosofia de tal ciência e/ou disciplina, a especificidade dos conhecimentos teóricos e práticas do seu ensino, bem como o conhecimento do próprio movimento histórico do mundo e da sociedade e suas múltiplas relações, mostra-se como um claro rebaixamento do papel dos conhecimentos teóricos na formação dos futuros docentes. Ainda, demonstra a clara impossibilidade dos docentes se movimentarem, dialeticamente, entre a teoria e sua prática, numa perspectiva de atividade educativa na forma de práxis pedagógica.

Igualmente, como demonstrado nos pontos anteriores, a supervalorização do enfoque prático e instrumental na formação docente, bem como nas dimensões da experiência e do engajamento dos professores, nivela a importância destas dimensões e/ou até demonstra um grau de superioridade, visto a superficialidade com a qual a BNC-Formação Inicial trata a perspectiva teórica no percurso formativo docente. Sem o devido apontamento de que a prática e qualquer dimensão da atividade pedagógica deve se fundamentar ou se apoiar em uma teoria, em um conjunto de conhecimentos de natureza teórica, que são capazes de, subjetivamente, dar capacidade de planejamento, ação e conquista de resultados objetivos pelo professor em sua atividade educativa, estaremos diante de uma formação voltada para a técnica instrumentalista

de professores sem a capacidade crítica para atuar, humanizar e promover a emancipação de seus estudantes. Ou seja, professores que não conseguirão tomar a categoria trabalho, de relação intencional e teleologicamente guiada entre homem-natureza, como princípio educativo e organizador de sua atividade de práxis pedagógica, levando a uma atividade educativa que se volta ao trabalho enquanto sua forma de produção e reprodução social na perspectiva capitalista (do trabalho assalariado, alienado e explorado).

Outro ponto que gostaríamos de comentar sobre essa dimensão na BNC-Formação Inicial, refere-se aos grifos que fizemos na citação direta anteriormente. A ideia de que o professor deve demonstrar e reconhecer os conteúdos e conhecimentos que deverão dominar, nos remete a uma percepção de que a construção de uma identidade docente é totalmente de responsabilidade de cada professor. Acreditamos que essa intencionalidade é uma forma do estado, mais uma vez, responsabilizar o professor pelo sucesso ou fracasso da educação. Esse processo gera a percepção de que a construção do “ser professor” perpassa apenas por uma responsabilidade e trabalho individual. Para Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), a formação de professores não deve ser pensada de forma individual, o eixo norteador do trabalho docente deve ser realizado por meio de um trabalho coletivo entre os entes federativos, estaduais, as instituições formadoras e os cursos de licenciatura. Ademais, percebemos também que a formação teórica esvaziada, proposta na resolução, associada à construção de um conhecimento com um viés profissional e instrumental, tem o objetivo de formar educadores práticos, técnicos, eficientes, porém, carentes de formação omnilateral, preocupados apenas com o saber-fazer.

Por fim, a partir do que foi apresentado na seção deste capítulo, podemos determinar que a BNC-Formação Inicial apresenta uma perspectiva de formação docente esvaziada de aspectos teóricos e rica de habilidades práticas. Todos esses elementos vão totalmente contra ao que aponta a Pedagogia Histórico-Crítica e sua dimensão da práxis pedagógica. Para a PHC, os aspectos associados a teoria e a prática na formação de professores, devem ser pensados como questões inseparáveis, que se definem e caracterizam sempre um em relação ao outro (CARVALHO; MARTINS, 2017). A teoria não existe sem a prática e a prática não existe sem a teoria; a teoria sem prática configura-se como verbalismo, enquanto a prática sem a teoria é ativismo, é pragmatismo (CARVALHO; MARTINS, 2017).

Como já apontamos em outros momentos deste estudo, a formação inicial de professores, segundo a PHC, deve se fundamentar no princípio educativo do trabalho, ou seja, na compreensão de que a nossa prática é guiada por uma teoria e de que somos capazes de imaginar antecipadamente, planejando, o que objetivamos colocar em prática. Tal processo só

será possível com o entendimento dialético da história, das contradições sociais e das determinações presente na sociedade de produção (CARVALHO; MARTINS, 2017). Desta forma, devemos pensar em uma formação de professores que utilize os conhecimentos históricos e filosóficos, construídos ao longo do tempo, para problematizar a utilização da educação como campo estratégico de manutenção do capitalismo, construindo uma compreensão de sua essência concreta e pensada, demonstrando por meio das categorias estudadas, uma visão que saia do real aparente (empírico) desses documentos normativos e suas concepções sobre a formação docente, passando pelas reflexões (abstrações) que determinam teoricamente as questões educacionais e pedagógicas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir sobre a formação inicial de professores, o currículo e a BNC-Formação Inicial, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e do materialismo histórico-dialético, foi uma tarefa desafiadora e ao mesmo tempo encantadora e enriquecedora. Desafiadora, porque foi o primeiro contato da pesquisadora com uma teoria de viés marxista e, encantadora/enriquecedora, porque compreender a Pedagogia Histórico-Crítica não significa apenas utilizá-la como um instrumento teórico e metodológico de análise de um fenômeno/objeto. Significa lutar por uma sociedade transformadora e revolucionária, que assuma um compromisso com a transformação em defesa dos interesses dos dominados.

Entender a PHC é compreender que a educação é um dos principais fatores de emancipação humana, construção de criticidade e, por consequência, do desenvolvimento de uma consciência de classe que eleve o pensamento dos sujeitos, em suas máximas possibilidades, para superar os modos de produção e ideologia da sociedade capitalista em que vivemos.

A adoção da PHC e do materialismo histórico-dialético não pode ser compreendida como uma forma “didatizante” de ensinar os conteúdos escolares, ela deve ser compreendida como uma concepção de mundo, de formação humana, de projeto educacional e social na luta pela superação da sociedade de classes (MALANCHEN, 2014). Desta forma, o nosso objetivo maior é romper com a perspectiva dominante, desenvolver uma formação humana para além do mercado de trabalho e promover discussões que tomem a realidade social na sua complexidade máxima e atual. Para Malanchen (2014), a PHC deve ser compreendida como uma teoria que parte da contradição entre a função específica da escola de socializar o saber sistematizado e da educação em ser utilizada como um mecanismo de manutenção do capital.

Diante deste viés, retomamos a importância do currículo como um meio de ação educativa no estabelecimento de parâmetros necessários para direcionar o trabalho pedagógico e buscar o desenvolvimento de um olhar crítico da realidade social e atual. Já que o currículo é um documento que possibilita uma discussão sobre a forma, os conteúdos e os destinatários do ato educativo (ANUNCIACÃO; MESSEDER NETO; MORADILLO, 2015), acreditamos que a organização curricular deve e pode ser elaborada com o objetivo de formar seres humanos conscientes e preparados para construir uma sociedade emancipatória. Para isso, ressaltamos mais uma vez a necessidade de a organização curricular ocorrer por meio do método dialético e da compreensão do movimento histórico de construção da nossa sociedade.

Como analisamos ao longo deste trabalho, o currículo a partir da PHC, caracteriza-se



como um conjunto de atividades nucleares, desenvolvidas pela escola, que através da transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados e dos instrumentos de acesso ao saber elaborado, objetiva uma educação humanizadora, comprometida com a transformação social e a construção de uma sociedade revolucionária (SAVIANI, 2013). Conforme Duarte (2016), a educação é um importante instrumento de transformação social; as instituições formadoras, são importantes espaços de transmissão dos conhecimentos científicos, ou seja, dos saberes elaborados; e, os professores, agentes de todo esse processo, porque possibilitam uma mudança na visão que os alunos “têm da natureza, da sociedade, da vida humana, de si mesmos como indivíduos e das relações entre os seres humanos” (DUARTE, 2016, p. 121). O desenvolvimento de uma educação transformadora, conforme afirma Saviani (2013), para além de perpassar pelas questões curriculares da escola, exige uma formação docente e uma prática pedagógica que seja histórica e crítica, referenciada pela práxis social.

No que concerne a formação inicial de professores, percebemos que o percurso formativo docente precisa ser desenvolvido com o objetivo de formar sujeitos conscientes, críticos e ativos no meio social ao qual fazem parte (LAGARES; SANTOS, 2022). O processo formativo deve atuar como um instrumento de luta e resistência para desenvolver uma educação que atenda aos interesses dos dominados, buscando uma sociedade revolucionária e crítica, com pessoas conscientes de que é possível lutar pela superação do sistema capitalista (LAGARES; SANTOS, 2022). Nessa busca por uma formação integrada à elevação do pensamento crítico dos seres humanos, notamos que o currículo das instituições formadoras devem: 1. Discutir sobre o trabalho como um princípio educativo, fundante do ser social; 2. Buscar uma formação que tenha como base discussões sobre um conhecimento científico, que seja crítico, histórico e filosófico e que desenvolva nos docentes o saber necessário para buscar instrumentos de ensino que possibilitem, às futuras gerações, o acesso ao saber sistematizado que foi produzido ao longo da história; 3. Desenvolver uma formação pautada nos conteúdos clássicos, problematizada diante da prática social e construída a partir do método dialético (SAVIANI, 2013; ANUNCIAÇÃO; MESSEDER NETO; MORADILLO, 2015; SANTOS, 2020).

Associado ao percurso formativo docente, notamos também ao longo deste estudo que, apesar da PHC possibilitar uma educação revolucionária, cunhada na transformação social, alguns autores têm apresentado discussões acerca do esvaziamento da formação docente, apontando que, nos últimos tempos, a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, tem apenas formado profissionais com práticas educativas escassas e preparado indivíduos para atender as demandas do mercado de trabalho (MARSIGLIA; MARTINS, 2013; ALBINO; SILVA, 2019; RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, 2021). Rodrigues, Pereira e Mohr

(2020, 2021), ao apontar uma série de fatores que tem contribuído para o desenvolvimento de uma formação de cunho hegemônico e capitalista, chamam atenção para as políticas curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica e, em especial, a mais recente, denominada de BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2020a).

A BNC-Formação Inicial, nosso principal objeto de estudo, é um documento oriundo da “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, conhecida como BNCFP (BRASIL, 2018), que foi encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC), ao Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 2018, para promover uma discussão supostamente necessária sobre a formação inicial e continuada de professores. Como vimos ao longo das discussões, todo o processo de construção, divulgação e aprovação da BNCFP foi totalmente desconhecido pela comunidade acadêmica e educacional. Foi apenas com a divulgação de um documento intitulado “3ª versão do parecer” (BRASIL, 2019b), que o MEC e o CNE tornaram pública a proposta. Mesmo sem levar em consideração as colocações contrárias a BNCFP feitas pelas entidades do campo educacional, tanto o MEC quanto o CNE aprovaram a proposta, desmembrando a mesma em BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2020a) e BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020b).

A BNC-Formação Inicial é um documento voltado para a formação inicial de professores, que apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como a resolução que fundamenta a sua construção e implementação nas instituições formadoras e nos cursos de licenciatura. Apesar da BNC-Formação Inicial apresentar a BNCC como sua referência, percebemos que as sobreditas bases estão conectadas por meio da pedagogia das competências e das habilidades práticas (ALBINO; SILVA, 2019). As constantes e crescentes reformulações feitas no âmbito da Educação Básica e do Ensino Superior, deixam evidente a utilização da educação como um campo estratégico de manutenção do modo de produção capitalista, a partir da busca incessante por formação de mão de obra barata, qualificada com perfil técnico, prático e eficiente.

O capital, por não conseguir se manter sem que os trabalhadores tenham conhecimento técnico e profissional para exercer sua função e gerar produtividade/lucro, utilizam a educação e o estado como um canal de sua materialidade, visando e fomentando meios para que a formação dos seres humanos siga o mesmo viés dos seus meios de produção (COSTA; FARIAS; SOUZA, 2019). Isso fica ainda mais perceptível quando percebemos que o objetivo central dos reformadores educacionais é tornar a BNCC como um currículo padrão da Educação Básica e do Ensino Superior (XIMENES; MELO, 2022). Desta forma, fica nítido que ao utilizar a BNCC como a referência central da formação de professores, estaremos formando professores

acríticos, técnicos e práticos, sem conhecimento acerca do saber que foi acumulado e sistematizado, historicamente, para formar futuros estudantes/profissionais preparados para adentrar no mercado de trabalho e seguir a lógica de sua produção e lucratividade.

Com isso, observamos que a BNC-Formação Inicial preza por uma formação que vai totalmente contra os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e do materialismo histórico-dialético, porque busca a inserção da lógica do capital na educação e no percurso formativo docente. Diferentemente dos princípios apresentados anteriormente, a PHC almeja uma formação docente fundamentada no princípio do trabalho educativo e em bases teóricas sólidas, apoiadas na reflexão filosófica, no conhecimento científico, no movimento histórico do real e na compreensão das contradições capitalistas (MALANCHEN, 2014; SIQUEIRA, 2019).

Formar professores por meio dessas questões, é compreender que o processo de formação humana ocorre a partir do trabalho, da ideação, da objetivação, da história, da ciência e do movimento dialético da nossa sociedade. Ao realizar trabalho e buscar suprir suas necessidades, o homem produz conhecimento juntamente com os elementos essenciais para sua sobrevivência, educando outros sujeitos e sendo educado pela troca de experiência (NILTON NETO; AZEVEDO; ARIDE, 2018). Portanto, ao refletirmos sobre esses aspectos na formação de professores, observamos que o docente além de educar outros sujeitos, educa a si mesmo pela realização do trabalho. O trabalho é a categoria fundante do ser social e, por meio dele, o homem transforma a natureza, constrói história e cultura, adquire conhecimento/saber sistematizado, se constitui enquanto ser social e possibilita a formação de outras pessoas (MARTINS; LAVOURA, 2018).

Tratando-se da produção de história e cultura por meio do trabalho como princípio educativo, concluímos ao analisar a BNC-Formação Inicial, a partir desta categoria, que a compreensão do movimento histórico aparece associada ao desenvolvimento de práticas educacionais que possibilitem a produção de um trabalho engajado por parte do professor. A história não é vista como algo essencial para a construção de cultura, de conhecimento e apropriação cultural, ela é visualizada como um elemento de uso prático, capaz de possibilitar a atuação do professor em diferentes contextos, como por exemplo, na compreensão de que o fracasso da escola é um fato histórico que pode e deve ser modificado pelo professor.

No caso da cultura, a apropriação cultural deve ser construída por meio de um processo individual e independente, que precisa ser desenvolvido pelo professor durante e após sua formação, a partir da busca por formação continuada. A associação da BNC-Formação Inicial e a BNC-Formação continuada, no tópico 6.1.1.2 do capítulo 6, nos mostra a intrínseca relação existente entre as duas bases. Respectivamente, enquanto a primeira base aponta caminhos para

a formação inicial, a segunda base traça estratégias para a formação continuada dos educadores. O elo entre as duas é discutir a formação de professores como um processo individual, com o objetivo de responsabilizar/medir o sucesso ou o fracasso da educação pela atuação dos profissionais da educação.

No que se refere ao saber sistematizado e a práxis pedagógica na BNC-Formação Inicial, concluímos que a supracitada resolução não apresenta uma discussão detalhada sobre quais conhecimentos e conteúdos são necessários para a formação inicial de professores e, mais precisamente, para cada área de conhecimento. As discussões mais teóricas da BNC-Formação Inicial aparecem relacionadas aos objetos de conhecimento e as competências apresentadas na BNCC, existindo um grande esvaziamento de conhecimentos históricos e filosóficos na referida base. Correlacionado a ausência de conhecimentos, observamos que a BNC-Formação Inicial apresenta uma formação prática, técnica e eficiente muito visível. Reflexo disso é a criação de três competências (conhecimento profissional, engajamento profissional e prática profissional) atreladas ao desenvolvimento de habilidades práticas e profissionais na resolução supracitada. A BNC-Formação Inicial é uma base rica em formação prática e técnica, esvaziada em formação teórica e conceitual. A concepção de práxis, ou seja, da correlação entre teoria e prática no presente documento, está totalmente fundamentada na ideia de que a formação de professores deve estar associada apenas ao saber-fazer.

Em síntese, concluímos que a dimensão formativa da BNC-Formação Inicial de professores está totalmente distante do que advoga o trabalho como princípio educativo, a Pedagogia Histórico-Crítica e o materialismo histórico-dialético. O fato de fomentar uma formação alicerçada na manutenção do capitalismo e na lógica do capital, torna o ato educativo esvaziado de criticidade, emancipação e consciência de que podemos superar o referido sistema. Como já discutimos em outros momentos deste estudo, o professor precisa ser formado de maneira crítica e emancipatória para desenvolver uma ação intencional, que potencialize o pensamento de seus alunos, possibilitando a aquisição de conhecimento e a incorporação de cultura necessárias para viabilizar a transformação da prática social e o surgimento de uma nova sociabilidade mais humana e igualitária.

O que a PHC e seus princípios defendem como uma educação transformadora é a compreensão de que, a partir da história, da cultura, da relação entre a teoria e a prática, como também do conhecimento, podemos ir além do que essa sociedade pode nos oferecer. Buscamos iluminar o processo de libertação da classe dominada por meio do conhecimento e da compreensão dos complexos sociais, ideológicos, políticos e econômicos na educação, mostrando a importância da luta coletiva e social na transformação da sociedade (TONET,

2013). Acreditamos que, assim como a educação pode ser utilizada para manter o sistema capitalista, podemos utilizá-la para gerar a sua superação. Ter a percepção de que a realidade social é resultado da atividade humana, é possibilitar que qualquer professor, estudante, sujeito e/ou ser humano, tenha a capacidade de lutar pelo fim do sistema de classes, abrindo caminhos para a construção de uma sociedade livre.

Por fim, para finalizar essa discussão, gostaríamos de informar que o nosso debate não acaba com a finalização dessa obra. Para além desse trabalho já ter gerado novos frutos, como a publicação de um artigo (SIQUEIRA; PINHEIRO, 2022) e a recente aprovação da pesquisadora no doutorado, ressaltamos que o nosso objetivo é continuar essa discussão contribuindo com a gama de estudos feitos acerca das políticas nacionais para a formação inicial de professores. No entanto, para além de apenas realizar uma discussão documental, pretendemos ouvir os professores, dando espaço para que suas colocações sejam levadas em consideração nos debates sobre as políticas educacionais brasileiras.

Desta forma, sigamos na luta por uma educação e formação docente crítica e emancipatória, em que todos tenham a oportunidade de enxergar que podemos ir além do que a ideologia dominante nos impõe.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A.; TUTTMAN, M. T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**, v.33, n.107, p.69-94, 2020.

AGUILAR, M. A. B.; GONÇALVES, J. P. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. **Conhecimento Online**, n.9, v.1, p.36-44, 2017.

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, v.13, n.25, p.137-153, 2019.

ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, n.9, v.1, p.1-13, 2010

ANUNCIÇÃO, B. C. P.; MESSEDER NETO, H. M.; MORADILLO, E. F. A Pedagogia Histórico-Crítica na Formação de Professores de Ciências do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v.7, n.1, p. 243-252, 2015.

BALDAN, M. **A representação do ato de ensinar**: continuidades e rupturas da concepção de ensino na pedagogia tradicional, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica – uma análise a partir das teses e dissertações no portal da capes. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, p.237, 2011.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, v.13, n.27, p.669-684, 2019.

BERNARDES, M. E. M. O Método de Investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano. **Psicologia Política**, v.10, n.20, p.297-313, 2010.

BEZERRA, A. M. C. **Formação de professores no Brasil**: um estudo das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada. 2017. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, p.177, 2017.

BRASIL. **Decreto-lei n. 1190, de 04 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, DF, 06 de abril de 1939. Seção 1, p. 7299. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 07 de Jan. 2023.

\_\_\_\_\_. MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 18 de Jun. 2021.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE/CP. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 2002a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 14 de Jan. 2023.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE/CP. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 2002b. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 14 de Jan. 2023.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE/CP. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, 2014. Disponível em: <[https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 27 de Jan. 2023.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE/CP. **Resolução CNE/CP 2/2015**; Diário Oficial da União, Brasília, 2015. Seção 1, p. 12. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 14 de Jan. 2023.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE/CP. **Base Nacional Comum Curricular**. Diário Oficial da União, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf/file>>. Acesso em: 07 de Dez. 2020.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE/CP. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf)>. Acesso em: 14 de Jan. 2023.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE/CP. **Proposta para base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 2018. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 de Jun. 2021.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE/CP. **Parecer CNE/CP nº 22/2019**. Diário Oficial da União, Brasília, 2019a. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-ppc022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-ppc022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 07 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE/CP. **3ª Versão do Parecer**. Diário Oficial da União, Brasília, 2019b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>>. Acesso em: 31 de Jan. 2023.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE/CP. **Resolução N. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 2020a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 de Dez. 2022.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE/CP. **Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020**. Diário Oficial da União, Brasília, 2020b. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, 2020b. 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](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: 31 de Jan. 2023.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE/CP. **Parecer CNE/CP nº 14/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, 2020c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=153571-ppc014-20&category\\_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-ppc014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 31 de Jan. 2023.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE/CP. **Comunicado**. (2022). Diário Oficial da União, Brasília, 2022a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=241091-comunicado-relativo-a-resolucao-cne-cp-n-2-2019&category\\_slug=setembro-2022-pdf&Itemid=30192#:~:text=27%20da%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP,definidas%20e%20institu%C3%ADdas%20pela%20Resolu%C3%A7%C3%A3o.>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=241091-comunicado-relativo-a-resolucao-cne-cp-n-2-2019&category_slug=setembro-2022-pdf&Itemid=30192#:~:text=27%20da%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP,definidas%20e%20institu%C3%ADdas%20pela%20Resolu%C3%A7%C3%A3o.>)>. Acesso em: 02 de Fev. 2023.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE/CP. **Resolução CNE/CP N. 2, de 30 de agosto de 2022**. Altera o Art. 27 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). Diário Oficial da União, Brasília, 2022b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=240741-rcp002-22&category\\_slug=agosto-2022-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=240741-rcp002-22&category_slug=agosto-2022-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 mai. 2023.

CABRAL, R. A.; QUEIROZ, L. K. C.; PENA, G. B. O. Estudo sobre a motivação dos alunos ingressantes na licenciatura em Química da UFMT/CUA para escolha e permanência no curso. **Revista Panorâmica online**, v.1, edição especial, p.141-158, 2020.

CARDOZO, G. L. O pós-estruturalismo e suas influências nas práticas educacionais: a pesquisa, o currículo e a desconstrução. **Pensares em Revista**, n.4, p.118-134, 2014.

CARVALHO, B.; MARTINS, L. M. Formação de professores: superando o dilema teoria versus prática. **Germinal: Marxismo e educação Em Debate**, v.9, n.1, p.172-181, 2017.

CARVALHO, I. A. S.; GONÇALVES, S. R.V. Diretrizes curriculares para a formação de professores: avanços e perspectivas para as licenciaturas. **Revista Didática Sistemica**, v.19, n.1, p.83-97, 2017.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.16, n. esp.1, p. 896-909, 2021.

COSTA, M. C. S.; FARIAS, M. C. G.; SOUZA, M. B. A Base Nacional Comum Curricular (Bncc) e a Formação de Professores no Brasil: Retrocessos, Precarização do Trabalho e Desintelectualização Docente. **Movimento-Revista de Educação**, v.6, n.10, p. 91-120, 2019.



DECONTO, D. C. S.; OSTERMANN, F. Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v.38, n.3, p.1730-1761, 2021.

DINIZ, R. E. S.; CAMPOS, L. M. L. Pedagogia Histórico-Crítica: Princípios para Formação de Professores de Ciências e Biologia. **Debates em Educação**, v.12, n.26, p.382-394, 2020.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Polêmicas de nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou Relativismo Cultural. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.3, p.607-618, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

\_\_\_\_\_. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**, v.30, p.1-23, 2017.

\_\_\_\_\_. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**, v.30, p.1-23, 2019.

EYNG, A. M. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social, **Revista Diálogo Educacional**, v.15, n.44, p.133-155, 2015.

FARIAS, I. M. S. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da Escola**, v.13, n.25, p.155-168, 2019.

FEIJOO, A. M. L. C.; MATTAR, C. M. A fenomenologia como método de investigações nas filosofias da existência e na psicologia. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, v.30, n.4, p.441-447, 2014.

FERREIRA, A.; BITTAR, M. A Ditadura Militar e a Proletarização dos Professores. **Cad. Cedex**, v.27, n.97, p.1159-1179, 2006.

FERREIRA, C. G. **Fundamentos Histórico-Filosóficos do Conceito de Clássico na Pedagogia Histórico-Crítica**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, p.166, 2019.

FERREIRA, K. C. S.; ESTRELA, E. M. B. Desenvolvimento profissional docente e os processos de inovação pedagógica na escola: Dilemas e tensões. **Abatirá-Revista de Ciências humanas e linguagens**, v.1, n.1, p.225-245, 2020.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e

(des)continuidades. **Educação em Perspectiva**, v.11, p.1-18, 2020.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R.; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.16, n. esp.1, p.940-956, 2021.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, v.33, n.119, p.379-404, 2012

FUENTES, R. C.; FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, v. 35, n. 3, p. 722-737, 2017.

GAMA, C. N.; DUARTE, N. Concepções de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface**, v.21, n.62, p.521-530, 2017.

GAMA, C. N.; PRATES, A. C. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem crítico-superadora. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P.J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2º ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, I. T. S.; KRUGER, V. Implantação das diretrizes curriculares nacionais para formação de professores de química em uma instituição federal de ensino superior: desafios e perspectivas. **Química nova**, v.32, n.8, p.219-224, 2009.

GÓIS, C.; DUARTE, N. **O clássico como objetivação do desenvolvimento cultural**. Eixo temático 1: Pesquisa, Educação e Fundamentos. *In*: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 11., 2014. São João del Rei. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2015. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/04/carolina-gc3b3is-ferreira-newton-duarte.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. L. F. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1396-1413, 2017.

GUEDES, M. Q. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Revista de ciências Humanas e Sociais**, p. 82-103, 2020.

JESUS, L. A. F.; SANTOS, J. ANDRADE, L. G. S. B. Aspectos gerais da pedagogia Histórico-Crítica. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v.3, n.1, p.71- 86, 2019.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **O Indivíduo e a História**. Tradução de Willians Meneses da Silva. 2019. Disponível em: <https://lavrapalavra.com/2019/08/21/o-individuo-e-a-historia/>. Acesso em: 21 mai. 2023.

LAGARES, R.; SANTOS, L.V. Pedagogia histórico-crítica e formação docente. **Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v.9, p.1-16, 2022.

LÉLIS, L. S. C.; HORA, D. L. A organização do trabalho educativo pedagógico na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Holos**, v.8, n.37, p.1-15, 2021.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à Filosofia de Marx**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LESSA, S. **Mundo dos Homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LIMA, C. L.; ALEXANDRINO, D. F. L. Trajetória do Sistema Educacional através das Configurações da Profissão Docente no Brasil. **Cadernos de História da Educação**, v.11, n.2, p.707-710, 2012.

LIMA JUNIOR, E. B. et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51, 2021.

LIMA, J. O. G. Do período colonial aos nossos dias: uma breve história do Ensino de Química no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**, v.12, n.140, p.71-79, 2013.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, p.7-23, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. São Paulo, Boitempo, 2013.

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, p.234, 2014.

MARQUES, N. L. R. et al. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: avanços ou retrocessos?. **Revista Educar Mais**, v.5, n.3, p.637-649, 2021.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. In: Pedagogia Histórico-crítica: 30 anos. Autores associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v.5, n.2, p.97-105, 2013.

\_\_\_\_\_. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.13, n.4, p.1697-1710, 2018.

MARSIGLIA, A. C. G. et al. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-

crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, v.19, s/n, p.1-28, 2019.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface**, v.21, n.62, p.531-541, 2017.

\_\_\_\_\_. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v.34, n.71, p.223-239, 2018.

MARTINS, L. M.; PASQUALINI, J. C. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v.27, n.2, p.362-371, 2015.

MARX, K. **Grundrisse: Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da crítica da economia política.** São Paulo, Boitempo, 2011.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo. 2013.

MASSENA, E. P. A formação inicial de professores de Química pensada a partir de alguns pressupostos do educar pela pesquisa. **Educação Unisinos**, v.19, n.1, p.46-56, 2015.

MASSON, G.; FLACH, S. F. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em Políticas Educacionais. **Revista de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educativa**, v.3, p.1-15, 2018.

MATOS, M. M. **O Currículo e o seu papel no ensino: compreensão de docentes de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental II das Escolas Estaduais em Goiânia.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, p.122, 2018.

MATTIAZZO-CARDIA, E. **Ensaio de Uma Didática da Matemática com Fundamentação na Pedagogia Histórico-Crítica Utilizando Tema Seguridade Social como Tema.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências. Bauru/SP: UNESP, p.412, 2009.

MAZZEU, L. T. B. Pedagogia Histórico-Crítica e formação de professores: proposições e categorias. GT-08: Formação de Professores. *In: Reunião Anual da Anped*, 31., 2008. Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2008. Disponível em: < <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-4826-int.pdf>>. Acesso em: 13 de Jan. 2023.

METZNER, A. C.; DRIGO, A. J. Avanços e retrocessos das DCN para formação de professores: comparação entre a resolução de 2015 e os documentos anteriores. **Revista e-Curriculum**, v.19, n.3, p.988-1013, 2021.

MORADILLO, E. F. **A dimensão prática na licenciatura em Química da UFBA: Possibilidades para além da formação empírico-analítica.** 2010. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, p.266, 2010.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil. (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n.18, p. 65-81, 2001.

MOREIRA, P. C. 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Bolema**, v.26, n.44, p. 1137-1150, 2012.

NILTON NETO, A. O.; AZEVEDO, R. O. M.; ARIDE, P. H. R. Trabalho como princípio educativo: uma busca pela definição do conceito e sua relação com o capitalismo. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v.2, n.2, p.43-55, 2018.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.25, n.1, p.188-204, 2021.

OLIVEIRA, A. M. Escola, currículo e tecnologia: conexões possíveis. **Educação e tecnologia**, v.18, n.3, p.48-58, 2013.

OLIVEIRA, B. R.; SOUZA, W. M.; PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Edição Especial, p.47-76, 2018.

OLIVEIRA, S. M. S.; SILVA, C. D. M. Formação de professores em tempos de retrocesso: o que dizem os documentos oficiais? **Brazilian Journal of Development**, v.7, n.1, p.141-152, 2021.

PASQUALINI, J. C. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar. **Educação e Pesquisa**, v.45, p.1-16, 2019.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx** – 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO NETTO, J.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortex, 2006.

PENELUC, M. C.; MORADILLO, E. F. Educação, Ideologia e Alienação. **Movimento-Revista de Educação**, n.12, p.297-323, 2020.

PERIUS, C. Trois Définitions de la Phénoménologie. **Princípios Revista de Filosofia**, v.25, n.47, p.121-141, 2018.

PINHEIRO, B. C. A. **Ensino de Química na perspectiva histórico-crítica: análise de uma proposta de mediação didática contextual na Educação do Campo**. 2012. Orientador: Edilson Fortuna de Moradillo. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia / Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2012.

SIQUEIRA; R. M.; PINHEIRO, L. R. História e Filosofia da Ciência e sua (não) presença na Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação). **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 39, n. 2, p. 518-550, 2022.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface-Comunicação**,

Saúde, Educação. **UNESP**, v.1, n.1, p.83-94, 1997.

PIRES, A. P.; SCHNECKENBERG, M. O contexto de influência na perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC: alguns fatos e vozes influentes. **Cadernos de Pesquisa em Educação-PPGE/UFES**, v.20, n.47, p.213-231, 2018.

REZENDE, A. C. **A formação da consciência crítico-filosófica na pedagogia histórico-crítica: a contribuição de Dermeval Saviani**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, p.124, 2020.

RIBEIRO, M. P. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades**, v.7, n.2, p.410-434, 2015.

RIBEIRO, R. O trabalho como princípio educativo: algumas reflexões. **Saúde e Sociedade**, v.18, n.2, p.48-55, 2009.

ROCHA, G. B.; SILVA, M. A. A.; SILVA, J. G. Algumas lacunas na formação inicial: O que dizem os egressos de uma licenciatura? **Revista Internacional de Formação de Professores**, Dossiê: Formação e Trabalho Docente: interfaces e proposições, p.17-36, 2021.

RODRIGUES, L. S.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”(BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.20, p.1-39, 2020.

\_\_\_\_\_. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BCN formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.21, p.1-39, 2021.

ROSSI, F.; HUNGER, D. O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores. **Educação: Teoria e Prática**, v. 23, n. 42, p. 72-89, 2013.

SALGE, E. H. C. N.; OLIVEIRA, G. S.; SILVA, L. S. Conhecimentos para a construção da pesquisa documental. **Revista Prisma**, v.2, n.1, p.123-139, 2021.

SANTANA, C. Q. et al. **Discutindo a BNCC e suas relações com o Ensino de Ciências/Química**. Cruz das Almas: EDUFRB, 2021.

SANTOS, A. R.; SILVA, J. F.. Currículo pós-colonial e práticas docentes descoloniais: caminhos possíveis. **Debates em Educação**, v.12, p.387-407, 2020.

SANTOS, R. A. Educação, sociedade capitalista e estado. **Educação em Debate**, v.42, n.81, p.65-84, 2020.

SANTOS, R. E. O. Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa? **Horizontes**, v.36, n.2, p.45-56, 2018.

SANTOS, V. F. D.; MESSEDER NETO, H. S. O que queremos ensinar é mesmo clássico?: Veredas para pensar a seleção de conteúdos na pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 23, p. 1-22, 2023.

SAVIANI, D. A filosofia da educação entendida como reflexão sobre os problemas que surgem nas atividades educacionais, seu significado e função. **Educação e reflexão**, p.1-12, 1975.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n.1, p.131-152, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes**. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C (Org). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos teóricos e históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v.14, n.40, p.143-155, 2009.

\_\_\_\_\_. **Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia**. In: TEXEIRA JÚNIOR, A. Organizador. **Marx está vivo!** Maceió: s.n., p.15-28, 2010.

\_\_\_\_\_. **Disciplina: Pedagogia Histórico-Crítica e Movimentos Sociais**. Texto de apoio para o encontro do dia 30 de novembro de 2011. Tema: Educação e transformação social na escola e nos movimentos populares. MIMEO, 2011a.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, v.9, n.1, p.07-19, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**, v.3, n.4, p.54-84, 2016.

\_\_\_\_\_. Da inspiração à formulação da pedagogia histórico-crítica (PHC): os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. (Entrevista concedida a Revista Interface). **Revista Interface: comunicação, saúde e educação**, v.21, n.62, p.711-725, 2017a.

\_\_\_\_\_. **EDUCAÇÃO, PRÁXIS E EMANCIPAÇÃO HUMANA**. **Revista Práxis E Hegemonia Popular**, v. 2, n. 2, p. 5–20, 2017b.

SEVERINO, A. J. Formação docente: desafios para as licenciaturas. **Espaço plural**, n.6, v.1, p.30-44, 2012.

SCHNEIDER, M. P. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, p.199, 2007.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, v.2, n.2-3, p.41-53, 2008.

SILVA, C. P. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serv. Soc. Soc.**, n.134, p.34-51, 2019.

SILVA, E. M. **O trabalho educativo e a natureza humana: fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica.** 116 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

SILVA, M. R. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, v.13, n.25, p.123-135, 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, H. R.; HERMIDA, J. F. Os métodos de investigação e exposição em Marx e a pesquisa no campo educacional. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v.13, n.3, p. 177-195, 2021.

SIQUEIRA, R. M. **Currículo e Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a disciplina Química no Brasil: uma análise na perspectiva histórico-crítica.** 2019. Orientador: Edilson Fortuna de Moradillo. 253 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia / Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2019.

SOUZA JUNIOR. **O Princípio educativo da práxis: atualizando o debate teórico da relação trabalho e educação.** In: BATISTA, E. L.; MULLER, M. T. (orgs.). Realidades da Educação Profissional no Brasil. Campinas: Alínea, 2015.

TANURI, L. M.; História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.61-88, 2000.

TEODORO, E. G.; SANTOS, R. L. Trabalho como princípio educativo na educação profissional. **Revista de C. Humanas**, v.11, n.1, p.151-162, 2011.

TONET, I. Educar para a cidadania ou para a liberdade?. **Perspectivas**, v. 23, n. 2, p. 469-484, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação, cidadania e emancipação humana.** 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2013.

TOZONI-REIS, M. F. C. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Rev. Simbio-Logias**, v.12, n.17, p.67-84, 2020.

VOIGT, J. M. R.; PESCE, M. K. Diretrizes Curriculares para a formação docente: percepções de professores formadores. **Revista Contrapontos-Eletrônica**, v.18, n.1, p.102-114, 2017.

WALDOW, C. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do PRONATEC: reflexões iniciais. In: ANPED SUL, X., 2014, Florianópolis. **Anais**, Florianópolis: 2014, p. 1-18.

XIMENES, P. A. S.; MELO, G. F. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, v. 103, n. 265, p. 739-763, 2022.



ZANETTI, J. C. et al. Conhecimentos clássicos, trabalho educativo e ensino de ciências: articulações possíveis a partir da pedagogia histórico-crítica. **Debates em educação**, v.12, n.26, p.303-322, 2020.