

BNC FORMAÇÃO CONTINUADA: FORMAÇÃO OU FORMATAÇÃO DE PROFESSORES?

**BNC CONTINUING EDUCATION : TEACHER EDUCATION OR THE
STANDARDIZATION OF TEACHERS?**

Ciências Humanas • 20/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/781925675](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/781925675)

Kiara Tatianny Santos da Costa¹

Nayara Tatianna Santos da Costa²

Saira Cristina de Souza Barros³

RESUMO

O trabalho analisou a concepção e o modelo de formação presente no documento da BNC – Formação Continuada na prática (2021) e Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020. Como referencial teórico, utilizou alguns autores, a exemplo; Amador (2019), Silva (2017), Ximenes e Melo (2022), Hypolito (2021) Costa, Matos e Caetano (2021). Conhecer e problematizar a proposta que está atualmente em vigor para a formação docente, em especial a formação continuada de professores no Brasil, são temas relevantes no sentido de compreender as implicações desta política na prática efetiva das escolas de Educação Básica. A pesquisa se caracteriza como qualitativa de caráter descritivo analítico do tipo documental. Foram escolhidos como fontes os documentos legais: Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020 e BNC Formação continuada na prática – BNC-FC publicado em 2021. Como procedimento de análise de dados, optou-se por utilizar a análise de conteúdo categorial temática de Bardin (2010) a partir do contexto de influência descrito por Ball e Bowe no ciclo de políticas (1992). Os resultados apontam que este documento se revela com forte caráter neoliberal, podendo promover limitações na consolidação dialógica e crítica da formação docente, favorecendo uma aproximação maior com perspectivas reducionistas e tecnicistas, o que é preocupante.

Palavras-chave: Formação continuada; BNC; Docência.

ABSTRACT

This work analyzed the conception and model of teacher training present in the BNC-Continuing Education in Practice document (2021) and CNE/CP Resolution No. 1, of 10/27/2020. The theoretical framework used includes authors such as Amador (2019), Silva (2017), Ximenes and Melo (2022), Hypolito (2021), and Costa, Matos and Caetano (2021). Understanding and problematizing the current

proposal for teacher training, especially continuing teacher education in Brazil, is a relevant topic for comprehending the implications of this policy in the effective practice of Basic Education schools. The research is characterized as qualitative, descriptive-analytical, and documentary. The legal documents chosen as sources were: CNE/CP Resolution No. 1, of October 27, 2020, and the National Curriculum Guidelines for Continuing Education in Practice – BNC-FC, published in 2021. The data analysis procedure employed was Bardin's (2010) thematic categorical content analysis, based on the context of influence described by Ball and Bowe in the policy cycle (1992). The results indicate that this document reveals a strong neoliberal character, potentially limiting the dialogical and critical consolidation of teacher training and favoring a closer alignment with reductionist and technocratic perspectives, which is concerning.

Keywords: Continuing education; BNC; Teaching.

1. INTRODUÇÃO

Falar sobre formação docente tem sido um tema que ganha destaque no cenário das políticas educacionais, principalmente diante do contexto atual de mudanças na sociedade, no qual também aparece a discussão associada à qualidade da educação. Mas é preciso também discutir sobre formação continuada e que tipo de formação tem sido valorizada nas reformas curriculares e documentos normativos atuais.

O contexto das reformas educacionais nos anos 1990 desvela o campo da formação continuada enquanto parte de um projeto político de reestruturação produtiva fundado no pensamento político neoliberal. Sob essa perspectiva política, junto à aprovação

da BNCC para a Educação básica, que alinha o projeto educacional com os anseios do mercado de trabalho, retoma-se uma concepção de formação que rompe com um ciclo de debate democrático com viés humanizador crítico que vinha ocorrendo no país e tinha como base a concepção de práxis na qual se articulava a formação continuada docente à formação inicial.

Com a retomada de ideais formativos que se sustentam a partir de uma base neotecnicista (Silva, 2017), ignora-se, portanto, a implementação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), sancionado pela Lei nº 13.005/2014 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica – Resolução CNE/CP nº 02/2015. Tal ruptura da política educacional que vinha se estabelecendo evidencia o retorno da subordinação da política de formação continuada docente à perspectiva da Teoria do Capital humano, destacando o caráter tecnocrático da formação docente a partir de maior controle sobre o trabalho pedagógico, alinhado às competências, e a Base Nacional Comum Curricular, à lógica empresarial privatista.

Essa configuração é assumida em detrimento de uma concepção de desenvolvimento profissional docente no qual o professor era protagonista e que tinha como foco a reflexão crítica sobre a prática por meio de “cursos, programas e ações” (Resolução 2/2015, art.16), e seu objeto seria o aperfeiçoamento não apenas técnico, mas político, pedagógico, ético e estético.

No modelo atual, a BNCC passa a ser o fio condutor da proposta formativa em curso para os docentes, quer seja em nível de formação inicial ou continuada. Nessa ótica que entra em vigor com

a aprovação da BNCC em 2017, a retórica da formação docente retoma, segundo Ximenes e Melo (2022), a um modelo utilitarista que parte de uma concepção pragmatista e tecnocrática. Esse modelo de formação pressupõe uma cisão entre a formação inicial e continuada que vinha se estabelecendo a partir da Resolução de 2015 que estava em processo de implementação a partir da reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura.

Com esta nova lógica de formação, o foco se estabelece nas características de padronização dos currículos e, conseqüentemente, da formação docente (Hypolito, 2021), homogeneização e elitização da formação proposta por meio da sua materialização por meio de pacotes de dispositivos subordinados à BNCC (Costa; Matos; Caetano, 2021). Uma formação de base tecnicista reduz os processos formativos ao desenvolvimento de competências e habilidades a um saber fazer e acaba culpabilizando os docentes e as instituições com o fracasso escolar sem a necessária compreensão da educação enquanto processo mais amplo.

Esta pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa de caráter descritivo analítico do tipo documental. Questiona-se sobre qual a concepção de formação continuada está presente na Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020 e na BNC – Formação continuada na prática e qual modelo de formação continuada tem sido defendido por esta política educacional em vigor no país, seu alinhamento com o que defendem os organismos internacionais e as associações científicas no Brasil.

Para responder a estas questões, traçou-se um percurso que visa pensar sobre a formação continuada com a análise da concepção de

formação e problematização do modelo que é proposto pelas diretrizes aprovadas em 2020. O olhar parte da análise do contexto de influências dos organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e Banco Mundial – BM sobre as políticas educacionais implementadas no Brasil desde a reforma dos anos de 1990 e os posicionamentos das associações científicas sobre tal modelo que vem sendo implementado.

Como objetivos deste estudo, optou-se por analisar e problematizar a concepção de formação na Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FC) a partir dos documentos que a regulam: Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020 e BNC – Formação Continuada na prática (2021).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

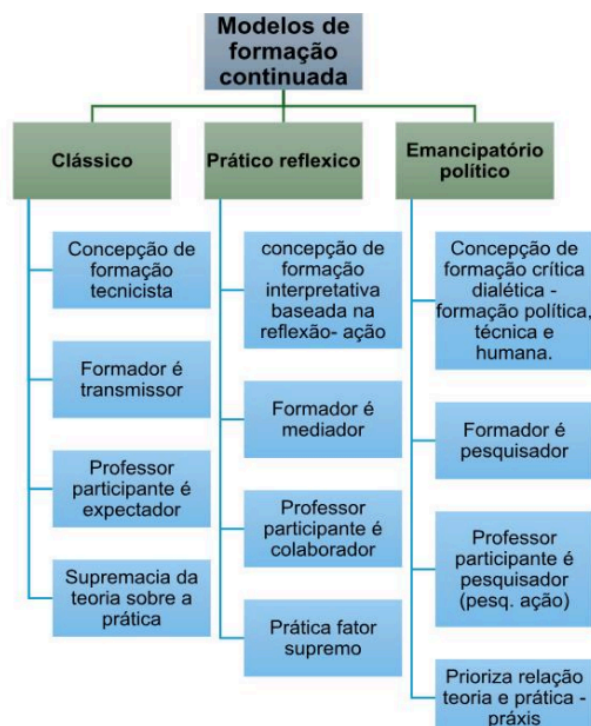
A palavra “formação” origina-se do latim *formare*, que expressa “dar o ser e a forma, criar, organizar, estabelecer” (Amador, 2019, p.152). Essa acepção da formação é mais ampla, não significa apenas instruir ou capacitar, abrangendo aspectos da vida do próprio ser que tem autonomia para guiá-la. A formação continuada, por vezes, é também referenciada como formação em serviço, formação na prática. Nesta perspectiva, a formação continuada revela-se como uma formação contínua, que está presente durante a prática dos profissionais já formados em um momento inicial para a prática de uma profissão. Na docência, esta formação constrói-se em diversos espaços; quer seja em seminários, palestras, semanas pedagógicas ou cursos de curta e média duração. Também esta formação no

Brasil se caracteriza como formação em cursos de pós-graduação, sendo estes *lato sensu* ou *stricto sensu*.

Amador (2019) aponta a existência de três modelos de formação continuada docente: clássico, prático reflexivo e emancipatório político. O modelo clássico apresenta-se enquanto transmissivo, alinhado à concepção pedagógica tecnicista da educação pautada na corrente positivista, voltada, mais especificamente, a termos como reciclagem, renovação, e o lócus principal desta formação é a universidade, compreendida enquanto local principal onde a formação acontece por meios dos cursos de especialização, aperfeiçoamento, sendo estes presenciais ou a distância, de curta ou longa duração. O ponto principal que caracteriza este modelo é a preponderância do modelo teórico acima dos conhecimentos adquiridos a partir dos saberes da prática. Estes conhecimentos teóricos não dialogam com a prática e funcionam como um retorno dos docentes ao espaço universitário para se qualificar em cursos pré-formatados, sem o necessário diálogo com as escolas.

Dentro do paradigma do modelo prático-reflexivo, conforme sugere o próprio nome, a prática é desenvolvida no contexto cotidiano do professor, considerando seus princípios individuais e os desafios enfrentados regularmente. Isso culmina em uma ação interpretativa fundamentada nos temas abordados. O papel do professor, nesse contexto, é mediar a reflexão e abordar as questões levantadas pelos alunos. Neste modelo, o local preponderante da formação é a escola e pressupõe a relação colaborativa entre formador e participante. Para o autor, este modelo tem uma limitação no que tange ao pragmatismo, pois há possibilidade de a prática vir dissociada da teoria em detrimento de pensar a prática isolada como mais relevante.

Figura 1 – Modelos de formação continuada



Fonte: Produção das autoras com base em Amador, 2019.

O modelo emancipatório político propõe que o educador reflita sobre suas práticas pedagógicas, estabelecendo conexões com os objetivos da educação, os quais estão intrinsecamente ligados às diversas questões sociais. Nessa ótica, destaca-se a importância de investir na formação política dos professores. O termo práxis aparece para ilustrar uma formação que está fundada nos pressupostos não meramente técnicos, mas também éticos, políticos, pedagógicos. Neste modelo, formador e participante são pesquisadores que se utilizam da ação reflexão ação como elementos que caracterizam sua dinâmica colaborativa, porém ancorada em uma sólida formação teórica que está em diálogo constante com a prática.

Costa, Matos e Caetano (2021) revelam a importância da Formação continuada para dirimir as problemáticas educacionais e destacam a relação de uma boa formação docente com a qualidade do ensino, reduzindo, muitas vezes, esta qualidade ao entendimento apenas de

qualidade enquanto aprendizagem dos alunos propiciada pelo trabalho eficaz dos professores e esquecendo-se de outros elementos igualmente importantes para a efetivação desta qualidade; como infraestrutura e política salarial dos profissionais da educação, bem como as condições de trabalho e os recursos disponíveis. E afirmam: “... é possível transgredir e criar alternativas de enfrentamento e construção de pedagogias mais humanas e democráticas” (Costa; Matos; Caetano, 2021, p.1203).

De acordo com Moriconi *et al.* (2023), embora haja uma quantidade significativa de iniciativas de formação continuada promovidas pelas redes de ensino no Brasil, pouco se conhece sobre sua efetividade. Um dos principais entraves para o sucesso dessas iniciativas reside na falta de clareza quanto aos aspectos específicos da prática docente que necessitam de aprimoramento, dificultando a obtenção de resultados significativos por meio da formação continuada. Uma formação continuada eficaz fundamenta-se em conhecimentos que abrangem tanto seu objeto – a atuação profissional docente – quanto seu propósito, que consiste em ser um instrumento de suporte à avaliação do desempenho dos professores. Esse processo possibilita a análise, a reflexão e a tomada de decisões voltadas ao desenvolvimento profissional docente (Moriconi *et al.*, 2023).

A adoção de referenciais docentes ocorreu em âmbito global ao longo das décadas de 1980 e 1990, concomitantemente à implementação de sistemas de avaliação da aprendizagem dos estudantes. A literatura destaca que tais referenciais funcionam como um “mapa” orientador da atuação docente, favorecendo a adoção de práticas pedagógicas mais eficazes e promovendo um maior alinhamento entre ensino e aprendizagem (Moura; Rolim, 2017). Nesse contexto, evidencia-se a importância dos referenciais

profissionais na fundamentação do levantamento das necessidades formativas dos docentes, uma vez que os percursos de formação devem ser planejados e estruturados com base em suas demandas específicas, articuladas às necessidades das instituições escolares (Moriconi *et al.*, 2023).

No estudo intitulado Métodos Inovadores de Ensino: As Experiências Internacionais de Referenciais de Atuação Docente, os autores buscaram compreender o uso dos referenciais profissionais na educação de diferentes países, analisando-os em três dimensões principais: as características estruturais dos referenciais, os processos de formulação e aprovação e os efeitos desses referenciais na prática docente. De modo geral, os resultados da pesquisa indicaram que os referenciais influenciam a formação inicial de professores de diversas formas. Em países como Alemanha, Chile e Peru, esses referenciais servem como base para a estruturação curricular dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Já na Austrália e no Canadá, são empregados como critérios para a acreditação de cursos e certificação de professores recém-formados. No âmbito da carreira docente, os referenciais estão frequentemente associados a mecanismos de certificação, progressão profissional e avaliação do desempenho dos professores (Moura; Rolim, 2017).

Segundo Moriconi *et al.* (2023), referenciais bem elaborados favorecem a estabilidade das políticas educacionais, evitando que mudanças político-administrativas interrompam processos formativos. Ao legitimar a profissão docente como uma prática especializada e sistemática, esses referenciais contribuem para o reconhecimento social da carreira e para a valorização dos professores. De modo geral, para que uma formação continuada baseada em referenciais docentes seja eficaz, é fundamental que

esses referenciais sejam claros e objetivos, ao mesmo tempo em que mantenham flexibilidade para adaptações às especificidades locais. Além disso, devem ser elaborados com ampla participação de professores e especialistas, a fim de garantir sua legitimidade e aplicabilidade, (Moura; Rolim, 2017).

3. METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa e caráter descritivo analítico do tipo documental. A pesquisa qualitativa, de acordo com Denzin e Lincoln (1994, p.1-3), necessita de contextualização histórica que englobe um conjunto de práticas para ajudar o investigador a interpretar a realidade. O pesquisador deve se guiar desse modo, por uma prática que envolverá uma multiplicidade de métodos e técnicas de investigação. Ludke e André (2022, p.13), apoiadas em Bodkan e Biklen (1982), salientam que a pesquisa qualitativa em educação possui cinco características básicas: ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

O trabalho foi analisado a partir do contexto de influência descrito por Ball e Bowe (1992) no ciclo de políticas para discutir as influências do contexto nacional e internacional com os direcionamentos políticos e posicionamento das associações científicas e dos organismos internacionais; especificamente a OCDE, UNESCO e BM; no direcionamento das políticas de formação assumidas no Brasil.

Para os autores, os professores que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação das políticas, bem como a migração das políticas de outros contextos para o nosso não se dá por transferência direta, mas por meio de recontextualização e reinterpretação. Segundo Mainardes (2006), o contexto de influência é o primeiro do ciclo descrito por Ball e Bowe (1992) e são inter-relacionados, envolvendo em cada um deles disputas e embates.

No contexto de influência, a dinâmica parte da construção dos discursos políticos quando são iniciadas as políticas – tal construção que é mediada pelos grupos de interesse envolvidos e que é feita a partir de disputas pela definição das finalidades sociais do campo educacional. Essas disputas são influenciadas e realizadas a partir da mediação de sua constituição por meio das redes sociais que se inter-relacionam com o governo, o legislativo e os partidos políticos. Dessa mediação, legitimam-se os conceitos que formam o discurso-base para a política que será apoiado ou desafiado nas arenas públicas (meios de comunicação social, grupos representativos e comissões). O contexto de influência funciona a partir da dialética entre global e local, e, para esta análise, utiliza-se o conceito a partir de Shiroma (2019) e Ball (2014).

Para a análise, também foi utilizada a técnica de análise de conteúdo categorial temática, na perspectiva proposta por Bardin (2002). Ela “[...] funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (Bardin, 2002, p. 153). A Análise desdobra-se em três etapas. Na primeira, a da pré-análise, são executadas as tarefas de escolha dos documentos a serem analisados (realizada aqui *a priori*), e ocorre a retomada das hipóteses e dos objetivos da pesquisa. A

segunda etapa, referente à exploração do material, consiste na operação de codificação, pois “[...] corresponde a uma transformação [...] dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (Bardin, 2002, p. 103). Na terceira etapa, tratamento dos resultados, inferência e interpretação, é possível realizar interpretações e inferências previstas no quadro teórico orientador da investigação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES: A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PRESENTE NA RESOLUÇÃO E NO DOCUMENTO DA BNC

Para se ter uma melhor visão de como se configura a formação continuada de professores dentro da BNC formação continuada, é necessário um olhar para as competências evidenciadas na Resolução Conjunta da CNE/CP nº 1 de 2020. Em seu artigo 3º, ela diz:

Art. 3º 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, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I – conhecimento profissional; II - prática profissional; e III – engajamento profissional.

O emprego de competências, conforme abordado por Ricardo (2010), pode ser interpretado como um processo de qualificação que combina habilidades profissionais com atitudes demonstradas pelo colaborador no ambiente de trabalho. Esta abordagem é utilizada para redefinir a relação entre teoria e prática, bem como entre o conceito geral e o específico. No entanto, de maneira mais ampla, a formação contínua assume um caráter técnico, conferindo legitimidade aos conhecimentos almejados nesse tipo de capacitação. Esse movimento culminará na transformação de uma formação docente centrada na humanidade para uma baseada em capacidades cognitivas adaptáveis e competências relacionadas ao desempenho prático.

Embora o modelo baseado em competências parta do mesmo ponto que o modelo educacional emancipatório, ou seja, centrado no aluno, sua abordagem é caracterizada por uma visão mais

pragmática, utilitária e imediatista. Ao seguir essa lógica, há uma “naturalização” das inevitáveis instabilidades na educação e a precariedade do ensino crítico. Sob essa perspectiva, o papel do professor se torna crucial, e sua formação é vista como um elemento estratégico para consolidar a sociedade (Costa; Matos; Caetano, 2021).

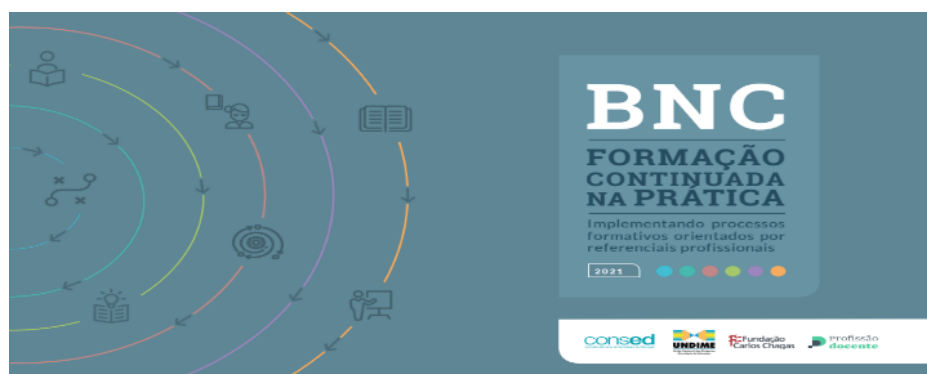
No artigo 5º da Resolução Conjunta da CNE/CP nº 1/2020, é evidente o afastamento entre teoria e prática, que personifica a formação continuada como um processo formativo e de transmissão de conteúdos voltados ao desenvolvimento de competências. Para exemplificar, destacamos os seguintes parágrafos:

Art. 5º [...] II - Reconhecimento e valorização, no âmbito da Educação Básica, das instituições de ensino – com seu arcabouço próprio de gestão, e condicionada às autoridades pertinentes – como **estrutura preferencial para o compartilhamento e a transmissão do conhecimento acumulado** pela humanidade, promovendo o desenvolvimento de **habilidades cognitivas** - para assimilá-lo, transformá-lo e fazê-lo progredir – e a aquisição de **competências sociais e emocionais**- para fruí-lo plenamente;

[...] IV - **Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários** pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o **engajamento** profissional (Art. 5º).
(grifo nosso)

Acompanhado da resolução, há o anexo BNC sobre formação continuada na prática. A carta é projetada com um apelo visual para facilitar o entendimento.

Figura 2 – Capa do anexo BNC Formação continuada na prática implementando processos formativos orientados por referenciais profissionais



Fonte: Consed *et al.* (2021).

O documento apresenta seis seções com o propósito de indicar potenciais abordagens para que as redes possam incorporar os referenciais profissionais e empregá-los como guias para seus programas de formação continuada. Seu objetivo é apoiar redes estaduais e municipais de ensino. Neste contexto, merecem destaque as seções 2, 3, 5 e 6.

A seção dois aborda o planejamento da formação continuada com base nos referenciais profissionais, dividindo-se em duas partes: uma centrada no contexto cotidiano das escolas e outra nas necessidades identificadas pela gestão central da secretaria, como parte das políticas a serem implementadas. Esta abordagem permite uma ampla gama de possibilidades e interpretações, considerando também o ambiente socioeconômico das instituições e a vulnerabilidade de seus membros. No entanto, o contexto das competências é redefinido aqui, quando se estabelece que essas iniciativas devem estar dentro das modalidades de formação continuada oferecidas pelas redes de ensino. O objetivo do documento é restrito às modalidades que atendam às seguintes características: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (Consed *et al.*, 2021).

Na terceira seção, compreendida na segunda, são apresentados os levantamentos de necessidades formativas direcionados por referenciais profissionais. Esta seção é dividida em cinco partes distintas: autoavaliação, observação de aulas e de outras atividades docentes. Para uma melhor compreensão deste conceito, o documento enfatiza a importância de os responsáveis pelos processos de formação continuada desenvolverem habilidades de observação, audição, análise e identificação dos diversos sinais revelados pelas práticas pedagógicas, pelos resultados de aprendizagem e por feedback fornecido pelas equipes gestoras (Consed *et al.*, 2021).

A quinta sessão aborda estratégias para o acompanhamento e a avaliação das ações formativas implementadas pelas redes de ensino municipais e estaduais. Estas estratégias devem ser orientadas por três principais focos: a análise das ações desenvolvidas em relação aos referenciais docentes estabelecidos pelas secretarias de educação, a verificação do alinhamento da ação em avaliação com as metas estabelecidas pela rede e a identificação da necessidade de ajustes, aprimoramentos, suspensão, reorganização ou até mesmo encerramento das atividades em questão (Consed *et al.*, 2021).

A sexta seção conclui estas ideias ao retomar a Resolução Conjunta da CNE/CP nº 1/2020, destacando o Artigo 7º, que enfatiza: “Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender às características de: **foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica** (grifo nosso).

Para tanto, os responsáveis pela estruturação e pela organização dessas atividades de formação continuada devem assegurar a disponibilidade de tempo para o desenvolvimento e a colaboração profissional, garantir que as condições de trabalho sejam consistentes com os referenciais profissionais locais, promover o alinhamento e a articulação entre a formação continuada e outras políticas e buscar a institucionalização das ações no âmbito da política de formação continuada (Consed *et al.*, 2021).

Observa-se que, apesar de essas ações estarem fundamentadas na realidade escolar e nos levantamentos da gestão, ainda assim, apresentam suas modalidades conteudistas. Pimenta e Lima (2018) discutem como o uso excessivo de metodologias ativas pode impactar negativamente o desenvolvimento do senso crítico, pois o educador se concentra exclusivamente na reprodução do método, negligenciando questões sociais essenciais, o que pode resultar em uma abordagem automatizada no ensino.

Com base no exposto anteriormente sobre formação continuada e após a análise dos documentos mencionados, é compreensível que esta se configure como um modelo clássico, conforme descrito por Amador (2019). Este modelo tem como premissa a reciclagem, ou seja, a repetição de um ciclo para manter os professores atualizados em relação à formação anteriormente recebida. No entanto, o autor adverte sobre a necessidade de romper com esse modelo, uma vez que ele é planejado de forma distante das instituições escolares, estabelece uma dicotomia entre teoria e prática e é abordado de forma escolarizada, não levando em consideração os saberes que os professores possuem, suas histórias de vida e a realidade educacional em que trabalham.

O paradigma neoliberal na educação nacional se manifesta por meio de conceitos como “educação para todos” e “direito a aprender”, que, na prática, são estratégias que visam converter as escolas públicas em *commodities* e instrumentos a serviço do mercado. Os termos adotados pelos agentes empresariais representam uma imposição de uma nova forma de sociabilidade capitalista, cujo propósito é tanto estabelecer um novo modelo de acumulação como definir os modos concretos de integração dentro da reorganização econômica globalizada (Costa; Matos; Caetano, 2021).

A análise dos documentos revela que a formação continuada oferecida aos profissionais da educação adota uma abordagem clássica, voltada para a preparação de trabalhadores capazes de otimizar a produtividade da cadeia de produção (Costa; Matos; Caetano, 2021). Nesse sentido, a formação negligencia a promoção do pensamento crítico, conforme preconizado por educadores como Paulo Freire, concentrando-se em técnicas conteudistas e no desenvolvimento de competências específicas.

Este contexto tende a ter implicações prejudiciais tanto para a prática docente quanto para o processo formativo dos estudantes da Educação Básica no Brasil. A ausência de ênfase na construção do pensamento crítico pode limitar a capacidade dos educandos de questionar e participar de forma ativa na sociedade, enquanto a formação centrada em competências da forma como é proposto no documento, ou seja, alinhado aos ditames na perspectiva neoliberalista, pode reduzir a profundidade e a amplitude do aprendizado, prejudicando o desenvolvimento integral dos alunos.

Em contraponto à concepção de formação continuada preconizada no documento da BNC e na Resolução analisada, os manifestos ANPED e ANFOPE apresentam uma clara divergência no entendimento de como deve ser compreendida e vivenciada a formação continuada docente. “Observa-se uma clara preocupação com a autonomia dos educadores. (...) Essa abordagem não contempla a formação de um perfil profissional que favoreça o desenvolvimento da autonomia dos educadores” (ANPED, 2019).

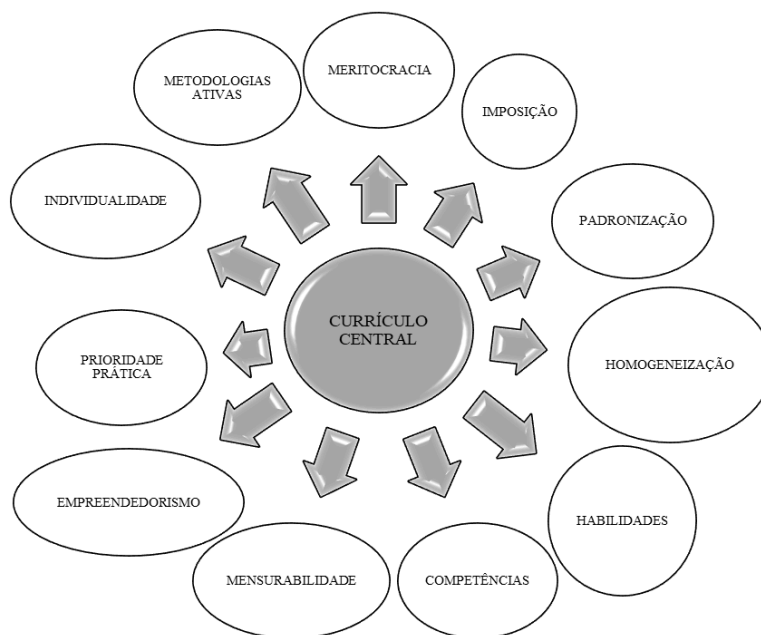
Ainda alertam para o reducionismo da compreensão do significado de formação continuada que limita a “um mero processo de melhoria do exercício docente (...)”, que deveria ser um processo de produção de conhecimento (ANFOPE, 2020), o que se torna preocupante pela percepção que há muito se vem construindo de práxis para reduzir a uma visão aplicacionista de prática. Esses espaços não se preocupam em compreender a dimensão social que se entrelaça com o trabalho docente, priorizando o ensino de metodologias ativas de maneira automatizada e superficial. Esse processo de formação, ao perder seu sentido crítico, torna-se apenas mais uma etapa a ser cumprida, sem nenhuma carga crítica efetiva.

Entendendo a preocupação das entidades, é possível compreender o conceito de formação continuada por elas defendido, que se trata de um modelo emancipatório e político. Este modelo de formação prioriza a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores, vinculando-a aos fins da educação relacionados às questões mais amplas da sociedade, tais como aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos. Assim, este modelo busca incentivar os professores a refletirem sobre suas concepções de mundo e sociedade, indo além da dimensão educativa/pedagógica (Amador, 2019).

O conceito de educação continuada defendido pelas associações científicas é, portanto, divergente do que está expresso na Resolução Conjunta CNE/CP nº 1. Elencam-se, logo, quatro pontos principais que resumem a crítica trazida à concepção de formação continuada proposta pela BNC – Formação Continuada:

1. O fato de o documento ignorar a produção científica nacional e basear-se em modelos educacionais de países com políticas neoliberais;
2. A centralização do currículo alinhado a uma agenda internacional que estrutura a política curricular e avaliativa como reguladoras das políticas formativas;
3. A crítica da ANPED/ANFOPE aponta para a construção de uma formação excessivamente prática, que desconsidera a consolidação da formação teórica para justificar uma padronização curricular;
4. A inclinação neoliberal do documento.

Figura 3 – Conceitos chave sobre formação continuada ANPED/ANFOPE

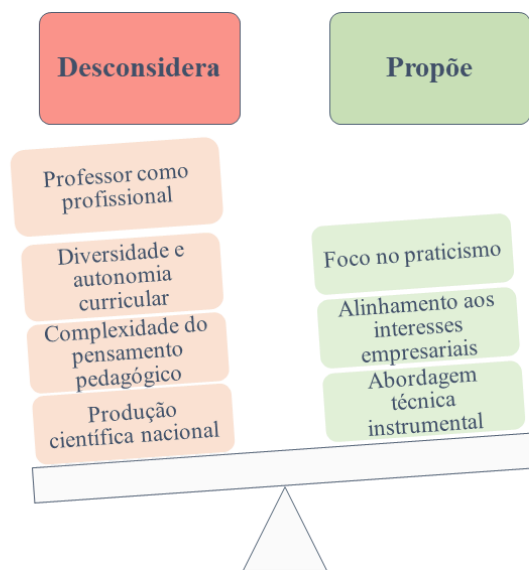


Fonte: Elaboração própria (2026), com base no Manifesto ANPED/ANFOPE.

Dentre os temas mais preocupantes, aponta-se a utilização de metodologias ativas de forma superficial como ponto de resolução das problemáticas que envolvem a formação docente e, em consequência, a formação oferecida aos alunos, comprometendo, assim, a qualidade da educação básica oferecida. A qualidade do ensino nesse eixo é compreendida relacionada a uma formação empreendedora que tem como foco a construção de habilidades e competências nos professores que poderão replicar este modelo na formação de seus alunos. Há uma crítica à tentativa de alinhar a formação de professores aos interesses dos empresários da educação, colocando em risco a emancipação e a autonomia dos educadores. O documento desvaloriza a dimensão teórica da formação docente, supervalorizando a prática e reduzindo os professores a meros executores de um currículo padronizado baseado na BNCC. Essa abordagem desconsidera a complexidade e a natureza dialética entre teoria e prática na docência, além de comprometer o desenvolvimento da profissionalidade e autonomia dos professores, favorecendo um controle ideológico sobre o que e como se ensina (ANPED, 2019).

De acordo com as associações científicas, há uma inversão de valores na profissão docente, alinhando-se às demandas do capital e às reformas neoliberais, que visam formar trabalhadores adaptáveis, flexíveis e resilientes. O texto sustenta que essa abordagem desconfigura o papel da escola e do professor, que passam a ser vistos como agentes de acolhimento e pacificação, em vez de educadores comprometidos com a formação cultural e científica dos alunos. Ademais, a preocupação com as competências socioemocionais não aborda as necessidades reais dos professores como profissionais, ignorando os desafios e tensões cotidianas que enfrentam, incluindo o risco de adoecimento psíquico e emocional devido às condições de trabalho. Alinhada a uma política neoliberal, o foco da formação docente se direciona para uma simplificação do trabalho do professor nos países mais pobres, que, de acordo com Cruz, Moura e Nascimento (2022), é pauta da agenda dos organismos multilaterais, na qual o excesso de teoria justificaria o praticismo caracterizado na proposta, já que o modelo adotado como solução seria o da pedagogia das competências, ancorado pelas tarefas prescritas, observáveis e objetáveis.

Figura 4 – Conceitos chave da Proposta da BNC- Formação Continuada na perspectiva da ANPED/ANFOPE



Fonte: Elaboração própria (2026), com base no Manifesto ANPED/ANFOPE.

O documento da BNC – Formação continuada na prática e a resolução que o fundamenta reforçam uma visão técnica e limitada do papel do professor, reduzindo-o a um executor de competências da BNCC, e negligenciam a importância do desenvolvimento profissional contínuo, das condições de trabalho dignas e da autonomia curricular. Essa abordagem não considera a complexidade da prática docente, a necessidade de uma formação crítica e ligada à pesquisa, além de ignorar o papel do professor como agente transformador dentro e fora do sistema educacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar sobre a formação continuada de professores e como esta formação é tratada nas normativas legais brasileiras implica debater caminhos para a atuação enquanto professores formadores. Pressupõe ainda pensar uma concepção de formação para além de uma perspectiva instrumental, recolocando a docência como tarefa essencialmente política e ressignificando a formação docente como atividade que assuma contornos de relevância social, ética e emancipatória, uma vez que tratar sobre formação docente é também pensar acerca da qualidade do ensino. Salienta-se, nesse

contexto, a carência de ampliar o debate para além da formação inicial de professores, adentrando, portanto, o estudo da formação continuada, seus pressupostos e referenciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADOR, J.T. Concepções e Modelos Da Formação Continuada De Professores: Um Estudo Teórico. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/862>. Acesso em: 13 jun. 2026.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. ANPED. **Posição da ANPED sobre o “texto referência - diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica**. Anped, 2019. Disponível em: <https://forum.anped.org.br/news/manifesto-contradesqualificacaodaformacao-dosprofessores-daeducacao-basica>. Acesso em: 19 nov. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Entidades nacionais lançam Manifesto contra a desqualificação da formação dos professores da Educação Básica. **Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define 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)**. Anfope, 2020. Disponível em:

nacionais-lancam-manifesto-contr-a-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica. Acesso em: 10 jan. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002. 223p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação** – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2008.

BOWE, R. ; BALL, S. ; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London : Routledge, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/Ministério da Educação. **Resolução n. 2, de 1º de Julho de 2015**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 20 set. 2017.

CONSED; UNDIME; PROFISSÃO DOCENTE. **BNC Formação continuada na prática**. Implementando processos formativos orientados por referenciais profissionais. 2021. Disponível em: https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/3411#:~:text=Visando%20apoiar%20na%20efetiva%C3%A7%C3%A3o%20dos%20avan%C3%A7os%20propostos%20pela,Implementando%20processos%20formativos%20a%20partir%20de%20referenciais%20profissionais. Acesso em: 13 jun. 2026.

COSTA, E. M. MATOS, C C de. CAETANO, V. N. da S. Formação e Trabalho Docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/costa-matos-caetano.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2026.

CRUZ, A. G.; MOURA, A. C.; NASCIMENTO, L. S. A BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada: um debate sobre a formação humana utilitarista na e para a educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e2192, 2022. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol22articles/2192-cruz-moura-nascimento.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2026.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. California: Thousand Oaks Sage Publications, 1994.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Apresentação: Organizações multilaterais, redes de governança e políticas educacionais. **Roteiro**, v. 44, n. 3, p. 1-6, 30 out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v44i3.23373>. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23373/13978>. Acesso em: 13 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Profissionais Docentes Para Formação Continuada**. 2020. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Referenciais-profissionais-docentes_FTConsedUndimeMEC.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-18, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8915>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8915/5832>. Acesso em: 13 jun. 2026.

IMBÉRNON, F. **Formação permanente do professorado, novas tendências**. São Paulo, Cortez, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2022.112p.

MAINARDES, J. Abordagem Do Ciclo De Políticas: Uma Contribuição Para A Análise De Políticas Educacionais. **Educ. Soc., Campinas**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MORICONI, G. M. *et al.* Matriz de desenvolvimento profissional docente: contribuições para o campo da formação de professores no Brasil. **Revista Ambiente e Educação**, v. 16, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae.v16i00.1220>. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1220/1134>. Acesso em: 12 jun. 2026.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa. Dom quixote, 1992.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo : Cortez, 2018.

PORTO-MARTINS, P. C.; BASSO-MACHADO, P. G.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Engagement no trabalho: uma discussão teórica. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 25, n. 3, p. 629–644, dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/cYNHx7yhJWhPGGfqGrQD4NQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2026.

ROLIM, B.; MOURA, L. H. **Métodos Inovadores de Ensino: As Experiências Internacionais de Referenciais de Atuação Docente**. FGV EAESP, 2017. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/375.pdf?609239963. Acesso em: 12 jun. 2026.

SANTOS, E. F. DOS; SILVA, M. DO S. F. DA; SANTOS, S. S. C. DOS. BNCC e BNC – formação: reflexões sobre as competências, habilidades e práticas pedagógicas a partir dos documentos que norteiam a educação básica brasileira. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, p. e15019, 10 maio 2023. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15019v>. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/15019/10631>. Acesso em: 12 jun. 2026.

SCHÖND. A.; ROBERTO CATALDO COSTA. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, 2015. DOI: <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>. Disponível em: <https://integra.univesp.br/courses/1923/modules/items/169760>. Acesso em: 8 maio. 2025.

SILVA, K. C. P. C. da. Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: Perspectiva Crítico-Emancipadora. **Perspectiva**, v. 36. n. 1, p. 330-350, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330/pdf>. Acesso em: 12 jun. 2026.

SILVA, M. C. F. R. DA. A prática educativa baseada em evidências: contribuições na formação de docentes interdisciplinares. **Revista Interdisciplinaridade**, n. 5, p. 25-30, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/20744/15289>. Acesso em: 14 jul. 2025.

XIMENES, P. de 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.**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sXS7mctjLMxVBr9LSYNhJPP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2026.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como Aprender e Ensinar Competências**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

¹ Doutora em Educação, Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. E--mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² Doutora em Educação, Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

³ Licenciada em Física pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)