


**A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS EXIGÊNCIAS DA BNCC NA ESCOLA PÚBLICA
BRASILEIRA**

**TEACHER TRAINING IN THE FACE OF THE REQUIREMENTS OF THE BNCC IN
BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS**

**FORMACIÓN DOCENTE ANTE LAS EXIGENCIAS DE LA BNCC EN LAS ESCUELAS
PÚBLICAS BRASILEÑAS**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n7-293>

Data de submissão: 24/06/2025

Data de publicação: 24/07/2025

Claudiany Silva Leite Lima

Mestre em Biotecnologia

Instituição: Universidade Federal do Tocantins

Neila Barbosa Osório

Pós-doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal do Tocantins

Leonardo Sampaio Baleeiro Santana

Mestre em Educação

Instituição: Universidade Federal do Tocantins

E-mail: leonardosbsantana@gmail.com

Andre Ribeiro de Goveia

Mestre em Educação

Instituição: Universidade Federal do Tocantins

Luciano Paulo de Almeida Souza

Mestrando em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Samuel Marques Borges

Mestrando em Educação

Instituição: Universidade Federal do Tocantins

Kelly Vanessa Teixeira

Mestranda em Geografia

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Simone de Jesus Silva

Mestranda em Formação de Professores

Instituição: FUNIBER – UNINI

Karinne Oliveira Meneses

Mestranda em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais

Instituição: Universidade Federal do Norte do Tocantins

Andreia Firmino de Sousa Brito
Especialista em Linguística Aplicada
Instituição: Universidade Federal do Tocantins

Orcimar Sousa Gomes de Amorim
Especialista em Educação Matemática
Instituição: Universidade Estadual do Tocantins

Mirelly Ferreira Barbosa
Especialista em Metodologia da Pesquisa
Instituição: Centro Universitário UNIRG

Joselma dos Reis Gouveia
Especialista em Orientação Educacional
Instituição: Universidade Federal do Tocantins

Vanessa Hatxu de Moura Karaja
Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais
Instituição: Universidade Federal de Goiás

Vinícius Miguel Pereira Silva
Especialista em Educação Física Escolar
Instituição: AEDUC

Danyella Patrícia Cardoso Aguiar
Especialista em Fisiologia do Exercício
Instituição: Universidade Veiga de Almeida

Poliane Martins Ribeiro
Especialista em Metodologia do Ensino da História
Instituição: Universidade Federal do Tocantins

Kamilla Smikadi Rodrigues Arruda da Silva Xerente
Graduada em Pedagogia
Instituição: Universidade Federal do Tocantins

Laura Stukrepre de Souza
Graduada em Licenciatura Intercultural
Instituição: Universidade Federal de Goiás

Dalâyne Lopes dos Santos
Graduada em Pedagogia
Instituição: Universidade Federal do Tocantins

Osiana Lustosa dos Santos
Graduada em Pedagogia
Instituição: Universidade Federal do Tocantins

Lidiane Dias

Normal Superior

Instituição: Universidade Estadual do Tocantins

Aline Barros da Rocha

Graduada em Pedagogia

Instituição: Faculdade Guaraí – FAG

RESUMO

Este artigo analisa os desafios e contradições enfrentados na formação docente diante das exigências impostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da escola pública brasileira. A investigação, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, problematiza a relação entre o discurso normativo da BNCC e as práticas formativas vivenciadas pelos professores, tanto na formação inicial quanto na continuada. Partindo do pressuposto de que a docência é uma prática complexa, situada e atravessada por disputas políticas e pedagógicas, o estudo evidencia os impactos da padronização curricular na autonomia docente, nos currículos dos cursos de licenciatura e nas condições reais de trabalho nas escolas públicas. As políticas de formação, muitas vezes orientadas por metas e avaliações externas, mostram-se alheias às especificidades dos contextos escolares, resultando em processos formativos fragilizados, fragmentados e distantes da realidade. O texto também denuncia a lógica tecnocrática que submete a formação docente a interesses de mercado e reforça uma cultura de responsabilização que desconsidera os limites estruturais da escola pública. A análise mostra uma reflexão sobre a urgência de se construir processos formativos críticos, dialógicos e comprometidos com a valorização profissional e a equidade educacional. Conclui-se que o enfrentamento das imposições da BNCC requer a retomada da centralidade dos professores como sujeitos de conhecimento, capazes de resistir, reinterpretar e transformar as práticas pedagógicas em favor de uma educação pública democrática e plural.

Palavras-chave: Formação Docente. BNCC. Escola Pública. Currículo. Política Educacional.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges and contradictions faced in teacher training in light of the demands imposed by the National Common Curricular Base (BNCC) in the context of Brazilian public schools. The research, which uses a qualitative approach and bibliographical nature, problematizes the relationship between the BNCC's normative discourse and the training practices experienced by teachers, both in initial and continuing education. Based on the premise that teaching is a complex practice, situated and permeated by political and pedagogical disputes, the study highlights the impacts of curricular standardization on teacher autonomy, the curricula of undergraduate programs, and the actual working conditions in public schools. Training policies, often guided by targets and external evaluations, prove to be out of touch with the specificities of school contexts, resulting in weakened, fragmented, and unrealistic training processes. The text also denounces the technocratic logic that subordinates teacher training to market interests and reinforces a culture of accountability that disregards the structural limits of public schools. The analysis reflects on the urgency of building critical, dialogic training processes committed to professional development and educational equity. It concludes that addressing the impositions of the BNCC requires reclaiming the centrality of teachers as knowledgeable subjects, capable of resisting, reinterpreting, and transforming pedagogical practices in favor of a democratic and pluralistic public education.

Keywords: Teacher Training. BNCC. Public School. Curriculum. Educational Policy.

RESUMEN

Este artículo analiza los desafíos y contradicciones que enfrenta la formación docente a la luz de las demandas impuestas por la Base Curricular Nacional Común (BNCC) en el contexto de las escuelas públicas brasileñas. La investigación, con un enfoque cualitativo y de naturaleza bibliográfica, problematiza la relación entre el discurso normativo de la BNCC y las prácticas formativas que experimentan los docentes, tanto en la formación inicial como en la continua. Partiendo de la premisa de que la docencia es una práctica compleja, situada e impregnada de disputas políticas y pedagógicas, el estudio destaca los impactos de la estandarización curricular en la autonomía docente, los currículos de los programas de grado y las condiciones laborales reales en las escuelas públicas. Las políticas de formación, a menudo guiadas por objetivos y evaluaciones externas, resultan desconectadas de las especificidades de los contextos escolares, lo que resulta en procesos de formación debilitados, fragmentados y poco realistas. El texto también denuncia la lógica tecnocrática que subordina la formación docente a los intereses del mercado y refuerza una cultura de rendición de cuentas que ignora los límites estructurales de las escuelas públicas. El análisis reflexiona sobre la urgencia de construir procesos de formación críticos y dialógicos, comprometidos con el desarrollo profesional y la equidad educativa. Concluye que abordar las imposiciones de la BNCC requiere recuperar la centralidad del profesorado como sujeto de conocimiento, capaz de resistir, reinterpretar y transformar las prácticas pedagógicas en favor de una educación pública democrática y pluralista.

Palabras clave: Formación Docente. BNCC. Escuela Pública. Currículo. Política Educativa.

1 INTRODUÇÃO

Em sua dimensão inicial e continuada, a formação do docente, tem sido tensionada por fatores políticos, epistemológicos e institucionais. No Brasil contemporâneo, esse processo formativo enfrenta novas exigências colocadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ao definir os conhecimentos, competências e habilidades essenciais para os estudantes da educação básica, também reposiciona o papel do professor, seus saberes e práticas. A promulgação da BNCC não apenas alterou o panorama curricular nacional, como impôs reconfigurações estruturais aos cursos de licenciatura e às políticas de formação continuada, sobretudo no âmbito das escolas públicas, onde as assimetrias educacionais são mais latentes (Aguiar, 2018).

Neste cenário, aparece a necessidade de compreender os impactos concretos da BNCC na prática cotidiana do professor e, especialmente, nos processos formativos que sustentam e atualizam sua atuação. A docência, como prática situada e historicamente construída, não pode ser moldada unicamente por diretrizes normativas que, muitas vezes, desconhecem os contextos reais das salas de aula. Assim, o problema que este artigo se propõe a discutir reside na distância entre as prescrições da BNCC e a realidade formativa e pedagógica vivida por educadores da rede pública, os quais se veem frequentemente pressionados por demandas que, em grande medida, não dialogam com suas condições objetivas de trabalho (Barbosa; Silveira; Soares, 2019).

A partir desse problema, se mostra importante analisar como os docentes vêm respondendo às exigências da BNCC, seja por meio de estratégias de adaptação, resistência ou reinvenção de suas práticas. O objetivo deste estudo, portanto, é discutir os desafios da formação docente frente às determinações da BNCC na escola pública brasileira, examinando suas implicações nos modos de ensinar, planejar e avaliar, bem como nas relações entre teoria e prática que sustentam o fazer pedagógico. Esta discussão será conduzida à luz de estudos que refletem sobre a formação docente no país e os atravessamentos políticos que tensionam o currículo, com destaque para as contribuições de Nóvoa (1995), Romanowski e Ens (2006) e Farias (2019).

A escolha por investigar esse tema justifica-se pela centralidade que a formação docente ocupa nos debates educacionais contemporâneos, especialmente em contextos marcados pela ampliação das desigualdades, pela intensificação de políticas de responsabilização e pelo avanço de discursos neoconservadores que buscam reduzir a complexidade da educação a parâmetros gerenciais e resultados padronizados (Siqueira, 2020). A BNCC, enquanto documento normativo de abrangência nacional, representa um desses vetores de padronização, que ao mesmo tempo em que propõe uma suposta equidade curricular, tende a desconsiderar as múltiplas realidades socioculturais dos educadores e estudantes brasileiros (Bachtchen, 2022).

É nesse embate entre o prescrito e o vivido que se inscreve o debate sobre a formação docente, pois a escola pública, muitas vezes negligenciada em termos de infraestrutura, apoio pedagógico e valorização profissional, torna-se o palco onde as diretrizes da BNCC são tensionadas, reinterpretadas ou mesmo contestadas por docentes que não apenas ensinam, mas também resistem e recriam sentidos para a educação. Tais resistências são importantes não como rejeições automáticas às mudanças, mas como forma de afirmação de uma docência crítica, consciente de sua função social e de seu compromisso com uma educação plural, democrática e inclusiva (Menezes; Silva, 2021).

Além disso, discutir a formação docente frente à BNCC implica reconhecer que os professores não são apenas executores de políticas, mas sujeitos históricos com saberes, trajetórias e culturas profissionais que influenciam diretamente sua atuação. O enfrentamento das exigências da BNCC passa, portanto, pela escuta desses sujeitos, pela valorização de suas experiências e pela construção de processos formativos dialógicos, que respeitem a autonomia profissional e promovam a reflexão crítica sobre os sentidos da docência no atual contexto educacional (Vieira, 2018).

Este artigo, ao propor-se a refletir sobre tais questões, não busca negar a existência de uma base curricular comum enquanto horizonte orientador, mas problematizar sua implementação à luz das condições reais da escola pública e da formação docente no Brasil. A intenção é oferecer uma leitura situada, que contemple tanto os avanços quanto as contradições da BNCC, contribuindo para um debate qualificado e comprometido com a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, sobretudo nas instituições públicas, onde as desigualdades sociais mais se evidenciam e se reproduzem.

1.1 ENFOQUE DA PESQUISA

Deste enfoque, parte-se do entendimento de que a formação de professores não se limita à aquisição de competências técnicas ou à assimilação de diretrizes curriculares, mas constitui-se como prática social complexa, historicamente situada e atravessada por disputas ideológicas, políticas e pedagógicas. Assim, o trabalho não se propõe a validar ou rejeitar integralmente a BNCC, mas a compreender de que maneira suas exigências interferem nas concepções e práticas formativas dos educadores, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais e ausência de políticas efetivas de valorização profissional.

Neste sentido, o estudo reconhece os professores como sujeitos ativos e posicionados, cujas práticas não podem ser reduzidas a meras execuções normativas. O foco recai sobre os tensionamentos entre o documento prescritivo da BNCC e as condições reais de trabalho e formação dos docentes, buscando identificar as estratégias de enfrentamento, adaptação ou ressignificação mobilizadas por esses profissionais no cotidiano escolar. Ao priorizar o campo da escola pública como locus

privilegiado de análise, a pesquisa valoriza o olhar situado e contextualizado, fundamental para o entendimento das implicações formativas envolvidas. O enfoque, portanto, articula as dimensões pedagógica, política e social da docência, considerando o currículo como espaço de disputa e de construção coletiva.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e de natureza bibliográfica, fundamentando-se na compreensão aprofundada de fenômenos educacionais a partir da análise crítica de documentos, artigos, dissertações, legislações e produções teóricas que discutem a formação docente e os efeitos da BNCC na escola pública brasileira. A opção pela abordagem qualitativa se justifica pela sua capacidade de revelar significados, tensões e sentidos atribuídos aos processos formativos, privilegiando uma perspectiva interpretativa e sensível aos contextos sociais, históricos e políticos nos quais os sujeitos da educação estão inseridos.

Nesse sentido, é oportuno considerar a definição proposta por Creswell (2014), ao afirmar que:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas (Creswell, 2014, p. 50).

Esse contexto ressalta a centralidade do sentido construído pelos sujeitos em seus contextos específicos, o que é essencial quando se trata de investigar práticas e políticas educacionais que incidem diretamente sobre o trabalho docente.

Com base nessa concepção, a investigação bibliográfica foi escolhida por permitir o mapeamento, a seleção e a análise crítica de um conjunto representativo de produções científicas e normativas que abordam os principais elementos relacionados à BNCC e à formação docente. A análise centrou-se em fontes que problematizam o percurso histórico da política curricular no Brasil, as diretrizes oficiais que orientam a formação de professores, e os impactos dessas regulamentações no cotidiano das escolas públicas. Foram consideradas produções de natureza acadêmica, especialmente aquelas publicadas em revistas científicas, dissertações e livros de referência, bem como documentos institucionais do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação.

A metodologia adotada também se ancora em uma postura reflexiva, comprometida com a análise crítica das relações entre política educacional, currículo e docência. Ao invés de buscar generalizações, a proposta é interpretar os sentidos que emergem do embate entre os pressupostos

normativos da BNCC e as práticas docentes vividas em espaços escolares públicos. Essa interpretação se pauta pela identificação de categorias temáticas que revelam as implicações formativas e os tensionamentos cotidianos experimentados pelos professores no processo de implementação das diretrizes curriculares nacionais.

Assim, ao lançar mão de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, o estudo busca não apenas descrever, mas compreender as múltiplas camadas envolvidas na formação docente diante da BNCC. Isso inclui os efeitos das políticas formativas, os discursos que permeiam os documentos oficiais e os modos como os professores se apropriam, resistem ou reinventam as práticas pedagógicas dentro das possibilidades e limites impostos pela realidade da escola pública brasileira. O enfoque metodológico adotado, portanto, possibilita uma análise contextualizada e teoricamente sustentada, coerente com os objetivos propostos pela investigação.

3 DESAFIOS E CONTRADIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DAS IMPOSIÇÕES DA BNCC NA ESCOLA PÚBLICA

O discurso oficial que sustenta a BNCC apresenta-se como uma proposta de unificação capaz de garantir a qualidade da educação básica em todo o território nacional. Contudo, essa promessa esbarra, de imediato, nas desigualdades que estruturam o sistema educacional brasileiro, especialmente na escola pública. Ao impor um currículo padronizado, a BNCC ignora realidades locais, desconsidera as singularidades dos contextos escolares e fragiliza a autonomia dos docentes, tratando-os como meros aplicadores de conteúdos definidos. Essa lógica tecnicista, alinhada à racionalidade neoliberal, transforma o ensino em um processo instrumental, reduzindo a educação a um conjunto de competências mensuráveis, dissociadas do ato pedagógico (Aguilar, 2018).

É nesse contexto que a formação docente se vê pressionada por exigências que não dialogam com a realidade da escola pública. Os cursos de licenciatura, por sua vez, enfrentam o desafio de incorporar a BNCC como elemento estruturante de seus currículos, muitas vezes sem contar com as condições institucionais adequadas ou com um debate sobre o papel crítico do educador. O que se presencia é uma formação inicial fragilizada, marcada por conteúdos fragmentados, desconectados da prática escolar e distantes das necessidades reais da docência, como evidenciado no próprio texto de referência oficial:

“[...] os currículos relativos a essa formação: (a) não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional; (b) não observam relação efetiva entre teoria e prática; (c) têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso [...]” (Brasil, MEC, CNE, 2019b, p. 7).

Esse diagnóstico evidencia que o problema da formação docente não está apenas em cumprir a nova base curricular, mas em como fazê-lo de maneira coerente com a valorização profissional, com a construção de autonomia e com o respeito à identidade docente. A tentativa de ajustar os cursos de formação à BNCC sem um projeto pedagógico crítico e articulado reforça a lógica de adaptação superficial, sem transformação dos processos formativos. Isso compromete a capacidade dos professores de exercerem sua prática com consciência crítica, domínio pedagógico e sensibilidade ética, aprofundando a distância entre o prescrito e o vivido no cotidiano escolar (Farias, 2019).

A própria Resolução nº 2/2015 do CNE apresenta diretrizes importantes que deveriam orientar uma formação docente mais comprometida com a realidade da escola pública. Dentre elas, destacam-se:

“I – os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II – a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III – o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa” (Brasil, MEC, CNE, 2015b, p. 14).

O problema é que, embora essas diretrizes sejam oficialmente reconhecidas, na prática elas são sufocadas por políticas de formação aligeiradas, precarizadas e frequentemente instrumentalizadas para fins avaliativos.

Na educação infantil, por exemplo, a BNCC impõe desafios ainda mais sensíveis. Ao estabelecer campos de experiência e objetivos de aprendizagem que priorizam o desenvolvimento de competências cognitivas e linguísticas, o documento tende a minimizar a ludicidade, a afetividade e os processos de socialização tão caros à infância. Tal contradição é apontada por Barbosa, Silveira e Soares (2019), ao destacarem que a BNCC da educação infantil se equilibra entre a regulação normativa e a promessa de respeito à autonomia pedagógica, mas que, na prática, acaba por restringir a liberdade de planejamento dos docentes e por padronizar práticas que deveriam ser plurais e contextuais.

A formação continuada, por sua vez, que poderia ser espaço de resistência, renovação e fortalecimento crítico da docência, também é impactada pela lógica tecnocrática que orienta as políticas curriculares. Muitas iniciativas de formação continuada passam a ser guiadas pelo cumprimento das metas da BNCC, esvaziando o debate pedagógico e impedindo a reflexão sobre os sentidos do ensinar e do aprender. Bachtchen (2022) observa que, ao invés de proporcionar um espaço formativo que respeite a complexidade do trabalho docente, muitos programas de formação continuada

acabam se reduzindo à mera capacitação técnica voltada para o domínio dos componentes curriculares estabelecidos pela Base.

Esse esvaziamento da formação docente, sobretudo na rede pública, é reforçado por um discurso de eficiência que associa qualidade educacional à padronização e ao controle. Como aponta Siqueira (2020), tal discurso resgata elementos da velha agenda de mercado, revestindo-os com uma roupagem atualizada, mas mantendo sua essência excludente e gerencialista. A suposta modernização das políticas educacionais se realiza, na verdade, às custas da precarização do trabalho docente e da negação de sua função intelectual.

É nesse cenário que se faz urgente resgatar o protagonismo dos professores como sujeitos formadores e formados em contextos concretos. Nóvoa (1995) já alertava que a formação docente precisa ser pensada como construção de identidade profissional, envolvendo processos reflexivos, colaborativos e sustentados por uma cultura de valorização e respeito. A BNCC, no entanto, dificulta essa construção ao transformar o currículo em um produto fechado e impositivo, limitando o exercício da autonomia pedagógica e o diálogo com as singularidades escolares.

É importante considerar, ainda, que a produção científica na área da educação tem papel fundamental na denúncia dessas contradições e na proposição de caminhos alternativos. Como destacam Romanowski e Ens (2006), as pesquisas educacionais podem

[...] significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada Romanowski e Ens (2006, p. 39).

Essa perspectiva reforça a importância de uma formação docente que dialogue com o conhecimento científico, com a prática reflexiva e com a transformação social. Essa articulação entre teoria e prática continua sendo uma lacuna nos processos formativos atuais, tanto na formação inicial quanto na continuada. Menezes e Silva (2021) demonstram que, mesmo nos programas públicos de formação continuada, ainda há forte predominância de ações pontuais, desarticuladas e alheias às reais demandas dos professores. Tais programas, muitas vezes elaborados de forma verticalizada, contribuem para a desmotivação docente e para a percepção de que a formação continuada é uma exigência burocrática, e não uma oportunidade efetiva de crescimento profissional.

O resultado é uma categoria profissional fragilizada, que se vê constantemente cobrada por resultados, mas sem o devido suporte material, pedagógico e institucional. Morosini e Fernandes (2014) indicam que a compreensão do “estado do conhecimento” sobre a formação docente deve levar

em conta os contextos, as finalidades e as interlocuções que permeiam as práticas educativas, destacando que não há formação significativa sem diálogo com a realidade. Ignorar esse aspecto é perpetuar a ideia de uma escola pública como espaço de execução e não de criação.

A precarização da infraestrutura das escolas públicas agrava ainda mais esse cenário. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Infraestrutura para a Educação Infantil, por exemplo, preveem condições mínimas para o funcionamento adequado das unidades escolares, mas sua efetiva implementação é extremamente desigual e limitada (Brasil, 2024). Faltam materiais didáticos, espaços adequados, apoio pedagógico e condições dignas de trabalho, o que torna ainda mais desafiadora a implementação de qualquer currículo, seja ele prescritivo ou não.

Frente a essas múltiplas dificuldades, a BNCC é implementada de forma verticalizada, sem uma escuta ampla dos professores, sem mediações dialógicas e sem a consideração das especificidades regionais e culturais. Vieira (2018) destaca que a formação continuada só será efetiva se for pensada em articulação com as políticas públicas, com o cotidiano escolar e com as demandas reais dos profissionais da educação. Do contrário, será apenas mais uma política de fachada, mais um documento para cumprir metas e não para promover transformações.

A pesquisa educacional tem demonstrado que os melhores projetos formativos são aqueles que valorizam os saberes docentes, que reconhecem o professor como produtor de conhecimento e que respeitam o seu tempo formativo. O que se vê, no entanto, é a imposição de um tempo acelerado, de uma urgência artificial que exige resultados imediatos, ignorando os processos de maturação profissional e os desafios estruturais da escola pública.

A complexidade da sala de aula exige muito mais do que domínio de competências previstas em documentos normativos. Exige sensibilidade, escuta, criatividade, capacidade de mediação e compromisso ético com a formação dos estudantes. Ao reduzir a atuação docente ao cumprimento de padrões, a BNCC contribui para o esvaziamento simbólico da profissão, ao mesmo tempo em que sobrecarrega os professores com exigências descoladas da realidade.

É preciso, portanto, reposicionar o debate sobre a formação docente. Não se trata de rejeitar a ideia de um currículo nacional comum, mas de construir essa base de forma participativa, crítica e contextualizada. Sem isso, qualquer proposta será apenas mais uma tentativa de controle, e não de emancipação.

A experiência formativa dos professores precisa ser pensada como um processo contínuo, articulado ao cotidiano escolar, às políticas públicas e às lutas sociais. A formação não pode ser tratada como um momento isolado, mas como parte integrante do trabalho docente, que requer condições objetivas, tempo institucional e apoio coletivo.

Diante das imposições da BNCC, o que está em jogo não é apenas o currículo, mas o sentido da docência na escola pública. Lutar por uma formação crítica, reflexiva e comprometida é também lutar pela valorização da escola como espaço de produção de saber, de transformação social e de afirmação da democracia.

A crítica à BNCC, portanto, não é um ataque gratuito à ideia de organização curricular. É uma denúncia fundamentada sobre a forma como ela foi concebida e implementada, desconsiderando os sujeitos da educação e priorizando interesses que muitas vezes não são os da comunidade escolar.

A formação docente, se quiser ser transformadora, precisa se desvincular da lógica da padronização e da mercantilização da educação. Precisa reconectar-se com os princípios da justiça social, da pluralidade cultural e da equidade. Só assim será possível construir um projeto educativo que não seja apenas nacional, mas verdadeiramente comum.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As exigências curriculares nacionais, ao mesmo tempo em que se apresentam como propostas de equidade desconsideram as realidades educacionais do país, especialmente aquelas enfrentadas pelas escolas públicas. A tentativa de padronizar o currículo, sem considerar os contextos sociais, culturais e institucionais onde o ensino ocorre, esvazia o sentido da prática pedagógica e fragiliza os processos formativos dos professores.

A lógica gerencial e tecnocrática que sustenta a BNCC reduz a autonomia docente e transforma o professor em executor de metas, desconsiderando sua função como sujeito pensante, criador e transformador. A ausência de diálogo, de tempo formativo e de condições estruturais adequadas compromete não apenas a qualidade da educação, mas também a dignidade profissional de quem ensina em contextos adversos, marcados por precariedade e invisibilidade institucional.

Conclui-se, que é fundamental repensar a formação docente para além das imposições normativas, em direção a processos que valorizem o saber da experiência, a construção coletiva do conhecimento e o compromisso com uma educação pública democrática e socialmente referenciada. O enfrentamento das contradições impostas pela BNCC passa pelo fortalecimento da escuta, da crítica e da valorização dos professores como agentes fundamentais na construção de uma escola que acolha, emancipe e transforme realidades.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, 2018. p. 8-22.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da educação infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. Revista Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019.

BACHTCHEN, D. Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Possibilidades e desafios da formação continuada. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava. Paraná, 2022.

BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade e Infraestrutura para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 14 Jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015b. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). [Texto Referência: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica]. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: <Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192>. Acesso em: 3 out. 2022.

CRESWELL, J. W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2014.

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

MENEZES, C. C. O.; SILVA, V. L. R. Formação continuada de professores da Educação Básica a luz do estado do conhecimento. Revista: Humanidades e Inovação. v. 8, n. 55, p. 41-54. 2021.

MOROSINI, M. C.; Fernandes, C. M. B. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação Por Escrito, 5(2), 154–164. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ROMANOWSKI, J. P & ENS, Romilda Teodora. (2006). As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SIQUEIRA, R. M. A política educacional e o discurso neoconservador: o que há de novo na velha agenda do mercado? In: DOURADO, L. F. PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. Brasília, DF: Anpae, 2020. p. 52-67

VIEIRA, L. Formação continuada de professores de Educação Infantil e políticas públicas: características de uma realidade. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018.