

OS PROFESSORES COMO SUJEITOS DO CONHECIMENTO: DA CENTRALIDADE DA EXPERIÊNCIA À SUBALTERNIZAÇÃO NOS PROCESSOS CURRICULARES

Alice Cristina Sarmento Gonçalves

Mestra em Educação. Universidade Católica de Petrópolis - UCP.

<http://lattes.cnpq.br/9418446181340197>

<https://orcid.org/0009-0003-1385-7919>

E-mail: alicesarmentovet2@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N1>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N1-64>

RESUMO: Esta revisão bibliográfica analisa como os processos curriculares contemporâneos, especialmente a partir de políticas centralizadoras como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contribuem para a subalternização dos saberes da experiência docente, tensionando o reconhecimento dos professores como sujeitos do conhecimento. A partir do referencial de Maurice Tardif, evidencia-se que a padronização curricular e a lógica instrumental deslocam o professor da posição de produtor epistêmico para a de executor técnico de prescrições externas, fragilizando sua autonomia, identidade profissional e a dimensão reflexiva da prática pedagógica. Metodologicamente, o trabalho se utilizou das pesquisas exploratória, descritiva, bibliográfica e qualitativa. Conclui-se que a superação dessa subalternização exige a revalorização política e epistemológica do saber docente, a reintegração da sensibilidade e da ética na formação e a afirmação da docência como profissão crítica e humanizadora.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes docentes. Subalternização curricular. BNCC. Maurice Tardif. Autonomia docente. Experiência pedagógica.

TEACHERS AS SUBJECTS OF KNOWLEDGE: FROM THE CENTRALITY OF EXPERIENCE TO SUBALTERNIZATION IN CURRICULAR PROCESSES

ABSTRACT: This literature review analyzes how contemporary curricular processes—particularly those stemming from centralized policies such as the National Common Curricular Base (BNCC)—contribute to the subalternization of teacher experiential knowledge, challenging the recognition of teachers as subjects of knowledge. Drawing from the theoretical framework of Maurice Tardif, it is evident that curricular standardization and instrumental logic displace the teacher from the position of epistemic producer to that of a technical executor of external prescriptions, weakening their autonomy, professional identity, and the reflective dimension of pedagogical practice. Methodologically, this work employed exploratory, descriptive, bibliographic, and qualitative research. It concludes that overcoming this subalternization requires the political and epistemological revaluation of teacher knowledge, the reintegration of sensitivity and ethics into teacher education, and the affirmation of teaching as a critical and humanizing profession.

KEYWORDS: Teacher knowledge. Curricular subalternization. BNCC. Maurice Tardif. Teacher autonomy. Pedagogical experience.

INTRODUÇÃO

O reconhecimento dos professores como sujeitos do conhecimento constitui um marco fundamental nos estudos sobre o trabalho docente, especialmente a partir das contribuições de Tardif (2002), que desloca a compreensão do professor de mero aplicador de teorias externas para produtor de saberes profissionais, construídos na articulação entre formação, experiência e contexto de atuação.

Nessa perspectiva, os saberes docentes são concebidos como plurais, heterogêneos e socialmente situados, emergindo das interações cotidianas no espaço escolar e da mediação constante entre prescrições institucionais e demandas concretas da prática pedagógica. Tal concepção rompe com visões tecnicistas e instrumentalizadas da docência, afirmando o professor como sujeito epistêmico e agente ativo na produção do conhecimento educacional.

Entretanto, apesar do avanço teórico no reconhecimento da centralidade da experiência docente, observa-se uma contradição persistente nos processos curriculares contemporâneos. Reformas educacionais marcadas pela padronização, pela centralização normativa e pela adoção de currículos prescritos tendem a subalternizar os saberes produzidos pelos professores, atribuindo primazia a conhecimentos considerados científicos, técnicos ou oficiais. Nesse contexto, os currículos passam a operar como dispositivos de regulação do trabalho docente, limitando a autonomia profissional e reduzindo a experiência pedagógica a um elemento secundário ou meramente operacional (Ximenes; Melo, 2022).

Essa tensão revela um paradoxo central: ao mesmo tempo em que o discurso educacional contemporâneo afirma o protagonismo docente e a valorização da prática, os processos de elaboração e implementação curricular frequentemente desconsideram os professores como sujeitos legítimos de conhecimento (Gatti, 2021).

Tardif (2014) evidencia a experiência docente adquirida com o tempo por um sujeito ativo que “aprende fazendo e, dessa forma, desenvolve a sua identidade, domínio, personalidade e conhecimento”; também enfatiza a relevância da “identidade do professor, que é modelada pelas inúmeras interações com os colegas e com os estudantes”. Infere-se que os saberes que têm por fonte a experiência “são influenciados

pela organização institucional e que essa, através de suas ações e normas (currículos, programas, planos etc.), podem contribuir para o distanciamento entre os saberes da própria experiência e aqueles obtidos em sua formação inicial ou continuada” (Basso; Bernardi, 2024, p. 645).

É por meio da experiência docente que “se forma e se expressa o que se chama de saber ensinar. O saber ensinar possui uma especificidade prática que precisa ser buscada na cultura profissional. Esse se constrói sobre uma base que não é apenas do terreno do saber, não é apenas cognitiva” (Corrêa; Pasqualli, 2022, p. 237); mas sim, “os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos” (Tardif, 2014, p. 103).

A experiência docente, longe de ser reconhecida como fonte epistemológica relevante, é frequentemente reinterpretada como insuficiente, subjetiva ou carente de validação externa. Tal movimento contribui para a fragilização da profissionalidade docente e para o distanciamento entre o currículo prescrito e o currículo vivido no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, torna-se fundamental problematizar os efeitos da subalternização dos saberes da experiência nos processos curriculares, analisando como essa dinâmica impacta a identidade profissional docente e o próprio sentido da prática educativa. Ao tensionar a centralidade da experiência defendida por Tardif (2002) com os mecanismos de controle e homogeneização curricular, este estudo busca contribuir para o debate crítico sobre o lugar do professor na produção do conhecimento educacional e sobre as disputas epistemológicas que atravessam o campo do currículo. É a partir desse contexto que propomos a seguinte pergunta de pesquisa e objetivo geral.

OBJETIVO GERAL

Analisar como os processos curriculares contemporâneos contribuem para a subalternização dos saberes da experiência, tensionando o reconhecimento dos professores como sujeitos do conhecimento, à luz das contribuições teóricas de Maurice Tardif.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Como os processos curriculares contemporâneos tensionam a centralidade dos saberes da experiência docente e contribuem para a subalternização dos professores enquanto sujeitos do conhecimento?

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota como metodologia uma revisão bibliográfica sistemática e analítica, que mapeia e interpreta criticamente a produção acadêmica recente sobre saberes docentes, processos curriculares contemporâneos e a subalternização dos professores. O corpus foi constituído a partir de critérios de temporalidade (2020–2025), com consulta no repositório Google Acadêmico, usando os descritores: “saber docente”, “formação de professores”, “currículo”, e “experiência docente”, em 24 de janeiro de 2026. O buscador do repositório retornou com 1.010 trabalhos publicados¹. Destes, após leitura do título e frases selecionadas pela IA do repositório contendo os buscadores, selecionou-se 32 trabalhos com relevância temática, incluindo obras centrais de autores como Maurice Tardif, além de estudos empíricos e críticos sobre políticas como a BNCC, a racionalidade instrumental, a educação em valores e relação direta com os objetivos do estudo.

A análise procedeu em três etapas: leitura exploratória para identificação de eixos temáticos, interpretação à luz do referencial teórico de Tardif e síntese articulada que confronta perspectivas diversas. Embora a natureza revisional imponha limites quanto à exaustividade das fontes, buscou-se garantir rigor analítico na seleção e no exame do material, sendo selecionado 14 (quatorze) trabalhos do repositório, com o objetivo de construir uma reflexão teórica fundamentada sobre a tensão entre a experiência docente e os mecanismos curriculares de subalternização.

¹ Disponível em:

https://scholar.google.com/scholar?q=%22saber+docente%22+%22forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores%22+%22curr%C3%ADculo%22+%22experi%C3%A2ncia+docente%22+&hl=pt-BR&lr=lang_pt&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&as_ylo=2020&as_yhi=2025 Acesso em 24 de jan. 2026.

PROFESSORES, RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E SUBALTERNIZAÇÃO CURRICULAR

O estudo desenvolvido por Krützmänn, Alves e Silva (2023) analisa de forma crítica os impactos da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no trabalho de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, situando a política curricular no interior de um processo histórico mais amplo de centralização, padronização e regulação do trabalho docente.

Os autores partem do entendimento de que o currículo não é um dispositivo neutro, mas um instrumento permeado por disputas políticas, ideológicas e epistemológicas, cujos efeitos incidem diretamente sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre a identidade profissional dos professores.

A partir de uma abordagem qualitativa fundamentada na Teoria Fundamentada nos Dados, Krützmänn, Alves e Silva (2023) constroem uma análise empírica ancorada nas percepções docentes, evidenciando que a BNCC produz mudanças de alto espectro no cotidiano escolar. Essas mudanças extrapolam a reorganização de conteúdos, alcançando a dinâmica institucional da escola, o projeto político-pedagógico, as práticas avaliativas e as formas de planejamento docente. Nesse contexto, os professores percebem a BNCC como um documento normativo que redefine expectativas, intensifica exigências e altera significativamente a lógica do trabalho pedagógico.

Conforme caminho almejado pela Constituição Federal de 1988, seu art. 210, “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p. 114);

Que conforme a Resolução CNE/CP n.º 2 de 2017, os currículos das escolas precisariam se adequar à BNCC até o início do ano letivo de 2020. Contudo, conforme Krützmänn, Alves e Silva (2023, p. 4), a chegada da BNCC nas escolas deve “[...] afetar a práxis docente, pois existe uma conexão embrionária entre o currículo e o trabalho dos professores”; e, complementam alegando que, “[...] a percepção de uma mudança de alto espectro com a chegada da BNCC já indica a perspectiva de alteração ampla do sistema educacional, impactando professores, gestores e alunos”.

Krützmann, Alves e Silva (2023) demonstram que essa reorganização curricular impõe novas demandas aos docentes, ao mesmo tempo em que produz insegurança pedagógica e dificuldades de mediação didática, sobretudo diante da redução do tempo escolar e da ausência de condições materiais e formativas adequadas.

Outro aspecto relevante identificado pelos autores diz respeito à produção de lacunas na formação docente. As transformações curriculares promovidas pela BNCC contrastam com os percursos formativos dos professores de Ciências, historicamente estruturados em licenciaturas específicas. Segundo Krützmann, Alves e Silva (2023), esse desencontro entre formação inicial e exigências curriculares reforça processos de precarização do trabalho docente, uma vez que os professores são responsabilizados pela implementação da política sem que lhes sejam garantidos suporte institucional, formação continuada consistente ou condições objetivas de trabalho.

O estudo conclui que a BNCC redefine o trabalho docente ao deslocar o professor para uma posição marcada pela intensificação das tarefas, pela ampliação das responsabilidades, pela redução da autonomia pedagógica e pela imposição da instrumentalidade técnica. Krützmann, Alves e Silva (2023) argumentam que, ao subordinar o trabalho dos professores a um currículo altamente normativo e orientado por competências e habilidades, a política curricular contribui para o esvaziamento do papel docente enquanto sujeito de conhecimento, reforçando uma lógica de controle que fragiliza a dimensão crítica, reflexiva e intelectual da docência.

Contra a subordinação docente às políticas curriculares, Werneck (2021) propõe uma reflexão crítica sobre os fundamentos da educação moderna ao tensionar a centralidade histórica da racionalidade instrumental na constituição dos processos formativos.

A autora sustenta que a tradição pedagógica ocidental, fortemente marcada pelo racionalismo e pelo cientificismo, produziu uma cisão entre razão e sensibilidade, resultando em práticas educativas que privilegiam a abstração, a normatividade e o controle em detrimento das dimensões afetivas, éticas e estéticas da experiência humana. Nesse sentido, Werneck (2021) argumenta que tal dissociação compromete a formação

integral dos sujeitos, ao reduzir o conhecimento a uma operação técnica e descontextualizada da vida concreta.

Ao desenvolver o conceito de sensibilidade, a autora o compreende não como oposição à razão, mas como dimensão constitutiva do próprio ato de conhecer. A sensibilidade aparece, assim, como condição de possibilidade para a apreensão do mundo, para a construção de sentidos e para a constituição das relações humanas. Werneck (2021) destaca que conhecer implica ser afetado pela realidade, o que exige uma abertura do sujeito à alteridade, ao diálogo e à experiência vivida.

A educação, nesse horizonte, deve ser compreendida como um processo relacional e ético, no qual o saber não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a formação de sujeitos capazes de perceber, sentir e interpretar criticamente o mundo. Para Tardif (2002, p. 36), o saber docente se entende como “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Segundo Moll (2023 apud Silva; Holanda, 2025, p. 12-13), o saber docente:

[...] não pode ser apenas acadêmico ou técnico, mas precisa ser profundamente enraizado na experiência prática. É justamente essa vivência que permite ao educador adaptar e inovar suas práticas pedagógicas, respondendo de maneira mais eficaz às necessidades e desafios da sala de aula. A experiência prática permite ao educador aprender a avaliar de forma justa, a planejar de maneira organizada, e a lidar com a diversidade dos alunos, que apresentam ritmos de aprendizagem distintos.

Os saberes docentes são “um conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional”. Compreender os saberes docentes “envolve um sentido mais amplo, englobando habilidades, competências, atitudes e conhecimentos mobilizados pelos docentes no processo educativo representado pelo saber, saber ser, saber fazer”. Os mesmos “contribuem na práxis do professor, pois à medida que os profissionais os conhecem e os compreendem, podem refletir sobre a mobilização deles em suas práticas pedagógicas”. Desse modo, possibilitam “uma atuação mais segura, fundamentada e reflexiva, bem como permite ao docente pensar e cobrar ações que levem à construção e

ampliação desses saberes, especialmente dos que mais podem contribuir para a melhoria de suas práticas educativas” (Silva et al., 2020, p. 2-3 e 12).

Para carneiro e Carvalho (2025, p. 10), o saber docente se constrói “[...] gradualmente e conhecimentos de diversas naturezas são compósitos desse saber: o conhecimento da área, das diversas metodologias, de cada um dos estudantes, de como se dá a interação social entre eles, da cultura escolar, dentre outros”.

Werneck (2021) aprofunda essa discussão ao analisar os impactos da hegemonia da racionalidade técnico-instrumental sobre a prática educativa. Segundo Werneck (2021), a escolarização moderna tende a neutralizar a sensibilidade por meio da padronização curricular, da fragmentação do conhecimento e da centralidade da avaliação classificatória.

Esse modelo contribui para a desumanização dos processos educativos, uma vez que ignora as singularidades dos sujeitos e desvaloriza experiências, emoções e formas não hegemônicas de produção de conhecimento. A crítica da autora incide, portanto, sobre uma concepção de educação que prioriza o desempenho e a eficiência em detrimento da formação ética e sensível.

No campo da formação docente, Werneck (2021) argumenta que a exclusão da sensibilidade tem efeitos diretos sobre a constituição da identidade profissional do professor. A docência, quando reduzida a um conjunto de técnicas e procedimentos, perde sua dimensão criadora, reflexiva e ética.

A autora defende que a sensibilidade é elemento central da prática pedagógica, pois orienta o olhar do professor para o outro, possibilita a escuta, o acolhimento e a mediação significativa do conhecimento. Dessa forma, a formação docente precisa incorporar experiências estéticas, reflexivas e éticas que permitam ao professor compreender-se como sujeito implicado no processo educativo.

Werneck (2021) propõe uma reconfiguração do sentido da educação a partir da integração entre razão e sensibilidade. Essa perspectiva implica reconhecer o caráter histórico, cultural e relacional do conhecimento, bem como afirmar a educação como prática humanizadora.

Ao recolocar a sensibilidade no centro do debate educacional, a autora contribui para a construção de um projeto formativo comprometido com a dignidade humana, com a emancipação dos sujeitos e com a superação de modelos pedagógicos que reduzem a educação a um instrumento de adaptação social. Trata-se, portanto, de uma abordagem que amplia o horizonte epistemológico e ético da educação contemporânea

UMA ANÁLISE DA SUBORDINAÇÃO DOS PROFESSORES ÀS POLÍTICAS CURRICULARES A PARTIR DA ANÁLISE DE MAURICE TARDIF

O estudo de Krützmann, Alves e Silva (2023) analisa os impactos da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no trabalho de professores de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental, evidenciando como políticas curriculares normativas incidem diretamente sobre a organização do trabalho docente.

À luz da concepção de saberes docentes proposta por Tardif (2002), que reconhece o professor como sujeito do conhecimento e produtor de saberes profissionais plurais — oriundos da formação, da experiência e do contexto de trabalho —, o artigo permite compreender a BNCC como um dispositivo que tensiona a autonomia docente e reconfigura os modos de produção e legitimação do conhecimento no interior da escola.

Ancorados na Teoria Fundamentada nos Dados, Krützmann, Alves e Silva (2023) demonstram que a BNCC promove mudanças de “alto espectro” no cotidiano escolar, afetando não apenas os conteúdos curriculares, mas também a dinâmica institucional, o planejamento pedagógico e a identidade profissional dos professores.

Sob a perspectiva de Tardif (2002), essas transformações revelam um deslocamento do lugar epistemológico do docente, que passa a operar em um contexto de crescente normatização, no qual os saberes da experiência tendem a ser subordinados a prescrições curriculares externas e a uma lógica de padronização do ensino.

Os autores identificam que a ampliação e a fragmentação dos conteúdos de Ciências impõem novas exigências aos professores, muitas vezes dissociadas de sua formação inicial. Esse achado empírico dialoga diretamente com Tardif (2002), ao evidenciar a desarticulação entre os saberes da formação profissional e os saberes da prática. A reorganização curricular promovida pela BNCC desconsidera os percursos

formativos dos docentes e fragiliza a mobilização dos saberes experienciais, fundamentais para a mediação pedagógica e para a construção de sentidos no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto central do estudo refere-se à produção de lacunas na formação docente, resultantes do descompasso entre as exigências curriculares e as condições concretas de trabalho e formação. Krützmman, Alves e Silva (2023) evidenciam que os professores são responsabilizados pela implementação da BNCC sem que lhes sejam garantidos suporte institucional e formação continuada adequados. À luz de Tardif (2002), esse processo contribui para a desvalorização dos saberes docentes, uma vez que o professor deixa de ser reconhecido como sujeito do conhecimento para ser tratado como executor de prescrições curriculares previamente definidas.

A articulação entre os achados empíricos de Krützmman, Alves e Silva (2023) e o referencial de Tardif (2002) permite compreender que a BNCC redefine o trabalho docente ao intensificar tarefas, ampliar responsabilidades e reduzir a autonomia pedagógica. Esse movimento reforça a subalternização dos saberes da experiência e compromete a profissionalidade docente, ao deslocar o professor de sua condição de produtor de conhecimentos para uma posição subordinada no processo curricular. Assim, o estudo evidencia que as políticas curriculares contemporâneas operam como mecanismos de regulação do trabalho docente, tensionando a centralidade da experiência e o reconhecimento do professor como sujeito do conhecimento.

VALORES EDUCACIONAIS E OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS CURRICULARES NEOLIBERAIS

Filipe, Silva e Costa (2021) analisam criticamente o projeto educativo que fundamenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreendendo-o como expressão de uma política curricular alinhada às transformações do capitalismo contemporâneo e às diretrizes do neoliberalismo. As autoras partem do entendimento de que o currículo é um campo de disputas políticas e ideológicas, no qual se definem não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também os objetivos da formação escolar e o tipo de sujeito que se pretende formar. Nesse sentido, a BNCC é interpretada como um

documento normativo que ultrapassa a dimensão técnica e assume centralidade na regulação do trabalho pedagógico e da função social da escola.

A partir de uma pesquisa qualitativa e documental da versão final da BNCC, Filipe, Silva e Costa (2021) identificam que o documento se estrutura em torno de um projeto educativo orientado para a empregabilidade, com forte centralidade no desenvolvimento de competências e habilidades. Tal orientação se ancora em um modelo de ensino prescritivo, associado a uma concepção efficientista de avaliação, inspirada em matrizes comportamentais. As autoras demonstram que esse modelo reduz o direito à educação ao direito à aprendizagem mínima, esvaziando a formação escolar de sua dimensão crítica, histórica e emancipatória.

O estudo evidencia que a BNCC se insere em uma tradição curricular marcada pela racionalidade técnica e pela subordinação da educação às demandas do mercado de trabalho. Filipe, Silva e Costa (2021) argumentam que, ao privilegiar competências gerais e mensuráveis, o documento reforça a fragmentação do conhecimento e promove um estreitamento curricular, no qual conteúdos científicos, artísticos e filosóficos perdem centralidade. Esse processo resulta em uma formação voltada à adaptação dos sujeitos às condições de precarização do trabalho, em detrimento do desenvolvimento pleno das potencialidades humanas.

Outro aspecto central da análise refere-se ao impacto da BNCC sobre a autonomia docente e sobre a organização do trabalho pedagógico. Segundo Filipe, Silva e Costa (2021), a vinculação entre currículo, avaliação externa e responsabilização institucional intensifica mecanismos de controle sobre o que e como ensinar, reposicionando o professor como executor de diretrizes previamente definidas. Esse movimento fragiliza a docência enquanto prática intelectual e crítica, ao mesmo tempo em que transfere para a escola e para os professores a responsabilidade pelos resultados educacionais, desconsiderando as condições sociais e materiais do processo educativo.

Filipe, Silva e Costa (2021) concluem que a BNCC consolida um projeto educativo neoliberal, que se distancia de uma perspectiva de formação integral, democrática e emancipatória. Ao homogeneizar currículos, padronizar práticas pedagógicas e subordinar a educação aos imperativos da eficiência e da empregabilidade,

a política curricular analisada contribui para a reprodução das desigualdades sociais e para o esvaziamento do sentido público da educação. As autoras defendem que a compreensão crítica desse projeto é fundamental para a construção de alternativas curriculares comprometidas com a formação humana ampla e com a transformação social.

Goergen (2005) problematiza a relação entre educação e valores no contexto contemporâneo, partindo do diagnóstico de uma crise ética marcada pela fragmentação dos referenciais morais e pela ausência de consensos normativos em sociedades democráticas e pluralistas. O autor argumenta que, embora a ética tenha adquirido centralidade discursiva diante dos impactos da ciência, da tecnologia e da globalização sobre a vida humana, essa valorização retórica não se traduz, necessariamente, em práticas educativas consistentes. No âmbito escolar, a educação ética tende a ocupar um lugar marginal, frequentemente restrito a abordagens transversais ou episódicas, o que evidencia a dificuldade de tratar os valores como dimensão estruturante do processo formativo.

Ao aprofundar o debate conceitual, Goergen (2005) analisa a noção de valor a partir de uma perspectiva histórico-filosófica, demonstrando que os valores não possuem um significado unívoco ou universal, mas são construções históricas, culturais e sociais. O autor revisita diferentes tradições éticas, destacando as vertentes que privilegiam o indivíduo, aquelas que enfatizam a sociedade como fundamento moral e as abordagens pós-modernas que questionam a possibilidade de fundamentações universais. Essa multiplicidade de concepções revela a complexidade do campo axiológico e reforça a necessidade de compreender os valores como processos dinâmicos, permeados por conflitos e disputas.

No contexto da pós-modernidade, Goergen (2005) chama atenção para o risco do relativismo moral, decorrente da rejeição a fundamentos éticos absolutos. Embora reconheça a importância da crítica pós-moderna à rigidez normativa da modernidade, o autor alerta que a transferência das decisões morais exclusivamente para a esfera da subjetividade pode resultar em indiferença ética e fragilização do compromisso social. Nesse cenário, a educação corre o risco de reduzir-se ao estímulo da reflexão individual,

sem promover a responsabilidade coletiva ou o engajamento com valores públicos e democráticos.

A análise avança ao discutir as contribuições da vertente social da ética, especialmente aquelas que concebem a moral como produto da vida coletiva. Goergen (2005) reconhece que essa perspectiva valoriza a dimensão social da formação moral, ao enfatizar a importância da convivência, da solidariedade e do pertencimento. Contudo, o autor problematiza os limites de modelos que subordinam o sujeito às normas vigentes, uma vez que a educação moral não pode restringir-se à socialização ou à adaptação heterônoma. A formação ética exige a constituição de sujeitos capazes de reflexão crítica, dissidência e autonomia moral.

Goergen (2005) propõe uma compreensão da educação moral orientada pela articulação entre autonomia individual e responsabilidade social, inspirada em perspectivas teórico-críticas e no agir comunicativo. A formação do sujeito moral é concebida como um processo sócio-histórico complexo, que envolve reflexão, diálogo, sensibilidade ética e participação em práticas coletivas. Nesse horizonte, a educação assume um papel fundamental na construção de sujeitos capazes de julgar, argumentar e agir eticamente em contextos marcados pela pluralidade de valores, reafirmando seu compromisso com a democracia, a justiça social e a dignidade humana

POR UMA DOCÊNCIA HUMANA E NÃO SUBALTERNA

Roldão (2017) analisa criticamente a reconfiguração contemporânea da profissionalidade docente, situando-a em um contexto histórico marcado por tensões entre profissionalização e funcionarização do trabalho do professor. A autora argumenta que, embora a docência seja socialmente reconhecida como atividade essencial, atravessa um processo de risco caracterizado pelo esbatimento de sua natureza profissional e pela crescente submissão a lógicas normativas externas. Esse movimento compromete a autonomia do professor e fragiliza a construção de uma identidade profissional sustentada em saberes específicos, próprios e legitimados socialmente.

No centro da argumentação de Roldão (2017) está a defesa de que a profissionalidade docente se ancora na existência de um conhecimento específico,

distintivo e socialmente necessário, que diferencia a docência de atividades de natureza meramente funcionária. A autora sustenta que ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas consiste em uma ação intencional e estratégica de promover a aprendizagem de alguém sobre algo, o que exige a mobilização integrada de diferentes dimensões do saber. A fragilidade dessa compreensão contribui para a desvalorização do conhecimento profissional docente e para a redução da docência a um conjunto de tarefas prescritas.

A reflexão avança ao destacar a centralidade do conhecimento didático-pedagógico como núcleo estruturante do saber profissional do professor. Para Roldão (2017), a didática não deve ser entendida como um conjunto de técnicas instrumentais, mas como um campo epistemológico que media, de forma estratégica, a relação entre o conhecimento curricular, os sujeitos aprendentes e as finalidades sociais da educação. Essa mediação constitui o elemento distintivo da ação docente e sustenta a eficácia do ensino enquanto prática profissional complexa, reflexiva e situada.

Roldão (2017) também problematiza os modelos de formação de professores, apontando que a ausência de uma reflexão prévia sobre a natureza da profissão e de seu conhecimento específico compromete a qualidade da formação inicial e continuada. A autora defende que a formação docente deve estruturar-se em torno da prática de ensino analisada e refletida, concebida como eixo integrador dos saberes profissionais. Quando a formação se orienta por abordagens fragmentadas ou excessivamente normativas, contribui para o enfraquecimento da autoria docente e para a reprodução de uma cultura profissional dependente de prescrições externas.

Para uma prática pedagógica eficiente, reflexiva e transformadora; a formação de professores não pode ser um processo estático ou linear; mas, “deve ser entendida como uma trajetória de crescimento pessoal e profissional, na qual o educador é constantemente desafiado a questionar suas próprias práticas e a adaptar seu conhecimento às demandas de um contexto educacional em constante mudança (Silva; Holanda, 2025, p. 7).

Augusto e Victor (2023) apontam para a necessidade de uma formação continuada para os professores, pois:

Seria por certa ingenuidade acreditar que um aluno egresso de qualquer curso de formação de professores estaria, por melhor que fosse o curso, completa e definitivamente preparado para exercer a atividade profissional. Toda formação é provisória numa sociedade que não permanece estática, mas que se transforma pela atuação do homem e pela evolução do conhecimento (Brandt; Moretti, 2016, p. 33).

Nesse processo, os saberes dos educadores se formam a partir de “uma série de interações com os alunos, com os colegas de profissão e com o próprio currículo escolar, além de serem influenciados pelas políticas educacionais, pelas questões sociais e pelas dimensões culturais” (Silva, 2025, p. 6). Evidencia-se que os saberes adquiridos pelos docentes com suas respectivas experiências são tão relevantes, quanto os adquiridos nos cursos de formação docente.

As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análise das diversas perspectivas (história, psicologia etc.). É preciso conferir-lhes estatuto epistemológico [...]. Nas práticas docentes estão elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (Pimenta, 1999 apud Silva; Arruda, 2020, p. 6).

A formação de professores precisa ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida,

[...] implicando processos intencionais e planejados, que resultem em mudanças de direção e em uma prática efetiva nos espaços escolares. [...] a capacitação não pode parar enquanto houver jovens querendo aprender. [...] o melhor lugar para a formação de professores é a própria escola. [...] as práticas educativas eficazes surgem de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas. Há [...] a necessidade de um prolongamento formativo, o que favorece o aperfeiçoamento contínuo teórico-prático dos profissionais, em seu contexto de trabalho. Neste sentido, a formação não terá início, meio e fim, mas dar-se-á durante o processo contínuo de desenvolvimento profissional de cada professor (Basso; Bernardi, 2024, p. 644-645).

A pura prática como formação “não propicia ao docente os saberes epistemológicos e os relativos às Ciências da Educação, à História da Educação, a Filosofia da Educação, à Psicologia da Educação, de forma que o professor consiga situar seu objeto de ensino sócio-historicamente”; como também, “desenvolver uma consciência crítica em relação a esse objeto de ensino e a seu trabalho” (Oliveira;

Henrique, 2023, p. 23-24), para uma atuação com responsabilidade ético-política necessária à “afirmação dessa educação com qualidade social como direito social fundamental e ingrediente fundamental de um projeto societário emancipatório” (Machado, 2024, p. 15).

Para tanto, é crucial pensar políticas de formação de professores que:

[...] consideram as dimensões ética, estética, técnica, epistemológica e política, isto é, fundado em uma epistemologia da práxis. Capacitando esses profissionais a, de forma consciente, desenvolverem um trabalho educativo capaz de intervir na realidade social dos alunos gerando autonomia e liberdade (Oliveira; Henrique, 2023, p. 23-24).

Tardif (2002) afirma que o professor ideal é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (apud Oliveira; Henrique, 2023, p. 24).

Roldão (2017) enfatiza a dimensão deontológica do trabalho docente, entendida como compromisso ético e profissional com as finalidades da educação e com os resultados da aprendizagem dos alunos. A autora alerta que a externalização sistemática das causas do insucesso escolar e a desresponsabilização do professor em relação aos processos de ensino reforçam a desprofissionalização da docência. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de ressignificar a organização do trabalho escolar e os processos formativos, de modo a fortalecer o reconhecimento do professor como profissional do conhecimento, agente central na construção de aprendizagens e na sustentação de uma educação democrática.

Na mesma perspectiva, Fonseca (2005) parte da premissa de que a diversidade axiológica contemporânea exige uma reflexão profunda sobre o lugar dos valores no âmbito educativo. A autora estabelece, desde o início, uma relação essencial e co-originária entre educação e valores, entendendo estes últimos não apenas como conteúdos a serem transmitidos, mas como o próprio *telos* do processo educativo.

Nessa perspectiva, todo ato educativo é, por natureza, portador e produtor de valores, os quais atuam como estruturas cognitivas que permitem ao sujeito interpretar e orientar-se no mundo físico e social. A educação, portanto, é concebida como um fenômeno intrinsecamente axiológico, cujo fim último é a humanização do indivíduo

mediante o desenvolvimento simultâneo de suas dimensões individual e social (Fonseca, 2005).

Para discutir como se dá a concretização dos valores na formação humana, Fonseca (2005) dedica-se a analisar o desenvolvimento moral, problematizando as tensões entre heteronomia e autonomia. A concepção heterônoma, associada a pensadores como Durkheim, compreende a moral como um conjunto externo de normas e deveres impostos pela sociedade, que o indivíduo deve interiorizar para sua integração. Nesse modelo, a educação moral assume um caráter prescritivo e vertical, no qual a autoridade social define e transmite os valores, cabendo ao educando a obediência. Essa visão, segundo a autora, sustenta práticas educativas como a “educação do caráter”, que privilegiam a inculcação de padrões comportamentais e a conformidade a valores preestabelecidos, em detrimento do desenvolvimento do raciocínio moral autônomo (Fonseca, 2005).

Em contraponto, Fonseca (2005) explora a perspectiva autônoma do desenvolvimento moral, fundamentada sobretudo nas teorias construtivistas de Piaget e no modelo cognitivo-desenvolvimental de Kohlberg. Nessa abordagem, o desenvolvimento moral não é um simples processo de socialização ou maturação natural, mas resulta de uma complexa interação entre as dimensões cognitiva, social, emocional e moral do indivíduo. A autonomia emerge da interação dialógica com o meio e com os outros, através de experiências que estimulam a cooperação, a reciprocidade e a capacidade de descentração. A moralidade, assim, constrói-se ativamente pela mediação e pela reflexão, exigindo que o indivíduo organize e intérprete criticamente as mensagens do seu contexto (Fonseca, 2005).

A autora adverte, contudo, que a defesa da autonomia não implica a adesão a um relativismo axiológico. Pelo contrário, Fonseca (2005) argumenta que o desenvolvimento moral autônomo está vinculado a uma ética de princípios universais, que transcendem os conteúdos valorativos específicos de cada cultura. A falácia naturalista – confundir o fato de existirem valores diversos com a ideia de que todos os valores são igualmente válidos – é rejeitada em prol de uma busca por estruturas universais do raciocínio moral. A educação, nesse sentido, deve criar condições para que o indivíduo construa, de forma

reflexiva, sua hierarquia de valores, com base em princípios éticos universalizáveis, como a justiça e o respeito mútuo (Fonseca, 2005).

A discussão entre heteronomia e autonomia reflete-se diretamente nas finalidades e metodologias da educação em valores. Enquanto a abordagem heterônoma tende a uma pedagogia da transmissão e da obediência, a perspectiva autônoma privilegia uma pedagogia do diálogo, da problematização e da construção coletiva. Fonseca (2005) salienta que a escola, como espaço privilegiado de formação, deve assumir o desafio de promover não apenas a aquisição de normas, mas o desenvolvimento da capacidade de julgar eticamente, preparando os indivíduos para uma cidadania reflexiva e participativa numa sociedade complexa e plural. A educação de valores, portanto, não pode resumir-se à mera reprodução do *ethos* social vigente (Fonseca, 2005).

Fonseca (2005) conclui que a relação entre educação e valores é constitutiva e indissociável, sendo os valores simultaneamente o fim e o meio do processo educativo. A promoção de uma educação axiológica significativa exige superar a dicotomia simplista entre imposição e relativismo, adotando uma postura que equilibre o respeito às tradições culturais com o fomento da autonomia racional e moral. O desenvolvimento moral, entendido como um processo dinâmico de construção na interação com o outro, apresenta-se como eixo fundamental para a formação de pessoas capazes de viver eticamente num mundo marcado pela diversidade e pela constante transformação (Fonseca, 2005).

Com base nos dados de Pimenta et al. (2017), os cursos de licenciatura em Pedagogia apresentam fragilidades estruturais que comprometem a formação do professor polivalente, porque subordinam os professores às políticas curriculares neoliberais.

A maioria é ofertada por instituições privadas (86,8%), com carga horária mínima e duração inferior a quatro anos, em um cenário marcado pela ausência da pesquisa como eixo formativo. A análise das matrizes curriculares de 144 cursos revela uma formação dispersa, fragmentada e superficial, na qual apenas 38% da carga horária se dedica à formação profissional docente — percentual ainda subdividido e pouco específico quanto à educação infantil e aos anos iniciais.

A pesquisa evidencia que as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, ao ampliarem excessivamente o espectro de atuação do pedagogo, acabam por inviabilizar uma formação sólida e focada na docência polivalente. Disciplinas com nomenclaturas heterogêneas e desconexas, bem como a escassa presença de didática (6,64%) e a precária organização do estágio supervisionado, reforçam a indefinição identitária do curso, que não forma adequadamente nem o pedagogo nem o docente, conformando um modelo generalista que dificulta a atuação qualificada na escola pública.

Como apontam Pimenta et al. (2017), essa dispersão curricular resulta em egressos despreparados para os desafios concretos da sala de aula, especialmente nos anos iniciais e na educação infantil, comprometendo a qualidade da educação básica. A quase ausência de disciplinas específicas para a educação infantil e a fragmentação das áreas do conhecimento reforçam uma formação aligeirada e desconectada das reais demandas do cotidiano escolar.

Urge, portanto, a revisão das diretrizes e a reorganização dos cursos com base em um projeto formativo interdisciplinar, articulado à pesquisa e centrado na realidade escolar. A superação da fragmentação e do caráter generalista exige que a formação do professor polivalente seja tomada como eixo estruturante, assegurando uma profissionalidade docente consistente e emancipatória.

O estudo de Pimenta et al. (2017) demonstra que os cursos de Pedagogia analisados não cumprem sua função social de formar professores qualificados para os anos iniciais e para a educação infantil, reproduzindo fragilidades que impactam diretamente a qualidade da educação pública. A transformação desse cenário depende de políticas que priorizem a identidade docente, a integração curricular e o diálogo permanente com as práticas educativas reais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos curriculares contemporâneos, marcados por políticas de padronização, centralização normativa e lógicas de eficiência técnica — exemplificadas pela implementação da BNCC — contribuem decisivamente para a subalternização dos saberes da experiência docente.

Ao priorizar conhecimentos científicos, técnicos e prescritivos em detrimento dos saberes plurais e situados que emergem da prática pedagógica, tais políticas deslocam o professor de sua condição de sujeito epistêmico para a posição de mero executor de diretrizes externas. Sob a ótica de Maurice Tardif, esse movimento representa uma fragilização da profissionalidade docente, na medida em que desarticula os saberes da formação, da experiência e do contexto, subordinando-os a uma racionalidade curricular instrumental e desumanizante. Desse modo, a experiência, longe de ser reconhecida como fonte legítima de conhecimento, é reinterpretada como insuficiente ou subjetiva, reforçando uma hierarquia epistemológica que marginaliza o professor como produtor do saber educativo.

Essa dinâmica tensiona profundamente o reconhecimento dos professores como sujeitos do conhecimento, na medida em que os currículos prescritivos atuam como dispositivos de regulação que limitam a autonomia, intensificam o trabalho e esvaziam a dimensão criadora, reflexiva e ética da docência.

Ao desconsiderar a centralidade dos saberes experienciais — fundamentais para a mediação didática e para a construção de sentido no processo educativo —, as políticas curriculares contemporâneas não apenas fragilizam a identidade profissional docente, mas também comprometem a própria qualidade educativa, distanciando o currículo prescrito do currículo vivido.

Portanto, a superação dessa subalternização exige a revalorização epistemológica e política do professor como agente curricular, a reintegração da sensibilidade e da ética como dimensões constitutivas da prática pedagógica e a construção de processos formativos que afirmem, de fato, a docência como uma profissão do conhecimento, autônoma, crítica e humanizadora.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Natanael Silva; VICTER, Eline das Flores. Currículo na formação de professores normal médio: aprendemos o que precisamos ou o que queremos que aprendamos? **Revista Multidebates**, v.7, n.3 Palmas-TO, agosto de 2023.

BASSO, Susana Schwartz; BERNARDI, Lucí dos Santos. Os Saberes e a Formação Docente no Brasil: Revisitando Percursos e Conceitos. **Ensino, Educação e Ciências**

GONÇALVES, A.C.S. Os professores como sujeitos do conhecimento: da centralidade da experiência à subalternização nos processos curriculares. **Revista Eletrônica Amplamente**, Natal/RN, v. 5, n. 1, p. 976-997, jan./mar., 2026.



Humanas, v.25, n.3, p.639-648, 2024.

BRANDT, C. F.; MORETTI, M. T. (orgs). **Ensinar e aprender Matemática**: possibilidades para a prática educativa [online]. Ponta Grossa. UEPG, 2016

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 41, 22 dez. 2017.

CARNEIRO, Flávia Helena Pontes; CARVALHO, Bê Afonseca Cruz. A construção de um currículo singular e plural no programa de imersão docente do centro pedagógico da UFMG. **Cadernos da Pedagogia**, v. 19, n. 44, p. 127-140, maio-agosto/2025.

CORRÊA, Paula Regina; PASQUALLI, Roberta. Saberes docentes para freire, shulman e tardif: percepções e aproximações teóricas. **Ensino**, v. 23, n. 2, 2022.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783–803, jul./set. 2021. DOI: 10.1590/S0104-40362021002902296.

FONSECA, Josélia. Educação e valores: que relação? **Arquipélago – Ciências da Educação**, [S. l.], n. 6, p. 107-127, 2005.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, v. 42, n. especial 2, p. 1–17, maio 2021.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983–1011, out. 2005.

KRÜTZMANN, Fábio Luis; ALVES, Deborah Karla Calegari; SILVA, Cirlande Cabral da. Os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no trabalho de professores de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 29, e23015, 2023. DOI: 10.1590/1516-731320230015.

MACHADO, L. R. de S. A formação como requisito da legitimidade pedagógica dos professores da educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 24, 2024.

OLIVEIRA, Jacob Costa de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Formação docente para a educação profissional: um percurso de experiências e histórias que se cruzam. 2023. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc**, Piauí, v. 4, n. 2, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. DOI: 10.1590/S1517-9702201701152815.

GONÇALVES, A.C.S. Os professores como sujeitos do conhecimento: da centralidade da experiência à subalternização nos processos curriculares. **Revista Eletrônica Amplamente**, Natal/RN, v. 5, n. 1, p. 976-997, jan./mar., 2026.



SILVA, Audiene Araújo da. **Saberes docentes e práticas transformadoras na formação de educadores: perspectivas e caminhos.** 2025. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/saberes-docentes-e-praticas-transformadoras-na-formacao-de-educadores-perspectivas-e-caminhos> Acesso em jan. 2026.

SILVA, Audiene Araújo da; HOLANDA, Magno de Souza. Saberes que transformam: reflexões sobre a formação e a prática docente. **Revista Tópicos**, v. 3, n. 26, 2025.

SILVA, Joais Martins; ARRUDA, Lucielma B. Coelho de. **A relação da experiência docente e a produção de saberes.** 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID3266_11092020232344.pdf Acesso em jan. 2026.

SILVA, Rnegildo de Souza et al. Saberes docentes na educação propedêutica e educação profissional: o olhar dos professores do instituto federal do acre - campus de cruzeiro do sul expressos no discurso. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, vol.2, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

WERNECK, Vera. **Educação e sensibilidade.** São Paulo: Cortez, 2021.

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. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, p. 739–763, set. 2022.

Submissão: outubro de 2025. Aceite: novembro de 2025. Publicação: fevereiro de 2026.