

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRA: TENSÕES ENTRE MODELOS TÉCNICOS E ABORDAGENS CRÍTICO- REFLEXIVAS

Ana Paula Rodrigues da Silva ¹

RESUMO

O presente trabalho analisa as tensões históricas e contemporâneas entre modelos técnicos e abordagens crítico-reflexivas na formação docente brasileira, situando essas perspectivas no contexto das políticas curriculares vigentes. A pesquisa articula análise documental de legislações educacionais com revisão de literatura sobre formação de professores, considerando momentos-chave da história educacional brasileira, especialmente o período entre 1930 e o contexto atual. Observa-se que a formação de professores no Brasil caracteriza-se pela permanente coexistência de modelos pedagógicos contrapostos: de um lado, abordagens centradas em conteúdos disciplinares e competências técnicas operacionalizadas; do outro, perspectivas que privilegiam a reflexão crítica sobre a prática e o conhecimento como construção social situada. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consolidada em 2017, expressa o fortalecimento de uma lógica técnica de currículos por competências, subsidiada por organismos internacionais e alinhada a avaliações externas padronizadas. Simultaneamente, emergem posicionamentos no campo educacional que rejeitam essa instrumentalização, defendendo pedagogias crítico-reflexivas enraizadas nas realidades locais e na emancipação dos sujeitos. O trabalho conclui que a superação dessa dicotomia requer a articulação entre conhecimento disciplinar rigoroso e reflexão crítica sobre as condições socioculturais que constituem a prática educativa, reconhecendo-se a formação docente como espaço privilegiado para essa integração.

Palavras-chave: formação de professores, currículo, modelos técnicos, abordagens crítico-reflexivas, políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

A formação de professores na educação brasileira inscreve-se numa história marcada por tensões produtivas e contraditórias entre modelos distintos de conceber o conhecimento, o ensino e a prática docente. Essas tensões não representam meramente questões pedagógicas abstratas, mas refletem disputas profundas sobre os fins da educação, a função do Estado na constituição de políticas educacionais e os direitos dos sujeitos ao conhecimento.

O pano de fundo dessa problemática situa-se na transição entre concepções que dominaram a educação brasileira ao longo do século XX. De um lado, encontram-se modelos centrados na transmissão de conteúdos sistematizados, organizados disciplinarmente e presumivelmente neutros. De outro, abordagens que compreendem a

¹ Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Historiadora (UFMA). Pedagoga. Especialista em Ciências Humanas e Sociais e Formação ao Mundo do Trabalho (UFPI). Especialista em Educação Especial (UniBF). Email: haney.deus@gmail.com;

educação como processo de conscientização crítica, onde o conhecimento emerge da interação dialógica entre educador e educando, situado nas contradições sociais concretas.

A partir de 1930, com a criação dos Institutos de Educação e das reformas de Ansio Teixeira e Fernando de Azevedo, consolidou-se no Brasil uma perspectiva pedagógico-didática que buscava preparar professores não apenas com domínio de conteúdos, mas com compreensão dos processos de aprendizagem das crianças. Essa abordagem, tributária da Escola Nova, pressupunha integração entre cultura geral e formação específica para a docência. No entanto, sucessivas mudanças legislativas, particularmente a Lei nº 5.692 de 1971 e seus desdobramentos durante o regime militar, desarticularam essa integração, fragmentando o currículo e provocando o declínio das estruturas preparadas para a formação reflexiva de professores.

As últimas décadas do século XX testemunharam a crescente hegemonia de perspectivas técnicas na educação, particularmente com a pedagogia tecnicista dos anos 1970 e 1980, que, conforme caracteriza Saviani, buscou aplicar à educação os princípios da racionalidade industrial, operacionalizando objetivos comportamentais e padronizando processos. Paralelamente, movimentos críticos no interior do campo educacional questionavam essa instrumentalização, reivindicando uma educação voltada para transformação social e emancipação dos sujeitos.

No contexto contemporâneo, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular em 2017 reintroduz com força inédita a lógica técnica centrada em competências e habilidades, alinhada a organismos internacionais como UNESCO, OCDE e Banco Mundial, e subordinada a sistemas de avaliação externa padronizada. Simultaneamente, há resistências significativas de movimentos educacionais, pesquisadores e profissionais da educação que denunciam esse processo como secundarizador da autonomia docente e reproduutor de desigualdades sociais.

A presente investigação busca compreender essas tensões no contexto da formação de professores, analisando os modelos técnicos em confronto com as abordagens crítico-reflexivas. Objetiva-se demonstrar que essas tensões não podem ser resolvidas pela prevalência de um ou outro modelo, mas exigem sínteses dialéticas que articulem rigor do conhecimento sistematizado com reflexão crítica sobre as condições socioculturais da prática educativa.

METODOLOGIA



Esta investigação caracteriza-se como pesquisa qualitativa com procedimentos documentais e bibliográficos. Os procedimentos documentais envolvem análise de legislações educacionais brasileiras, particularmente a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, a Lei nº 5.692 de 1971, a LDB de 1996 e documentos relativos à Base Nacional Comum Curricular (2015, 2016, 2017). Inclui-se análise de Pareceres do Conselho Federal de Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais relevantes ao tema.

A dimensão bibliográfica fundamenta-se em produções teóricas que mapearam a história da formação de professores no Brasil, especialmente Saviani (2009), Tanuri (2000) e Mello (2014), com ênfase em como esses autores caracterizam os modelos contrapostos de formação. Complementam-se essas leituras com produções críticas contemporâneas sobre currículo e políticas educacionais, como Lopes (2015) e Macedo (2014), que analisam as implicações do paradigma de competências.

A análise articula perspectiva histórica com interpretação crítica dos marcos regulatórios vigentes, buscando compreender não apenas o que as legislações determinam formalmente, mas os interesses, conflitos e visões de mundo que nelas se condensam. Privilegia-se perspectiva que reconhece políticas educacionais como expressão de lutas pelo sentido da educação, não como meras implementações de ideias pedagógicas desencarnadas.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Modelos Contrapostos de Formação Docente

Saviani (2009) caracteriza dois modelos historicamente contrapostos na formação de professores brasileiros. O primeiro, que denomina modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, pressupõe que a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da disciplina a ser ensinada. Presume-se que a formação pedagógico-didática derivará naturalmente desse domínio ou será adquirida na prática profissional.

O segundo modelo, denominado pedagógico-didático, sustenta que a formação docente propriamente dita se completa apenas com preparação pedagógico-didática deliberada e sistemática. Considera que o conhecimento do conteúdo, embora necessário, não é suficiente para garantir ensino eficaz; requer-se que a instituição formadora assegure, por meio de organização curricular específica, a formação para a compreensão

dos processos de aprendizagem, das interações pedagógicas e dos contextos socioculturais que constituem o ato educativo.

Historicamente, o primeiro modelo predominou nas universidades, na formação de professores secundários, refletindo hegemonias de classe que reservavam conhecimento sistematizado para elites. O segundo modelo tendeu a prevalecer nas Escolas Normais, na formação de professores primários, embora frequentemente se realizasse de forma limitada e fragmentária.

A tensão entre esses modelos não é meramente pedagógica. Subjazem questões sobre concepção de conhecimento: é ele um saber fixo, universal, independente de quem o constrói? Ou é conhecimento que se produz sempre em contextos históricos e sociais específicos, portanto marcado por particularidades, negociações, resistências?

3.2 A Pedagogia Tecnicista como Aprofundamento da Fragmentação

Durante os anos 1970 e 1980, particularmente após a Lei nº 5.692 de 1971, consolidou-se no Brasil o que Saviani denomina pedagogia tecnicista. Diferentemente da pedagogia tradicional, que localizava a iniciativa no professor, e da pedagogia nova, que deslocava a iniciativa para o aluno mediante relação interpessoal professor-aluno, a pedagogia tecnicista transformou a organização racional dos meios no elemento principal da educação.

Nesse modelo, professor e aluno ocupavam posição secundária, sendo ambos executores de processos cuja concepção, planejamento, coordenação e controle cabia a especialistas supostamente neutros e objetivos. Buscava-se aplicar à educação princípios da organização industrial: parcelamento do trabalho, operacionalização de objetivos comportamentais, definição de competências técnicas, mecanização de processos.

A pedagogia tecnicista, segundo Saviani, desarticulou a integração entre forma e conteúdo que caracterizava a função docente. Criou estruturas universitárias que separavam especialistas em conteúdos (nos institutos e faculdades específicas) de especialistas em forma (nas faculdades de educação), pressupondo que ambos os aspectos poderiam ser justapostos sem integração substantiva. Essa separação institucional refletia e aprofundava uma separação epistemológica que tornava a didática mera técnica de transmissão, desvinculada de reflexão crítica sobre os processos histórico-sociais que constituem o conhecimento e a aprendizagem.

3.3 O Paradigma de Competências e a Hegemonia Técnica Contemporânea

A partir dos anos 1990, particularmente com a LDB de 1996 e sua articulação com recomendações de organismos internacionais como OCDE, UNESCO e Banco Mundial, consolidou-se no Brasil o que Mello (2014) denomina paradigma curricular centrado em competências e habilidades.

Esse paradigma pressupõe que o conhecimento deixe de ser fin em si mesmo para servir ao desenvolvimento de competências entendidas como capacidade de mobilizar conhecimentos, procedimentos, habilidades cognitivas e socioemocionais para resolver problemas complexos da vida cotidiana. A educação reorienta-se do modelo tradicional de acumulação de conhecimentos para modelo centrado em aplicabilidade prática e desempenho mensurável.

Contudo, conforme argumentam críticos como Lopes (2015) e Macedo (2014), esse paradigma comporta implicações problemáticas. Ao transformar conhecimento em competências passíveis de medição e comparação internacional por meio de testes padronizados, neutraliza-se o conhecimento de suas dimensões críticas e criativas. O conhecimento torna-se recurso cuja legitimidade reside não em sua capacidade de ampliar compreensão e possibilidade de transformação social, mas em sua conversibilidade em desempenho econômico e produtividade.

Além disso, a ênfase em competências individuais secundariza questões de acesso desigual ao conhecimento, produzindo efeito ideológico de responsabilização individual por fracassos escolares, quando esses fracassos refletem dinâmicas estruturais de exclusão social.

3.4 Abordagens Crítico-Reflexivas: Fundamentos e Manifestações

Em contraposição ao modelo técnico, desenvolveram-se no Brasil perspectivas que enfatizam reflexão crítica como dimensão constitutiva da profissionalidade docente. Paulo Freire, embora não se dedique exclusivamente à formação de professores, oferece fundamentos filosóficos e políticos para essas abordagens ao insistir na educação como prática da liberdade, processualmente comprometida com conscientização crítica sobre realidades opressivas.

Schön (1983), influente no contexto brasileiro, caracteriza o profissional reflexivo como aquele capaz de articular saber técnico com reflexão sobre a prática, em contextos onde problemas são complexos, incertos, contraditórios. Para Schön, a prática profissional não é mera aplicação de conhecimento produzido em esferas acadêmicas

distanciadas; é espaço onde conhecimento se constrói, refina-se e transforma-se mediante diálogo entre teoria e experiência vivida.

No Brasil, particularmente a partir dos anos 1980, movimentos de educadores organizados em entidades como ANDE (Associação Nacional de Educação) e posteriormente ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) reivindicaram formação de professores que articulasse compreensão crítica de contextos sociais, políticos e econômicos com preparação pedagógica rigorosa. Esses movimentos denunciavam que a fragmentação curricular e a ênfase tecnicista tornavam inviável formação para consciência crítica.

Essas abordagens crítico-reflexivas compartilham premissa de que a docência não é transmissão neutra de conteúdos, mas prática social situada em contextos marcados por relações de poder, desigualdades, interesses contraditórios. Formar professores criticamente reflexivos significa prepará-los não apenas para reproduzir conhecimento estabelecido, mas para questionar-se sobre finalidades da educação, para identificar como processos educativos reproduzem ou contestam desigualdades, para construir coletivamente alternativas pedagógicas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Rastreamento das Tensões: Momentos Históricos

As tensões entre modelos técnicos e crítico-reflexivos não emergiram subitamente, mas consolidaram-se ao longo de processo histórico que permite identificar momentos cruciais.

O período 1930-1960 representa momento de síntese potencial. As reformas de Ansio Teixeira no Distrito Federal (1932) e Fernando de Azevedo em São Paulo (1933) buscaram integrar formação geral com preparação pedagógica específica mediante instituição dos Institutos de Educação. Esses institutos propunham-se pesquisa educacional rigorosa articulada com prática de ensino em escolas-laboratório. Havia preocupação simultânea com apropriação sistemática de conhecimentos disciplinares e com compreensão dos processos através dos quais esses conhecimentos se tornam aprendizagem.

Contudo, essa integração nunca se materializou plenamente. As escolas normais que se proliferaram pelo país frequentemente mantiveram formato híbrido: enquanto

combinavam conteúdos de cultura geral com noções de pedagogia, careciam de escolas-laboratório, docentes preparados em educação, estrutura para reflexão sobre prática. A pedagogia permanecia disciplina isolada, frequentemente ministrada por professores sem experiência docente prévias.

O período 1964-1985, particularmente a Lei nº 5.692 de 1971, marca transformação na direção de aprofundamento da fragmentação. A habilitação em Magistério incorporou-se como uma entre várias habilitações profissionalizantes do ensino de segundo grau. Professores de primeira a quarta série passaram a ser formados em meio a currículos fragmentados entre componentes de cultura geral, fundamentos de educação reduzidos a unas poucas disciplinas, e prática de ensino frequentemente desarticulada da teoria. Simultaneamente, na universidade, a pedagogia reduzia-se a formação de especialistas em educação, enquanto licenciaturas conservavam hegemonia de conteúdos disciplinares com didática como disciplina menor, anexa, sem poder transformador sobre concepção de formação.

A partir de 1996, com aprovação da nova LDB, abre-se possibilidade formal de outro modelo. A lei menciona competências, sugere articulação entre teoria e prática, valoriza práxis educativa. Contudo, na implementação concreta, particularmente com a BNCC consolidada em 2017, reafirma-se a lógica técnica de competências e habilidades, agora alinhada globalmente a organismos internacionais e subordinada a avaliações padronizadas. Retorna-se a fragmentação: competências definidas externamente, desempenho mensurável em testes, conhecimento transformado em recurso economizável.

4.2 A BNCC como Expressão Contemporânea de Hegemonia Técnica

A BNCC, aprovada após múltiplas versões e negociações (2015, 2016, 2017), consolidou no ordenamento legal brasileiro o paradigma de competências. Para seus defensores, a base representa resposta necessária a demandas por qualidade, equidade e alinhamento a padrões internacionais.

Contudo, análise crítica revela que a BNCC, longe de neutralidade que pretende, expressa articulação entre interesses privados (fundações, institutos, empresas) e orientações de organismos internacionais, todos eles comprometidos com transformação de educação em bem inserido em dinâmicas de mercado. Lopes (2015) demonstra como a BNCC, ao tentar hegemonizar discurso sobre conhecimento, nega currículo como produção cultural contestada, pluralista, heterogênea.

Particularmente preocupante é a secundarização da docência na BNCC. Professores aparecem como implementadores de currículo já definido externamente, não como sujeitos cujas práticas reflexivas enriquecem e transformam conhecimento curricular. Essa desvalorização da reflexão docente correlaciona-se com políticas de formação continuada frequentemente pautadas em treinamentos técnicos, não em processos de reflexão coletiva sobre experiências pedagógicas.

4.3 Impactos na Formação de Professores

As tensões entre modelos técnicos e crítico-reflexivos manifestam-se concretamente na formação de professores através de pelo menos três canais.

Primeiro, na organização curricular dos cursos. Faculdades de Educação e cursos de Pedagogia convivem com estrutura que separa disciplinas de "fundamentos" (filosofia, sociologia, psicologia da educação) de disciplinas de "metodologia" ou "instrumentação". Essa separação reifica distinção entre teoria e prática, entre saber pensar criticamente e saber fazer tecnicamente. Frequentemente, futuro professor vivencia essas disciplinas de forma desarticulada, sem síntese que permitisse compreender como reflexão sobre teoria da aprendizagem transforma compreensão de prática pedagógica concreta.

Segundo, na contradição entre formação que pretende ser crítica e formação que exigem sistemas de avaliação externa. Muitos programas de formação inicial de professores incorporam ênfase em reflexão crítica, problematização de realidades sociais, pedagogias emancipatórias. Contudo, simultaneamente, professores em formação são expostos a pressões de submissão a avaliações externas padronizadas, a métodos de ensino prescritos, a padronização que nega a variabilidade de contextos.

Terceiro, na própria condição de trabalho docente que dificultam reflexão em exercício. Professores saturados de turmas numerosas, múltiplas instituições, remuneração insuficiente, carecem tempo e energia para reflexão coletiva sobre prática. Espaços para desenvolvimento profissional contínuo permanecem insuficientes, frequentemente ocupados por treinamentos técnicos descontextualizados.

4.4 Possibilidades de Síntese

A caracterização das tensões não implica necessariamente em condenação do modelo técnico nem em idealização do modelo crítico-reflexivo. Trata-se antes de reconhecer que uma pedagogia adequada aos desafios contemporâneos exige articulação entre dimensões que ambos os modelos enfatizam.

Do modelo técnico, deve-se reter a preocupação com sistematização rigorosa de conhecimentos, com clareza sobre objetivos educacionais, com avaliação de aprendizagens. Conhecimento sistematizado, disciplinarmente organizado, permanece indispensável; seu acesso não pode ser privilégio de alguns, mas direito educacional básico.

Do modelo crítico-reflexivo, deve-se reter a insistência em que conhecimento não é simplesmente transmitido, mas construído em contextos sociais, políticos, culturais específicos; que educação envolve poder e conflito; que profissionalidade docente repousa em reflexão crítica sobre prática, não em execução de receituários externos.

Uma formação de professores que articule essas dimensões exigiria, por exemplo: cursos que organizem conteúdos disciplinares de forma que revelassem seus enraizamentos históricos, seus limites, suas possibilidades de reinterpretação; que articulassem análise crítica de realidades sociais com conhecimento pedagógico-didático de como transformar essa análise em aprendizagens significativas; que preparassem para trabalho coletivo com comunidades escolares na construção de projetos pedagógicos situados, não em submissão a propostas curriculares verticalizadas.

Isso exigiria, igualmente, transformação das condições de trabalho docente, reconhecimento da profissionalidade como envolvendo reflexão contínua, respeito à autonomia profissional articulada com responsabilidade pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a história da formação de professores no Brasil expõe as tensões permanentes entre modelos técnicos e crítico-reflexivos de compreender a docência e a pedagogia. Essas tensões não representam meramente escolhas pedagógicas neutras, mas refletem conflitos sobre concepção de conhecimento, sobre fins da educação, sobre relações de poder que constituem práticas educativas.

A consolidação contemporânea de paradigma técnico de competências, particularmente através da BNCC, representa vitória parcial e contextual de perspectiva que reduz conhecimento a recursos mensuráveis, que marginaliza reflexão crítica docente, que alinha educação a demandas do capital. Essa hegemonia, contudo, não é total; persiste resistência significativa no interior do campo educacional, particularmente em movimentos de educadores e em produções acadêmicas que reivindicam educação para emancipação.

O desafio contemporâneo situa-se em articulação produtiva entre rigor do conhecimento sistematizado e reflexão crítica sobre condições socioculturais que o constituem. Formar professores significa preparar profissionais capazes de compreender conhecimento não como conjunto de verdades fixas a transmitir, mas como construção histórica contestada que se materializa diferentemente conforme contextos, sujeitos, intencionalidades pedagógicas.

Exige-se ressignificação de políticas de formação que reconheçam docência como profissão intelectual, que assegurem tempo e recursos para reflexão sobre prática, que respeitem autonomia profissional simultaneamente exigindo responsabilidade pública e compromisso com transformação social. Exige-se igualmente que perspectivas críticas incorporem rigor científico, que não se deixem seduzir por romantismo pedagógico desvinculado de conhecimento robusto.

Por tudo isso, a superação das tensões identificadas passa pela negação de ambos os extremos: nem modelo técnico que esvazia conhecimento de dimensões críticas e criativas, nem modelo crítico que rejeita rigor disciplinar. Requer síntese dialética onde reflexão crítica impregna compreensão e apropriação de conhecimentos sistematizados, transformando-os simultaneamente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.
- LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. Linhas Críticas, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.
- MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.
- MELLO, Guiomar Namo de. Currículo da educação básica no Brasil: concepções e políticas. São Paulo: CEESP, 2014.
- SAVIANI, Dermerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.
- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 61-88, 2000.