

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A TEORIA DO PROFESSOR REFLEXIVO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES: uma análise crítica**

Silvia Helena Pienta Borges Barbosa

São Carlos
Fevereiro de 2016

SILVIA HELENA PIENTA BORGES BARBOSA

**A TEORIA DO PROFESSOR REFLEXIVO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES: uma análise crítica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Apoio CAPES

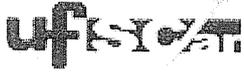
São Carlos
Fevereiro de 2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B238t Barbosa, Silvia Helena Pienta Borges
A teoria do professor reflexivo no processo de
formação continuada de professores : uma análise
crítica / Silvia Helena Pienta Borges Barbosa. -- São
Carlos : UFSCar, 2016.
159 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

1. Formação continuada. 2. Professor reflexivo. 3.
Formadores de professores. 4. Educação básica. I.
Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Silvia Helena Pienta Borges Barbosa, realizada em 26/02/2016:

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
UFSCar

Profa. Dra. Emília Freitas de Lima
UFSCar

Profa. Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas
USP

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, Vera e Donizetti, por todo o incentivo para a realização deste trabalho, pela força, pelo amor e por compreenderem minha ausência em momentos familiares para a realização deste trabalho.

Aos meus irmãos, Ana, Pedro e Maria, que, apesar da distância, sempre estiveram presentes na minha vida e me ajudaram a percorrer este caminho com mais alegria e parceria.

Ao Renan, pelo amor, pelo companheirismo, pelo ombro nos momentos difíceis e por me ajudar nas correções, formatações e prévias dessa dissertação.

À minha orientadora, Maria Cristina Fernandes, pelo apoio e dedicação desde o começo deste processo. Por me deixar seguir o meu próprio caminho de aprendizado, mas com todo o apoio necessário e com um olhar sempre construtivo e acolhedor.

Às minhas queridas amigas e companheiras de casa, Júlia, Isabella e Fernanda, por toda a amizade, carinho, broncas, conselhos e por assistirem prévias e mais prévias...

À professora Emília Freitas de Lima, pelas contribuições significativas na construção desse trabalho. Pelas considerações no exame de qualificação e pelo auxílio com a ideia a ser seguida no doutorado.

À professora Noeli Rivas, pelas considerações e sugestões na banca de qualificação, que contribuíram para a definição da estrutura necessária a essa dissertação.

Aos formadores de professores que participaram de forma tão solícita nesta pesquisa e que dividiram suas reflexões comigo.

À Diretoria Regional de Ensino pesquisada, pelo apoio e pela confiança em permitir minha entrada e em fornecer dados para que esse texto pudesse ser escrito.

Aos colegas do grupo de pesquisa Sociologia, Trabalho e Educação, pelas ideias, pelas discussões e conselhos.

A todos os amigos e familiares que contribuíram direta ou indiretamente, me incentivando a iniciar o mestrado e a continuar nele. Em especial, a minha prima Ísis e sua família, que acompanharam, me incentivaram e me ajudaram muito nesse processo.

LOGINÁSTICA

Na academia de letras,
os neurônios malham
para levantar dúvidas
e queimar a gordura das verdades.

Se não for assim,
é mera estética
o rigor da forma
na esteira das vaidades.

(Luiz Pienta)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa consiste em compreender de que maneira a teoria do professor reflexivo tem guiado e/ou fundamentado as práticas de formação continuada de professores em uma Diretoria Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Trata-se de pesquisa de campo, qualitativa e com enfoque crítico dialético. Participaram da pesquisa 12 formadores de professores, sendo três Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico de matemática, três de português e seis Professores Coordenadores de ensino fundamental. Os instrumentos para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada, a observação, o levantamento documental e bibliográfico. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo e da triangulação de dados. Os resultados indicam que a teoria do professor reflexivo tem influência nos documentos legais e orientadores. Entretanto, estes documentos evidenciam apenas os conceitos e elementos desta teoria que são relevantes para os interesses governamentais. Já a teoria do professor reflexivo na prática da formação difere tanto da teoria em si quanto da teoria encontrada nos documentos orientadores e legais. Na prática da formação continuada, observa-se que o foco na prática tem acontecido, entretanto, a reflexão sobre ela inexistente. Os formadores de professores assumem a possibilidade de refletir sob a ótica da racionalidade técnica, que ainda não foi superada e perpassa as ações em formação continuada. Esta racionalidade técnica vai ao encontro da necessidade dos órgãos governamentais, por se centrar em técnicas e instrumentos que levam os alunos a responderem de forma satisfatória as avaliações externas. Conclui-se que as teorias pedagógicas enquadradas em questões de mercado sofrem perdas consideráveis no que pretendem e são usadas de forma desconectada e fragmentada. A teoria do Professor Reflexivo, que em sua formulação, já não consiste em uma teoria crítica e emancipatória, torna-se ainda mais distorcida e perde sua característica de reflexividade prática sob os interesses governamentais, implicando em uma educação ainda mais acrítica e que não promove a autonomia e a emancipação por meio da educação. Sendo assim, considera-se que o modelo de racionalidade crítica seria uma possibilidade para a formação continuada de professores, pela relação entre teoria e prática, contextualização histórica, promoção da emancipação e da visão crítica.

Palavras-chave: Formação Continuada; Professor Reflexivo; Formadores de Professores; Educação Básica.

ABSTRACT

The purpose of this research consists in understanding how the reflective teacher theory has guided or/and been basis to continuing education practices in a Regional Education Centre of the São Paulo state. This is a qualitative field research with critical-dialectical approach. The total number of participants in the research was twelve teachers' trainers, including the three pedagogical coordinating teachers of mathematics and the three of Portuguese and at least one elementary school teacher coordinator of each urban state school in the city. The study used as instruments to collect data the semi-structured interview, observation, documentary research, and literature review. The information was analysed using content analysis and data triangulation. The results indicated that the theory of reflective teacher is relevant in legal and guiding documents. However, these documents show just the concepts and elements of this theory that are relevant to the government's interests. Furthermore, the reflective teacher theory in the practice of continuing education is different from both the theory by itself and the theory observed in the legal and guiding documents. In the continuing education practice, the focus in practice happens, but the reflection about the practice does not. Teachers' trainers assume the possibility of reflection by the teachers, using a technical rationality that has not been overcome yet and permeates the actions of continuing education. Moreover, technical rationality encounters the needs of government agencies since it focuses on techniques and tools that lead students to answer the external evaluations satisfactorily. It is concluded that when theories are framed by market reasons, they suffer considerable losses and are used in disconnected and fragmented manners. The theory of reflective teacher, which in its formulation it is not a critical theory and emancipatory, becomes even more distorted and loses its characteristic of reflexivity practice under governmental interests, resulting in an even more uncritical education that does not promote autonomy and empowerment. Thus, it is considered that the critical rationality model would be a possibility for teachers' continuing education because of the relationship between theory and practice, historical contextualization, promotion of emancipation, and critical view.

Keywords: Continuing Education; Reflective teacher; Teachers' trainers; Basic education.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – Número de PCs responsáveis por diferentes níveis de ensino	83
Quadro 1 – Categorias e Subcategorias de Análise	90
Quadro 2 – Composição das categorias de apresentação e discussão dos resultados das entrevistas	91

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	
2	TEORIA DO PROFESSOR REFLEXIVO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, ECONÔMICA, SOCIAL E POLÍTICA.....	28
2.1	Desdobramentos do capitalismo flexível, globalização e neoliberalismo na educação: a lógica mercantilista.....	29
2.2	Teoria do professor reflexivo e formação continuada de professores no âmbito das políticas neoliberais.....	35
2.3	Funções e características do Professor Coordenador da rede escolar pública no cenário da política educacional liberal.....	52
3	A TEORIA DO PROFESSOR REFLEXIVO: APROFUNDANDO O CONCEITO.....	58
3.1	Tendências pedagógicas e a teoria do professor reflexivo.....	58
3.2	Diferentes visões sobre o conceito “professor reflexivo”.....	67
4	CAMINHO METODOLÓGICO.....	76
4.1	Abordagem de pesquisa e método.....	76
4.2	Local e participantes da pesquisa.....	79
4.3	Instrumentos e procedimentos para coleta de dados.....	83
4.4	Procedimentos para análise e interpretação dos resultados.....	88
5	A PRÁTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A TEORIA DO PROFESSOR REFLEXIVO.....	93
5.1	A teoria do professor reflexivo na legislação sobre formação continuada de professores.....	93
5.2	Indícios e ausências da teoria do professor reflexivo na prática da formação continuada.....	97
5.2.1	A prática e a reflexão na formação de professores.....	97
5.2.2	A descontinuidade entre teoria e prática na formação continuada de professores.....	105
5.2.3	O modelo de racionalidade técnica na formação continuada de professores: crítica e permanência.....	110
5.2.4	A ausência de autonomia dos professores na formação continuada.....	123

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS.....	145
	APÊNDICE A.....	155
	APÊNDICE B.....	157
	APÊNDICE C.....	158
	APÊNDICE D.....	159

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de mestrado tem como objeto de estudo a relação entre a teoria do professor reflexivo e a formação continuada de professores.

O interesse pela educação e pela formação de professores teve origem a partir da minha graduação em Psicologia. No estágio em Psicologia Escolar trabalhei com formação de professores em serviço, com foco na indisciplina escolar. No estágio buscávamos discutir o tema a partir da visão da Psicologia e trabalhar, em conjunto com os professores, as possibilidades de ação em situações diferentes de indisciplina e as causas e consequências desta, tanto para alunos quanto para os professores.

Além disso, durante a graduação, tinha interesse em compreender como as políticas públicas acabavam, a meu ver, prejudicando o processo educativo, quando deveriam contribuir para que ele acontecesse da melhor forma. Entretanto, naquela época, essa dúvida continuou sem resposta.

Após a conclusão do curso de Psicologia, procurei me inserir na área da educação, como psicóloga, entretanto, não encontrei oportunidades. Comecei uma pós-graduação em neuropsicologia, pela possibilidade de aprofundar os estudos sobre psicologia e a ligação com a neurologia, interesse que surgiu por causa dos trabalhos de Luria e Vygotsky. Contudo, não pude continuar a pós-graduação naquela época, pois trabalhava na área de Recursos Humanos e precisava buscar conhecer mais sobre esta área, já que meus conhecimentos eram poucos na época.

Em outro momento mais recente, atuando como psicóloga em uma Unidade de Saúde da Família tive a oportunidade de trabalhar em conjunto com as escolas de uma cidade de pequeno porte do Estado de São Paulo e meu interesse na área de Educação floresceu novamente. No cargo de psicóloga do serviço público da cidade, trabalhando com as situações escolares, percebi que o trabalho de formação dos docentes, tanto inicial quanto continuada, precisava ser realizado de forma mais integral, crítico e realmente formativo, pelas consequências, principalmente, na relação ensino-aprendizagem para os alunos. Assim, resolvi que precisava estudar mais sobre Educação.

A escolha pelo tema da formação continuada de professores aconteceu a partir de minha percepção sobre a precariedade de investimentos recebidos pela área da educação e pela qualidade dos cursos ofertados aos professores quando o município ou o estado disponibilizavam verba para formação. A área de formação de professores é um dos campos da educação que trabalha com profissionais que formam pessoas e, por isso, é importante que seja um dos focos das políticas educacionais, já que, historicamente, esta área tem recebido formações precárias, que acabam refletindo na formação dos alunos.

A procura pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar ocorreu, portanto, pelo interesse em aprofundar meus estudos e a compreensão sobre a formação continuada de professores. A partir da entrada no programa, foi através das discussões com minha orientadora que delimitamos o projeto de pesquisa na relação da formação continuada com a teoria do professor reflexivo.

O encontro da formação continuada com a teoria do professor reflexivo aconteceu por acharmos que o estudo dessa vertente pedagógica poderia nos trazer novos elementos para discutir a formação continuada. A teoria do professor reflexivo apresenta conceitos que foram apropriados na formação dos professores da rede estadual paulista. O termo “reflexão” é utilizado em documentos oficiais e orientações aos professores. Assim, pensamos em aprofundar nossa compreensão sobre as apropriações do conceito de “reflexão” no momento em que o mesmo é divulgado aos professores, na formação continuada.

Esta dissertação se constitui, portanto, a partir do interesse na compreensão da formação de professores e na relação desta formação com teorias pedagógicas, na apreensão de como a teoria e a prática se encontram nos processos formativos. O foco na formação continuada se deu por ser o momento em que os professores já têm sua base de conhecimentos formada e terão as formações complementares, de atualização e, muitas vezes, de compensação da formação inicial. A formação continuada é um momento em que a prática aparece com mais ênfase, já que a formação acontece enquanto os professores estão em serviço, e a teoria pedagógica que investigamos nessa pesquisa, a teoria do Professor Reflexivo, tem como foco a prática, por isso, entendemos que a formação continuada seria um bom espaço para essa análise.

A teoria do Professor Reflexivo foi selecionada também por sua grande entrada no Brasil na década de 1990, através dos estudos de Donald Schön e que teve bastante aderência no país. Professores de educação básica, pesquisadores e secretarias de educação de todos os níveis podem ter visto nessa teoria uma possibilidade. Talvez tenham visto possibilidades

diferentes entre si, mas de qualquer forma, podem ter enxergado um meio de mudar o que tínhamos em relação à formação de professores até aquele momento.

A teoria do Professor Reflexivo surge dentro de uma teoria mais ampla, ligada à formação de profissionais como um todo. Quando Schön (1987) fala da formação de profissionais, ele se refere principalmente ao contexto universitário, assim, a formação que Schön (1987) enfatiza é a que formaria profissionais para atuar na prática. Schön não foi o primeiro a falar de reflexão como um conceito estruturante em educação. A prática de reflexão já havia sido considerada por John Dewey, no começo dos anos 1900 e foi nele que Schön buscou a base principal para a sua teoria.

Dewey acreditava que a reflexão é uma forma particular de pensar de modo disciplinado, sistemático e rigoroso, que une diferentes conhecimentos, como o pessoal, o profissional e o teórico e que envolve as seguintes fases, descritas por Reali e Reyes (2009): inicialmente, uma experiência, depois uma interpretação espontânea dessa experiência, aí então a nomeação das questões que surgem dessa experiência, depois possíveis explanações para a resolução das questões que surgiram, criação de hipóteses para a resolução do problema e a experimentação dessas hipóteses. É um processo cíclico, pois na testagem de hipóteses surgirão outras questões.

Podemos perceber, assim, o papel fundamental da prática na teoria de Dewey e que foi absorvida também por Schön, na construção de sua própria teoria. Para Schön, a formação profissional deveria ter como base uma “epistemologia da prática”: com valorização da construção de conhecimento no momento da prática profissional, por meio da reflexão, análise e problematização da prática, na prática. Na compreensão de Pimenta (2012) sobre a teoria do Professor Reflexivo, o que se quer é que na formação dos profissionais se propicie o desenvolvimento da capacidade de refletir. Schön (1987) acredita que a prática reflexiva tem como pontos principais o aprender fazendo, facilitar a aprendizagem em vez de ensinar e o diálogo recíproco de reflexão-na-ação entre facilitador e aluno.

As principais categorias de Schön (1987) são descritas como: conhecimento tácito, que o autor descreve como um conhecimento que se tem, que é revelado espontaneamente, sem deliberação consciente, é o conhecimento está na ação e se revela nela; reflexão na ação, que é um conhecimento a partir da reflexão na ação. Esse momento que pede reflexão na ação surge de uma ocasião na rotina de trabalho em que se é surpreendido por algo que não se sabe resolver, e então é que a reflexão na ação surge. Para Schön, a reflexão na ação tem uma função

imprescindível, porque questiona a estrutura do conhecimento tácito. Essa faz com que os profissionais construam um repertório de experiências que utilizarão em situações parecidas e configuram conhecimento prático. Mas, de acordo com Pimenta (2012, p. 23), para Schön essas duas categorias ainda não suprem todas as situações, exigindo da pessoa que passou por uma experiência, uma análise posterior, uma contextualização, uma apropriação de teorias sobre o tema e a investigação do tema, o que gera a “reflexão sobre a reflexão na ação”.

Para Schön (1987), a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação são diferentes pelo momento em que ocorrem. A reflexão na ação acontece durante a prática e a reflexão sobre a ação acontece depois da prática, quando a ação é analisada fora de seu contexto. No refletir sobre a ação, tomamos consciência do conhecimento tácito e reformulamos o conhecimento e, por conseguinte, o pensamento na ação. Já a reflexão sobre a reflexão na ação é o que ajuda o desenvolvimento, é olhar o que aconteceu e refletir sobre o momento em que se refletiu na ação: o que aconteceu, como aconteceu e qual o significado que foi atribuído.

Essas categorias estruturam a teoria mais geral de Schön e, conseqüentemente, a teoria do professor reflexivo. Schön não escreveu especificamente para professores quando da formulação do conceito, conforme já mencionado, entretanto, se dedicou posteriormente a algumas questões relacionadas à educação básica e, segundo Reali e Reyes (2009, p. 27), na perspectiva de Schön a docência é uma profissão em que a própria prática leva necessariamente, “à construção de conhecimentos específicos, tácitos, pessoais e não-sistemáticos, relacionados à ação, que só podem ser adquiridos por meio da prática”.

Outros autores posteriores a Schön se dedicaram a estudar a relação educação e reflexividade, como Perrenoud, Zeichner, Nóvoa, Alarcão e outros que serão trazidos no decorrer deste trabalho. Os autores que se baseiam, de alguma forma, nos escritos de Schön para pensar a área educacional seguem por caminhos que podem ser muito diferentes entre si - e mesmo diferentes do próprio Schön - alguns são mais críticos, mas não se desfazem da ideia de que refletir é uma ação importante no processo escolar, enquanto outros são mais receptivos a teoria sem questionar seus fundamentos.

Considerando a diversidade encontrada na questão da reflexividade, Libâneo (2012b) propôs uma classificação das reflexividades, nomeando uma de reflexividade de cunho neoliberal e outra de reflexividade de cunho crítico. A reflexividade de cunho neoliberal situa-se no campo do positivismo, do neopositivismo ou do tecnicismo, em que se converge para uma racionalidade instrumental. O professor reflexivo, nessa subdivisão, deve buscar a relação entre

teoria e prática, entre fazer e pensar e ser agente na realidade dos alunos, mas atuando numa realidade instrumental, e tendo uma apreensão prática do real. O foco é na reflexividade cognitiva ou técnica. No campo crítico, encontra-se a reflexividade crítica, a crítica-reflexiva, comunicativa, comunitária, hermenêutica e construcionista social. Também buscam a ligação entre fazer e pensar, teoria e prática, mas o professor reflexivo é um agente dentro de uma realidade social maior, não somente de sala de aula; ele tem atitude e ação crítica frente ao sistema econômico, político e social que o cerca e sobre sua própria atuação. Busca e valoriza uma apreensão teórico-prática do real. O foco é na reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório.

Alves (2007) assinala que a reflexividade de cunho neoliberal tem como objetivo a identificação dos indivíduos com o modelo de produção atual, enquanto na reflexividade de cunho crítico, a preocupação não é com a adaptação, mas com a autonomia e a emancipação das pessoas.

Em nossa pesquisa, como já sinalizado, a teoria do professor reflexivo é considerada em sua relação com um contexto educacional específico, a formação de professores, que, nos últimos anos, tem sido vista por pesquisadores e educadores como diretamente relacionada à formação dos alunos, ou seja, uma formação de qualidade para os alunos depende de uma formação de qualidade para os professores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Saviani (2009) assinala que a formação de professores tem dois modelos: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. No primeiro modelo, a formação de professores está relacionada à cultura geral e ao domínio específico dos conteúdos da área específica de conhecimento, da disciplina escolar que o professor leciona. No segundo modelo, a formação do professor se efetiva somente com o preparo pedagógico-didático. O autor salienta que o primeiro modelo formativo, na história das formações de professores, predominou nas universidades e instituições de ensino superior, enquanto o segundo modelo predominou nas Escolas Normais, na formação dos professores primários.

Para o autor, na raiz desse dilema entre modelos de formação está a dissociação entre dois aspectos (que são indissociáveis) da função do professor: a forma e o conteúdo.

Para Saviani (2009), a formação de professores deve considerar como indissociável a forma e conteúdo, ou seja, a saída do dilema entre os dois modelos de formação é a recuperação da indissociabilidade, através da consideração do ato docente como fenômeno concreto, do jeito

como ele acontece nas escolas, realmente. Segundo Saviani (2011), atualmente, as políticas em educação se norteiam pela redução de custos – o máximo resultado com o mínimo investimento. Na formação de professores o que acaba acontecendo é a formação de um professor técnico, ao invés de um professor culto. O professor técnico entra em sala de aula e aplica regras de conduta ligadas aos conhecimentos que irá ensinar. O professor culto domina os fundamentos científicos e filosóficos que permitem a compreensão da história humana e, então, faz um trabalho formativo com seus alunos.

Saviani (2011) ainda assinala que para melhorar a formação de professores no Brasil e ultrapassar os desafios atuais é necessário ir contra a fragmentação e dispersão das iniciativas e, por isso, acredita que o *locus* privilegiado de formação de professores devem ser as faculdades de educação.

Acreditamos que, quanto à formação inicial de professores, o *locus* formativo realmente deve estar na universidade, entretanto, a formação de professores não se encerra na formação inicial. A formação de professores pode ser dividida em dois tipos: a formação inicial e a formação continuada. Quanto à formação continuada, acreditamos que ela deve ter como *locus* formativo a escola, já que é o local em que os professores desenvolvem sua prática, que é o foco principal da formação continuada.

Consideramos importante salientar, ainda, nesta Introdução, a diferença entre formação inicial e continuada, para esclarecer a partir de que conceito de formação estamos partindo nesta dissertação.

Segundo Fusari (1997), na formação inicial “[...] o eixo encontra-se nos saberes da experiência dos futuros professores e nos saberes do currículo” enquanto que na “[...] formação contínua o eixo central está na reflexão crítica que deve ocorrer na experiência profissional e a partir dos saberes advindos dela” (FUSARI, 1997, p.159).

Para Santos (2007) a formação inicial é o começo da socialização profissional do docente, momento em que ele começa a se inserir nos campos da cultura, da ciência e da psicopedagogia, que permearão a prática pedagógica futura. Fornece as bases para a construção do pensamento do professor, fomentando reflexões sobre a teoria e a realidade social em que irão atuar enquanto profissionais. Já a formação continuada é a formação em serviço, e pode ser vista de diferentes formas. Muitas vezes o significado se restringe apenas aos cursos formais oferecidos após a graduação ou magistério e outras vezes ele é um conceito mais abrangente,

compreendendo atividades gerais que contribuam para a melhoria do desempenho do professor, como reuniões pedagógicas, as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), conversas com os pares, cursos de curta duração, cursos à distância, orientações técnicas, ou seja, situações que possam levar à troca de informações, experiências e reflexões (GATTI, 2008).

Além disso, os dois tipos de formação de professores ainda têm outras diferenças. A formação inicial tem caráter sistemático e legal, enquanto a formação continuada não tem currículo único a ser seguido, sendo por isso, construção, processo em aberto, que pode se sintonizar às exigências dos docentes, uma vez que é infinita enquanto possibilidade de ação (FUSARI, 1997). Além do mais, a formação continuada se mostra importante no desenvolvimento profissional do docente e no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, e por isso, tem tido maior foco nas últimas décadas. As políticas do Banco Mundial também têm tido bastante influência neste enfoque aumentado na formação continuada.

Para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1998), a formação continuada é vista como uma continuidade da formação profissional, trazendo novas formas de pensar a atuação como professor e novas técnicas para desenvolver o trabalho, é uma construção permanente de conhecimento e é vista como uma proposta ampla, em que o homem integral se produz, em relação consigo mesmo e com o meio em que está inserido, através da interação com as pessoas.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) apontam que

[...] a formação continuada compreende dimensões coletivas, profissionais e organizacionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p.13).

Estas DCNs definem que a formação continuada abrange atividades formativas organizadas pela rede de educação básica, cursos de atualização, atividades de extensão, cursos de aperfeiçoamento, de especialização *lato sensu*, mestrado acadêmico e profissional e doutorado (BRASIL, 2015).

Já Saviani (2010, p. 448) compara o crescimento em formação continuada com o processo de aperfeiçoamento permanente que os trabalhadores fabris têm passado nos últimos

tempos, “num eterno processo de aprender a aprender”. Os cursos de formação continuada são de atualização ou reciclagem sobre a prática docente, aludindo questões práticas do dia-a-dia do professor. O mercado, segundo Saviani (2010), quer um professor ágil, leve e flexível; que possa, a partir de uma formação inicial rápida, pequena e barata prosseguir sua profissão, terminando sua qualificação em exercício, e, para isso, usando a reflexão sobre sua prática, com o apoio de oficinas, para se desenvolver profissionalmente.

Para Gatti (2008) o conceito de formação continuada no Brasil é abrangente. Por isso, iniciativas que são criadas para suprir uma formação inicial precária e que, nem sempre, são de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos estão no âmbito da formação continuada. A pesquisadora afirma que tal situação é possível de ser constatada, principalmente, na iniciativa pública, em que as formações continuadas, por vezes, têm a lógica de programas de compensação à formação inicial, suprimindo a má formação anterior. Para a pesquisadora, esse modo de enxergar a formação continuada de professores altera a finalidade inicial da formação continuada, que seria a de aprimorar os professores, trazendo avanços, inovações e renovações colocadas em suas áreas de atuação, a partir das produções científicas, técnicas e culturais. A visão de Gatti (2008) pode levar a pensarmos que as licenciaturas, de forma geral, não darão aos futuros professores uma boa formação, contudo, gostaríamos de salientar que, ponderando essa colocação da pesquisadora, vemos que existirão casos em que a licenciatura não cumprirá seu papel integral e, muitos outros casos, em que essa afirmação não pode ser feita, já que a licenciatura cumpre seu papel de forma total.

No Brasil são encontradas diferentes visões de formação continuada, contudo, segundo a pesquisa de Davis et al. (2011), há maior predominância da formação continuada tradicional: cursos preparados por terceiros especializados com o intuito de aprimorar os saberes e as práticas docentes, com formato instrumental. A intenção realmente é, muitas vezes, a de preencher lacunas do ensino superior, e não de atualização dos professores.

Relacionando a teoria do Professor Reflexivo e a formação continuada de professores, Pimenta (1996) mostra que quando olhamos a formação continuada pela ótica da teoria do Professor Reflexivo, há um contínuo entre formação inicial e continuada. E a formação é vista, na verdade, como uma auto formação, pois os professores é que reelaboram os conhecimentos iniciais à medida que trabalham como docentes, no dia-a-dia escolar. E é nesse processo que os professores constroem seus saberes, saberes práticos, que se refletem na e sobre a prática. Esse modo de enxergar a formação de professores e, por conseguinte, a formação continuada, como

auto formação, pode ser identificada, atualmente, em algumas ações públicas em educação e em recomendações de documentos orientadores e leis educacionais.

Estes documentos e leis vêm dos governos Federal, Estaduais e Municipais e são discutidos não só pelo Brasil, mas por diversos órgãos mundiais, que se interessam pela forma como ordenamos as políticas públicas, inclusive as educacionais (GATTI, 2008).

Gatti (2008) mostra que as leis, planos e orientações em educação continuada de professores evidenciam, nos últimos anos, uma perspectiva de ênfase no desenvolvimento de competências, tanto nos professores quanto nos alunos. Competências, que, segundo a autora, são condição em nossa sociedade para ser competitivo social e economicamente. A autora questiona em seu artigo se isso é mesmo condição que resultaria em uma melhoria na vida das pessoas, já que o econômico toma conta da questão e o lado humano desaparece.

Castro (2005) é outra autora que afirma que o discurso da prática reflexiva está presente na legislação, citando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n°. 9394/96 (BRASIL, 1996). Segundo a autora, esse discurso vem como um modelo para atender as exigências do capitalismo em que vivemos, com um professor mais participativo e mais autônomo no cotidiano escolar.

Outros documentos mencionam a reflexividade e as características do professor reflexivo, como o citado por Castro (2005): “Referenciais para a Formação de Professores”. Nele, coloca-se o professor como um profissional que precisa saber resolver problemas e lidar com a complexidade escolar. Esse e outros documentos se voltam, segundo a autora, para a técnica, enfatizam situações concretas e de experiência profissional e podem acabar levando à falta de conteúdo e de conhecimento, em favor do saber técnico em relação à gestão da sala de aula, valorizando mais o resultado e o desempenho (CASTRO, 2005).

Portanto, vemos que documentos e leis educacionais enfatizam características da teoria do Professor Reflexivo, além de aspectos instrumentalistas e técnicos. Algumas pesquisas em educação também mostram esta relação entre a teoria do Professor Reflexivo e as leis e documentos educacionais, bem como a presença desta teoria e da formação continuada nas pesquisas em educação.

No levantamento bibliográfico inicial que realizamos para a elaboração do projeto desta pesquisa, encontramos nove resultados no portal de periódicos da CAPES utilizando como

termos de busca: “formação continuada” e “professor reflexivo”. Os termos foram colocados entre aspas porque queríamos encontrar as duas palavras juntas, enquanto um termo.

Analisando os nove resultados, percebemos que dois trabalhos tratam a teoria do Professor Reflexivo utilizando autores como Schön, Nóvoa e Alarcão, dentro de uma perspectiva mais tradicional da teoria (SOUZA, 2014 e FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013). Contudo, o artigo de Fávero, Tonieto e Roman (2013) considera que a teoria do Professor Reflexivo tem diversas críticas e pontos que precisam ser pensados com mais profundidade e citam, no final, os críticos à teoria, mas, esse não é o foco do trabalho dos autores.

Ainda dentro da perspectiva tradicional da teoria, ou seja, aquela que se fundamenta no que foi desenvolvido por Schön, temos a tese de Guimarães (2009), que trata da formação continuada de professores do Ensino Superior para uma situação específica, a atuação on-line. É um trabalho com foco diferente do pretendido nesse trabalho, entretanto, apresenta, também a teoria do Professor Reflexivo como suporte para a formação continuada, mas sem aprofundamento de questões críticas à teoria. O tema da tese é a formação on-line.

O artigo de André e Pontin (2010) trata de uma ferramenta, o diário, instrumento para que na formação continuada de professores, o docente desenvolva a reflexão. Utiliza a teoria do professor reflexivo também a partir de Schön e autores similares.

Outro resultado encontrado no levantamento bibliográfico, o trabalho de Cruz (2010), trata dos temas da formação continuada e professor reflexivo, mas se volta, na realidade, para a análise de um programa específico de formação continuada para professores da área de Ciências Biológicas e utiliza a teoria como base para a concretização da formação continuada. Em outra tese, de Bretones (2006), encontramos a mesma proposta de análise: um programa de formação continuada de professores, que utiliza a teoria do professor reflexivo como base para pensar a formação dos docentes, entretanto, essa tese tem foco na astronomia.

Ainda dentro da perspectiva de trabalhos de ensino em áreas de conhecimento específico, temos a dissertação de Mendes (2004), que investiga a prática de ensino no curso de licenciatura de matemática da UFPA e utiliza a teoria do professor reflexivo como base para a discussão de uma nova perspectiva nos cursos de licenciatura.

Entre os resultados do levantamento, encontramos também a tese de Altarugio (2007), que busca analisar a posição subjetiva do professor no processo de formação continuada por

meio da teoria do professor reflexivo, no entanto, olhando o sujeito professor através da perspectiva psicanalítica.

Encontramos apenas uma dissertação de caráter crítico, a de Mazzeu (2007), ela se baseia na Pedagogia Histórico-crítica e analisa as teorias pedagógicas por trás de um programa de formação continuada em alfabetização e, por isso, trata da teoria do professor reflexivo. A visão é crítica à teoria do professor reflexivo e a outras também, como a pedagogia das competências. Contudo, mesmo assim, o trabalho de Mazzeu não tem foco na relação entre formação continuada e a teoria do professor reflexivo. O autor cita a teoria e a critica por sua presença nos documentos ligados à alfabetização e por estar presente também na rede de ensino pública.

A partir deste levantamento bibliográfico realizado no banco de dados da CAPES, percebemos que a utilização do termo “formação continuada”, associado ao termo “professor reflexivo” está presente em poucos trabalhos, o que justifica nossa pesquisa aprofundando os estudos em relação ao tema¹.

Buscando ampliar nossas informações quanto aos estudos referentes à teoria do professor reflexivo no contexto da formação continuada, procuramos por trabalhos já existentes que evidenciassem o estado da arte sobre o tema. Encontramos o artigo de Soares (2008) que analisou os trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre os anos de 1998 a 2007 e identificou 18 eixos temáticos relacionados ao trabalho docente. Formação continuada e professor reflexivo foram dois desses eixos que evidenciaram maior número de trabalhos apresentados por pesquisadores da área de Educação, com 71 textos no eixo de formação continuada e 45 no eixo professor reflexivo.

Nos trabalhos referentes ao eixo de formação continuada, Soares analisa que é comum os autores criticarem a forma como os cursos de formação continuada têm sido implementados, por não terem a efetividade esperada. A maioria dos autores dessa linha mostra a necessidade de rever as propostas formativas, de ter a escola como lócus da formação, de ter o professor no centro do processo e as práticas escolares como objeto do processo formativo. A maioria dos

¹ No decorrer da pesquisa encontramos novos resultados em outros sites de busca que serão apresentados ao longo da dissertação, mas não nesta Introdução, uma vez que foram realizadas buscas com termos diferentes, como “formação permanente”, “reflexão”, “reflexividade”, “formação de professores”, entre outros, e, conseguimos encontrar novos textos, artigos, dissertações e teses, tanto críticos quanto não-críticos sobre a teoria do professor reflexivo e sua relação com a formação continuada de professores.

autores dos trabalhos de formação continuada propõem um modelo de formação que valorize a prática docente, os conhecimentos práticos e os saberes da experiência.

Dos 71 textos referentes à formação continuada, sete se diferenciam, segundo Soares (2008), por considerarem como necessário à formação continuada, enfatizar os aspectos conceituais do que vai ser ensinado em sala de aula e buscar compreender qual a fundamentação teórica a respeito do trabalho docente. Nestes textos há uma preocupação com a dimensão política em que os professores atuam. Entretanto, como conclui Soares, a grande maioria dos textos aponta para ações de formação que se pautam na prática imediata, e a discussão sobre a necessidade de os docentes terem uma base teórica para compreender a prática e intervir para além do empírico, fica de lado.

Sobre a temática do professor reflexivo, Soares (2008) aponta que os textos apresentados criticam a racionalidade técnica e colocam a necessidade de se ter professores que reflitam sobre sua prática. O ensino é entendido como uma prática reflexiva, o conhecimento do professor é algo que surge na e da prática e a formação docente localiza-se na pesquisa sobre a prática.

Os textos apresentados nesse eixo de estudo, de modo geral, falam de reflexão somente no âmbito da experiência imediata. Para Soares (2008, p.160), os textos analisados nesse eixo pouco contribuem “para que o professor perceba que o mundo é muito mais do que nossas impressões sobre ele”. O problema, segundo a autora, não é focar na reflexão, é focar somente na reflexão.

A autora conclui que os textos sobre professor reflexivo ficam, em sua maioria, relacionados ao campo da experiência imediata, corroborando a visão de professor reflexivo; ou seja, não se centram na crítica à teoria do professor reflexivo (SOARES, 2008) ou mesmo em uma visão de reflexividade crítica.

É possível perceber pela pesquisa de Soares que, apesar da formação continuada de professores e a teoria do professor reflexivo serem temas bastante pesquisados e apresentados na ANPED nos anos considerados, ainda são poucas as pesquisas fundamentadas em uma visão crítico-dialética, olhar que assumimos em relação às temáticas propostas. Percebemos, com o levantamento bibliográfico realizado que são poucas, também, as pesquisas realizadas que unem os dois temas. Tais estudos existem, mas, são relacionados a programas específicos de

formação, a instrumentos que auxiliam nas formações ou a uma visão não crítica sobre a formação continuada e o professor reflexivo.

A partir desta breve contextualização do nosso objeto de estudo definimos as seguintes perguntas que norteiam a dissertação: A teoria do professor reflexivo está ou não presente nas ações em formação continuada de professores? E, caso a resposta dessa pergunta seja afirmativa, qual a perspectiva teórica sobre reflexividade que fundamenta tais ações em formação continuada de professores?

Consideramos como provável hipótese que, da mesma forma que a teoria do professor reflexivo não é a única teoria presente nos textos, ela também não é a única a embasar as práticas em formação continuada. Assim, acreditamos que se encontre a mesma diversidade de teorias na prática da formação, a ponto de os formadores de professores não identificarem claramente o embasamento teórico de suas ações em campo. Imaginamos, também, que a perspectiva teórica de reflexividade que fundamenta a teoria do professor reflexivo nas práticas dos coordenadores esteja voltada para uma perspectiva instrumental e tecnicista.

Entendemos, ainda, que esta pesquisa se justifica tanto pela visão crítico-dialética que a fundamenta quanto pelos sujeitos selecionados para o estudo: os Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP) e os Professores Coordenadores (PC), que são responsáveis por certa quantidade de ações ligadas a formação contínua de professores.

Consideramos ainda pequeno o número de produções acadêmicas com foco em agentes responsáveis pela formação continuada, se comparado com outras temáticas em Educação. Em levantamento realizado por Silva (2012) referente à produção de teses e dissertações entre 1996 e 2009 no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando como palavra-chave o termo “Formação Continuada de Professores”, foram encontradas 13 dissertações e uma tese que estudaram formação continuada com foco nos agentes responsáveis pela formação continuada e/ou instâncias de tomada de decisões em formação continuada.

Conforme indicado no estudo de Placco, Souza e Almeida (2012) é importante a ampliação de investimentos públicos e pesquisas referentes aos profissionais de dentro da escola que entendem os desafios para melhorar a educação básica no Brasil, principalmente quando se fala em formação, como é o caso do coordenador pedagógico.

A função de coordenador pedagógico se divide em dois cargos dentro da estrutura do sistema público do Estado de São Paulo, os PCs, Professores Coordenadores, e os PCNPs,

Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico. Essas funções gratificadas estão descritas na resolução SE 75, de 30/04/2014 (SÃO PAULO, 2014b) e na SE 03, de 12/01/2015 (SÃO PAULO, 2015), que altera alguns dispositivos da SE 75.

A resolução SE 75 coloca que essas funções têm importância porque atuam fortalecendo as ações de orientação e aperfeiçoamento pedagógico na escola, necessário para a melhoria da qualidade do ensino; na gestão pedagógica dos objetivos, metas e diretrizes da proposta pedagógica da escola, buscando otimizar as práticas dos professores, priorizando planejamento e a organização dos materiais didáticos e recursos tecnológicos; e na condução de soluções às situações-problema de aprendizagem, atendendo as necessidades dos alunos, através do apoio escolar (SÃO PAULO, 2014b).

Os Professores Coordenadores são professores da rede pública designados para essa função. Como o cargo é designado, esses coordenadores continuam com o cargo de Professor, entretanto, exercendo outra função. Assim, podem voltar para a função anterior a qualquer momento.

Os PCs são os responsáveis pela formação continuada dos professores dentro da escola, são eles que coordenam as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPCs, momento direcionado à formação de professores. São responsáveis por observações nas aulas dos docentes, buscando auxiliá-los nos pontos que apresentam maior dificuldade, e outras atividades. A função dos PCs não se restringe a uma disciplina. Por exemplo, PCs com formação em Letras não serão responsáveis somente pela formação continuada de professores de Língua Portuguesa, mas de todos os professores de determinado nível de ensino, já que o foco das formações não é a disciplina em si, mas o ato pedagógico. Dependendo do porte da escola, o PC é responsável somente pelo Ciclo I do Ensino Fundamental, somente pelo Ciclo II ou somente pelo Ensino Médio. Em escolas menores é possível ver PCs responsáveis pelo Ciclo I e II do Ensino Fundamental e também PCs responsáveis por todos os níveis de ensino da escola (Ensino Fundamental e Médio).

Na resolução SE 75 (SÃO PAULO, 2014b) as atribuições do Professor Coordenador são várias e entre elas estão: atuar como gestor pedagógico, acompanhando o desempenho dos professores e alunos; orientar o trabalho dos professores; trabalhar em equipe; orientar os professores quanto ao currículo e práticas de gestão participativas e democráticas; promover orientação sobre práticas docentes, metodologias, temáticas transversais, uso de materiais

didáticos e de recursos tecnológicos e divulgar e criar o intercâmbio entre práticas docentes bem sucedidas.

Os Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico também são designados e gratificados, ou seja, também continuam com o cargo de Professor, somente exercendo a função de PCNP, podendo voltar para a sala de aula em qualquer tempo.

O trabalho de formação dos PCNPs é um pouco diferente já que são divididos por áreas de conhecimentos. Existem PCNPs de disciplinas da Educação Básica (Fundamental e Médio), da Educação Especial, de Tecnologia Educacional e de Programas e Projetos. São responsáveis pelo desenvolvimento de cada disciplina nas escolas pertencentes à Diretoria Regional de Ensino, ou seja, os PCNPs são responsáveis por todas as escolas daquela regional. A formação continuada é uma das funções que esse professor tem. Os PCNPs são responsáveis pela formação dos PCs e devem orientá-los quanto ao currículo, quanto às habilidades e competências e quanto às concepções de avaliação externa. São também responsáveis por acompanhar as escolas, o processo de ensino-aprendizagem e o desempenho dos gestores, professores e alunos. Devem realizar ações de formação também com os professores, buscando a implementação do currículo e desenvolvendo a aprendizagem, oferecendo contribuições teóricas e/ou metodológicas buscando um espaço dialógico de formação (SÃO PAULO, 2014b).

É possível perceber que as duas funções são estratégicas para a formação continuada de professores do Estado de São Paulo, o que justifica nosso interesse em selecionar tais profissionais para nossa pesquisa.

Com base no exposto, nosso **objetivo** de pesquisa consiste em compreender de que maneira a teoria do professor reflexivo tem guiado e/ou fundamentado as práticas de formação continuada de professores em uma Diretoria Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Para alcançar este objetivo, definimos dois objetivos específicos, que são: a) verificar em que medida a prática pedagógica dos formadores de professores (Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico - PCNPs e Coordenadores Pedagógicos - CPs) está permeada ou não pela teoria do Professor Reflexivo e, em caso afirmativo, em que enfoque teórico de reflexividade e b) discutir as implicações da adoção da teoria do professor reflexivo nas práticas de formação continuada para o ensino fundamental.

Para que essa pesquisa pudesse acontecer, traçamos um caminho metodológico que considera a visão de ciência, de mundo e de homem da perspectiva crítico-dialética, que é a base desta pesquisa de abordagem qualitativa, possibilitando que se possam enxergar as causas e consequências dos problemas, marcar contradições e relações e contribuir para a proposição e a realização de ações para a transformação da realidade (TRIVIÑOS, 1987).

A coleta de dados foi realizada em uma cidade de pequeno porte do interior paulista, com os PCNPs de Português e Matemática e com pelo menos um PC de cada uma das escolas de Ensino Fundamental da região urbana do município. Foram utilizadas as técnicas de entrevista semiestruturada e de observação em formação dos professores.

A análise das informações obtidas foi construída a partir da técnica de triangulação de dados (TRIVIÑOS, 1987). E as informações das entrevistas semiestruturadas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2006). Os dados foram interpretados a partir da perspectiva crítico-dialética e da visão de educação como um processo que surge junto com a vida humana, em que a pessoa se educa ao mesmo tempo em que modifica a natureza, buscando adaptá-la a si, através do trabalho (SAVIANI, 2007).

Os resultados da pesquisa foram organizados e divididos em seis seções: a **Introdução**, em que apresentamos o objeto e problema de pesquisa, nossa hipótese inicial, justificativa da pesquisa, objetivos e aspectos gerais da abordagem metodológica da pesquisa.

A segunda seção intitulada **“Teoria do professor reflexivo e formação continuada de professores: contextualização histórica, econômica, social e política”** consiste na caracterização de nosso objeto de estudo e na contextualização da sociedade em que vivemos, marcada pelo “capitalismo flexível”. Essa contextualização é importante para a compreensão do interesse de governos que adotam políticas neoliberais em uma teoria como a do Professor Reflexivo e também para que se entenda como se constituem as práticas de formação continuada nesse modo de produção capitalista.

A terceira seção **“A Teoria do Professor Reflexivo: aprofundando o conceito”** apresenta o conceito de professor reflexivo e sua relação com as tendências pedagógicas existentes, além de mostrar o pensamento de outros teóricos da teoria do professor reflexivo, como pensam e como formulam o conceito.

Na quarta seção **“Caminho metodológico”** explicitamos e detalhamos o método e procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados, bem como descrevemos o local e os

sujeitos que participaram da pesquisa, evidenciando o contexto em que vivem e atuam nas escolas.

A quinta seção é destinada aos resultados de pesquisa de campo e análise desses dados. Está intitulada como **“A prática da formação continuada de professores e sua relação com a teoria do Professor Reflexivo”**. Esta seção apresenta a relação existente entre a teoria do Professor Reflexivo e a prática de formação continuada de PCNPs e PCs que atuam em uma Diretoria Estadual de Ensino do Estado de São Paulo e salienta os aspectos da teoria que estão presentes ou não nas práticas de formação continuada.

A sexta e última seção da dissertação é o momento em que apresentamos nossas considerações finais, buscando amarrar as principais ideias e resultados advindos da pesquisa. E, olhando à frente, entendemos que esta pesquisa possa representar mais um passo para a discussão e compreensão dos processos de formação continuada de professores no estado de São Paulo.

Partimos, assim, para a segunda seção da dissertação, caracterizando e contextualizando nosso objeto de estudo.

2 TEORIA DO PROFESSOR REFLEXIVO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, ECONÔMICA, SOCIAL E POLÍTICA

Nesta seção procuramos situar a formação continuada de professores e a teoria do professor reflexivo nas configurações da sociedade capitalista em que vivemos. Essas questões são perpassadas pelo contexto histórico, econômico, social e político vivenciado.

Organizamos a seção em três subseções. Na primeira, intitulada “Desdobramentos do capitalismo flexível, globalização e neoliberalismo na educação: a lógica mercantilista” dissertamos sobre a influência do modo de produção capitalista, a partir de sua relação com a globalização e o neoliberalismo para a educação. E também como a lógica mercantilista, dominante no capitalismo, adentra e se estabelece no campo educacional e as consequências dessa lógica para a educação.

Em um segundo momento, na subseção “Teoria do Professor Reflexivo e formação continuada de professores no âmbito das políticas neoliberais” buscamos evidenciar o que as alterações na educação, decorrentes das mudanças no campo social, político, econômico e histórico causaram no dia-a-dia das escolas, a partir do estabelecimento de políticas e orientações educacionais aos profissionais da área.

A terceira subseção “Funções e características do Professor Coordenador da rede escolar pública no cenário da política educacional neoliberal” encerra nossa contextualização focalizando os formadores de professores, os Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNPs) e os Professores Coordenadores (PCs), que são os professores em função de formadores de professores e os responsáveis por muitas das atividades de formação continuada que acontecem dentro da estrutura das Diretorias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo. Ou seja, são os agentes que implementam as políticas e orientações educacionais em formação continuada nas escolas.

2.1 Desdobramentos do capitalismo flexível, globalização e neoliberalismo na educação: a lógica mercantilista

Contextualizar o meio econômico, social e político em que vivemos é imprescindível para que compreendamos com maior precisão o processo histórico, o estado atual e os possíveis caminhos das temáticas estudadas nesta pesquisa, a formação continuada de professores e a teoria do professor reflexivo.

O modo de produção em que vivemos atualmente, o capitalismo, é peça-chave para compreendermos como as ações em educação são pensadas e estruturadas, pois é na sociedade capitalista, globalizada e com uma política neoliberal que vivemos, trabalhamos e estruturamos as políticas educacionais que regem as escolas.

As políticas educacionais são, portanto, engendradas em um determinado contexto histórico, econômico, social e político. Elas orientam ações educacionais diversas, como em formação continuada de professores, bem como influenciam e são influenciadas por teorias pedagógicas, como a teoria do professor reflexivo.

O modo de produção capitalista advém, segundo Frigotto (2005, p. 61) da revolução capitalista, a qual é marcada historicamente pela Revolução Industrial. Para o autor, o capitalismo trouxe um caráter “civilizatório”² se comparado ao modo de produção feudal. Rompeu-se com o estado absolutista, houve a abolição da escravidão e visões metafísicas de realidade foram repensadas. Entretanto, apesar desses avanços, manteve-se a divisão entre seres humanos: aqueles que detêm a propriedade, meios e instrumentos de produção para gerar lucro e os que não detêm e que para viver e sobreviver precisam vender sua força de trabalho em troca de dinheiro.

O capital e o capitalista é que acabam detendo os meios e os instrumentos de produção e, enquanto isso, a classe assalariada vende sua força de trabalho. O capitalista compra o tempo de trabalho da pessoa pelo menor preço que consegue e o gerencia, para que, ao fim de determinado período o que precisar pagar ao funcionário seja menor do que ele deveria pagar pela produção real desse funcionário (FRIGOTTO, 2005). Gera-se, assim, a mais-valia, termo caro à teoria marxista, que explica a origem do lucro real do capitalista sob o trabalho do

² Grifo do autor.

trabalhador assalariado. Ou seja, no capitalismo, o real ganho das pessoas que detêm o poder do capital provém do trabalho de outras pessoas, que não o detêm. Essa forma de gerenciamento capitalista acirra as desigualdades sociais.

Outra característica da nossa sociedade atual que também favorece as desigualdades sociais é a globalização. A ideia da globalização é a internacionalização do capitalismo, a busca de integração política e a sociedade universalizada. O que os defensores da globalização colocam como positivo nesse processo é que a mundialização do capital favorece a todos, entretanto, segundo Frigotto (2005), o que aconteceu foi apenas o aprofundamento das desigualdades entre países, grupos e classes sociais. Ao analisar o processo de globalização, Santos (2004) coloca que a globalização trouxe, realmente, a integração de mercados, no plano econômico, mas também destaca que não teve sucesso no plano social, pois, corroborando as afirmações de Frigotto (2005), a autora considera que a globalização agravou problemas como o desemprego, as desigualdades e as diferenças de renda tanto dentro dos países, como entre países.

Sanfelice (2003) traz outro enfoque para a discussão ao analisar a globalização em relação ao fenômeno da pós-modernidade. O autor coloca que a globalização econômica é a base da pós-modernidade, estabelecendo-se como consequência a impressão de que tudo o que vivenciamos é absoluto e vai durar para sempre. Perde-se, portanto, o senso de historicidade, e afirma-se a ideia da pós-modernidade, da globalização, do neoliberalismo e a lógica de mercado como única lógica de ação, como se fossem eternos.

Entretanto, é importante observar o fato de que o capitalismo passou e vem passando por mudanças durante sua vigência enquanto modo de produção, ou seja, o capitalismo que temos hoje não é o mesmo capitalismo do período inicial da revolução industrial dos séculos XVIII e XIX. Nos últimos tempos, temos visto formas mais flexíveis de produção, de consumo e de trabalho, para que se mantenha um padrão de acumulação de capital:

O investimento em tecnologia, as crescentes demandas por educação, a redução do papel do Estado, o crescimento do setor de serviços etc. caracterizam o quadro de reestruturação econômico-político-social e cultural das últimas décadas, reintroduzindo a noção de livre mercado. (LANDINI; MONFREDINI, 2010, p. 52).

Sanfelice (2003) partindo de Lyotard (1985) problematiza a questão posta pela pós-modernidade de que o conhecimento seja agora a principal força econômica de produção e, por

isso, estaria sujeito às leis do capital. Para o autor, a ciência atrelada ao capitalismo leva a verdade e a produção de conhecimento a ficarem rendidas à eficácia e ao desempenho. A consequência desse novo capitalismo atinge todas as áreas da vida, como a ocupacional, a emocional, a política, a sexual, desenvolvendo-se laços mais econômicos e mais flexíveis que na modernidade.

Porém, é importante frisar conforme indicam Landini e Monfredini (2010, p. 53) que o conhecimento não substituiu o trabalho como principal força econômica de produção, apesar da insistência das abordagens pós-modernas nessa premissa e da submissão do conhecimento ao capital. O que aconteceu nas últimas décadas foi que a crise no processo de acumulação do capital provocou uma rearticulação, através do uso da ciência como ferramenta para garantir os interesses do mercado, entretanto, a base do capitalismo não se alterou (e não se altera com as crises): “[...] é o trabalho humano que, por meio da produção excedente, gera lucro e proporciona a acumulação do capital” (LANDINI; MONFREDINI, 2010, p. 53).

O trabalho humano ainda é o principal meio de lucro para o capitalismo. Ou seja, apesar das flexibilizações no trabalho e em seus horários, isso não quer dizer que exista entre os capitalistas um interesse genuíno na melhoria da vida do trabalhador, afinal, no sistema capitalista o foco ainda está na acumulação de capital.

Essa acumulação de capital como foco do capitalismo, quando atrelada à liberdade e igualdade colocadas pelo liberalismo acirram a exclusão social e o individualismo na sociedade atual. O liberalismo aguça a exclusão e o individualismo porque, em essência, o liberalismo é baseado no individualismo e apregoa que os homens são livres para escolherem seus caminhos, assim, para essa visão de mundo, o governo deve servir para preservar a liberdade individual. (ANDERSON, 1995; SANFELICE, 2003; FRIGOTTO, 2005).

Para o liberalismo, a democracia (maioria de indivíduos decidindo), o direito à propriedade privada e a garantia de excedentes monetários individuais são princípios importantes. Com isso, o trabalho dá o direito ao homem de adquirir o que quiser e puder com o fruto de seu trabalho. A ideia de que para o homem ter o que quiser e crescer na vida basta trabalhar, aumenta. Crescendo aí a desigualdade e a exclusão, pois as pessoas que fazem parte da sociedade e não têm possibilidades de trabalho ou têm trabalhos com renda baixa ficam à mercê do pouco dinheiro que recebem ou de auxílios governamentais. O individualismo cresce também nessa configuração de sociedade, já que há maior valorização do que é vontade

individual e crescimento pessoal. É mais valorizado aquele que cresce por conta própria e sem ajuda (ANDERSON, 1995; SANFELICE, 2003; FRIGOTTO, 2005).

Além disso, o liberalismo, com sua proposição de troca e livre comércio como possibilidade de igualdade e liberdade aumenta as relações mercantilistas que temos, com pessoas se relacionando através da lógica de mercado, em diversos níveis de suas vidas (LANDINI; MONFREDINI, 2010).

O liberalismo tem grandes semelhanças com o neoliberalismo, termo que tem sido utilizado desde a década de 1980 para se referir a uma economia e uma ação de estado, entretanto eles não são exatamente a mesma proposta. O neoliberalismo tem como características a desregulamentação de mercados (o financeiro, mas também o de trabalho) e as privatizações, com os serviços sociais passando para a mão do setor privado (GALVÃO, 2008). O neoliberalismo também quer a garantia dos direitos individuais e coloca com mais ênfase a proposta do Estado Mínimo porque acredita que o controle estatal leva a perda de liberdade. O Estado Mínimo é a ideia de que o Estado fique responsável pelo menor contingente de serviços possível e que o livre mercado e a livre concorrência estabeleçam as regras e o Estado apenas regule essas questões.

Sanfelice (2003) também enfatiza que no neoliberalismo, o conceito de Estado vigente é o de Estado mínimo e a consequência disso é o individualismo, já colocado também por Landini e Monfredini (2010).

Segundo Galvão (2008, p. 155-156), acontece uma transformação no papel do Estado com o neoliberalismo:

[...] o neoliberalismo, ao mesmo tempo em que promove a remercantilização de diversas esferas da vida social, restringe o espaço da democracia: as demandas dirigidas ao Estado passam a ser consideradas excessivas e desestabilizadoras (fonte de ingovernabilidade), sendo necessário retirar uma parcela importante das decisões da influência da esfera político-partidária e do voto [...] constata-se, pois, o esvaziamento da democracia: embora ela tenha sido numericamente estendida e a despeito dos mecanismos de participação popular terem aumentado, as decisões são tomadas por 'técnicos', experts, supostamente apolíticos porque não submetidos a qualquer ordem de pressão, não sujeitos a controle pelo parlamento, imunes a críticas.

As consequências dessas mudanças do Estado com o neoliberalismo são a banalização da cidadania e a despolitização da política. Além da ênfase na técnica, as novas formas do direito de propriedade, o estímulo à produtividade e à competência também têm suas

consequências: para Galvão (2008) também reforçam o individualismo e uma racionalidade capitalista, em que as pessoas agem buscando o lucro.

Em síntese, podemos observar, em todos esses autores citados, que o individualismo, o estímulo à produtividade, a busca exagerada do ganho capitalista e o aumento da desigualdade social estão presentes na sociedade capitalista flexível, neoliberal, globalizada e pós-moderna. É por essas e outras características relacionadas ao capitalismo que Frigotto (2005) chega à conclusão que aquela capacidade civilizadora que o capitalismo teve, já não existe mais, e que, agora, para se manter, o capitalismo destrói direitos sociais de trabalhadores e põe em risco a vida das pessoas pela degradação ambiental que causa. O capital fala mais alto que as relações humanas em muitos níveis.

A forma atual do capitalismo tem como característica, portanto, a fragmentação das esferas da vida social. Fragmenta-se a produção, a dispersão do trabalho, a luta de classes e as relações sociais. Além disso, a sociedade surge como uma rede móvel, efêmera de organizações privadas definidas particularmente e que competem entre si (CHAUÍ, 2003).

Neste cenário, é importante ressaltar que a educação de maneira geral e a formação continuada de professores, que é foco deste trabalho, também se encontram dentro dessa lógica mercantilista. Para Chauí (2003), as mudanças ocorridas nos anos 1990, principalmente no governo Fernando Henrique Cardoso - FHC com a reforma de estado impactaram a educação. A autora assinala que, com a reforma, ao se definir os setores que compõem o Estado, estabeleceu-se que alguns setores são de serviço, não exclusivos do Estado e a educação, a saúde e a cultura foram colocados nessa categoria. Para Chauí (2003, p. 6), isso significou: “a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado”.

A partir de tais alterações no campo educacional, fixadas pela reforma do Estado, a educação passou a delinear suas políticas a partir de critérios de eficácia e eficiência, de acordo com os interesses de mercado. Mas, como resalta Santos (2004), a educação não é um mercado, mas um “quase-mercado”: se aproxima do mercado, se delineando por sua lógica, mas também se afasta em algumas esferas, como, por exemplo, a da educação pública, por não buscar a maximização do lucro diretamente e também por não ter claramente definido a quem pertencem suas estruturas. Nesta visão mercantilista de educação, a busca é pela minimização dos custos, o dinheiro que vai ter que ser gasto, pode ser gasto com coisas mais baratas. Assim, nesse

“quase-mercado” é possível ver cortes de gastos, menos dinheiro público sendo injetado na educação e a desvalorização da educação pública, como consequência.

Pensando na educação de forma mais geral, considerando também o contexto privado, nessa lógica de mercado, as pessoas enxergam que têm o direito de comprar e vender os serviços educacionais que acharem úteis a si mesmos, como se estivessem adquirindo outra mercadoria qualquer (LANDINI; MONFREDINI, 2010). Nesse caso, da educação privada, não se trata de “quase-mercado”, pois há lucro e é claramente definido a quem pertencem suas estruturas.

Dentro da lógica já posta, do capitalismo, neoliberalismo e globalização e da influência destes em nossas vidas, advém a chamada cultura do desempenho (SANTOS, 2004, p. 1151). Para a autora, essa cultura é derivada da lógica administrativa do setor privado aplicada ao setor público, e, através dela, vão se “[...] introduzindo formas, muitas vezes bastante sutis, de privatização, mas seu elemento-chave é a análise do desempenho de pessoas e de instituições”. Esse desempenho a ser checado é cobrado para que o Estado demonstre sua transparência no uso de recursos públicos, entretanto, esse Estado avaliador, denominação dada por essa sua função de checagem de desempenhos e índices, serve para que os índices sejam controlados e ele possa atingir os números exigidos por instituições maiores, como o Banco Mundial, por exemplo. O controle e checagem de índices e avaliações tem a função de manter a qualidade do serviço, entretanto, devemos ler qualidade aqui definida em função do dinheiro gasto (menos possível), levando em conta a eficiência e a efetividade do serviço (SANTOS, 2004). Deve-se gastar a menor quantidade de dinheiro possível, atingindo os resultados com eficiência (fazer certo com o mínimo de recursos possíveis) e eficácia (fazer as coisas certas).

Essa cultura do desempenho adentra os serviços públicos, cristalizando uma lógica empresarial, de mercado, de busca pelo lucro ou de diminuição de custos em ambientes que deveriam ter uma lógica de prestação de serviços sociais e essenciais para o homem e de bem-estar do ser humano. Um desses ambientes é o educacional, e as mudanças que a cultura do desempenho gera refletem-se tanto nas leis e documentos orientadores em educação, como na prática, no dia-a-dia das escolas.

Segundo Santos (2004) a cultura do desempenho vai entrando sutilmente na vida dos professores e eles costumam assumir comportamentos em que vão trazendo todas as responsabilidades ligadas ao seu trabalho para si, e aí vão se tornando pessoalmente comprometidos com o bem-estar da instituição. Seria como o “vestir a camisa”, que ouvimos com frequência, em relação às instituições privadas, que vai se estendendo também para as

escolas públicas. Como relatam diversas pesquisas (BATISTA, ANDRADE; 2012; PAPARELLI, 2009; PEREIRA, 2012) é cada vez mais comum encontrarmos professores da rede pública com diversos problemas de saúde, culpabilizando-se por falhas ocorridas na escolarização dos alunos, falhas que, em grande parte, são de ordem social, institucional e econômica.

Como salienta Saviani (2010, p. 431) a ordem econômica atual (pós-fordista e pós keynesiana) se assenta na exclusão. É uma ordem econômica onde não há lugar para todo mundo. E, com isso, configura-se uma “pedagogia da exclusão”. A sociedade prepara os indivíduos para se tornarem cada dia mais empregáveis, para que eles escapem, por conta própria, da condição de excluídos. E se as pessoas não conseguirem escapar, a pedagogia da exclusão já vai lhes ter ensinado a introjetar a responsabilidade por se encontrarem nessa condição. Aprende-se que, apesar das grandes possibilidades, a pessoa não se incluiu e isso se deve apenas a ela mesma e suas limitações.

É importante, portanto, perceber que somos influenciados por esse meio que nos cerca e é por isso que Santos (2004) afirma que essas mudanças na ordem econômica, social e política impactam a educação e resultam no estabelecimento de novos interesses e valores nas pessoas. Em tal contexto, está se construindo uma nova subjetividade docente, ou seja, não só o modo de produção capitalista se modifica, mas nós também nos transformamos com ele, a partir dele e, logicamente, também causamos as alterações na sociedade capitalista.

Essas modificações que causamos e vivenciamos são constantes, por isso, é importante compreendê-las historicamente. Na próxima subseção buscamos entender como e quais alterações históricas aconteceram em relação à formação continuada de professores e a teoria do professor reflexivo e que refletiram no Brasil, nas salas de aula do país, nos trabalhadores da educação e nas leis e documentos educacionais.

2.2 Teoria do professor reflexivo e formação continuada de professores no âmbito das políticas neoliberais

Dado o contexto maior em que estão inseridas as políticas educacionais, as teorias pedagógicas e a configuração global da educação que temos hoje é importante detalhar e compreender também o processo histórico, as características atuais e as perspectivas tanto da teoria do professor reflexivo quanto da formação continuada de professores.

O contexto em que a teoria do professor reflexivo chega ao Brasil é marcado por vários acontecimentos anteriores na área educacional, política e socioeconômica. Acontecimentos estes que marcam também a formação continuada de professores e seus desdobramentos atuais. Alves (2007), fundamentado em Saviani (1997; 1999; 2001), Xavier (2002), Ribeiro (1986) e Romanelli (2002)³ destaca três momentos pedagógicos na história do Brasil para se entender o contexto da década de 1990.

Primeiramente, aponta o movimento escolanovista, que emerge no Brasil no começo do século XX, com seu Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, delineando um novo sistema educacional para o país, de caráter laico, com base científica, em que o Estado é o responsável pela educação. Apesar das diferenças entre seus autores⁴, o escolanovismo é considerado frequentemente uma proposta baseada, principalmente, nas ideias de John Dewey e sua concepção de educação liberal. No escolanovismo o professor é um organizador de situações de sala de aula, que permite o aprendizado dos alunos, sendo a maior preocupação da Escola Nova, os meios de ensino (ALVES, 2007).

Após o período do advento da Escola Nova, nas décadas de 1930 a 1940, o Brasil passa por anos de um grande desenvolvimento econômico. A partir do final da segunda Guerra Mundial, em 1945, com o presidente Eurico Gaspar Dutra, muitas indústrias se instalaram no Brasil, injetando capital internacional no país.

Entretanto, conforme assinala Alves (2007), ao mesmo tempo em que acontece esse investimento estrangeiro, há uma tensão contrária, uma política de caráter nacional. Logo após o final da Segunda Guerra Mundial, o governo Dutra dá abertura ao mercado externo e se alinha com as políticas estadunidenses, contudo, posteriormente, outros presidentes assumem a

³SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1997; SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas: reconstruindo o conceito. In: FARIA FILHO, L.M.F. (Org.). **Pesquisa em história da educação?** Perspectivas de análise, objetos e fontes. Belo Horizonte: Edições H.G., 1999; SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 34 ed. Campinas: Autores Associados, 2001; XAVIER, L.N. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002; RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Moraes, 1986; ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

⁴ Sobre as diferenças teóricas presentes no movimento escolanovista conferir textos e teses orientadas pela Profa. Dra. Alessandra Arce Hai: SILVA, D.A.S.M. **José Scaramelli**: um bandeirante do ensino paulista na implementação e divulgação de uma didática e metodologia da educação nova para a infância brasileira. São Carlos: UFSCar, 2013. 213f.; VAROTTO, M. **As apropriações das ideias educacionais de John Dewey na antiga Escola Normal Secundária de São Carlos**. São Carlos: UFSCar, 2012. 180f.; OLIVEIRA, P. M. **A concepção de criança e o desenvolvimento infantil e a coleção Biblioteca de Educação**: uma análise das obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos e por Lourenço Filho. Araraquara: UNESP, 2001. 191f.

presidência do Brasil e esses focos vão se alterando. Getúlio Vargas volta ao poder em 1951 e, com ele, uma política econômica mais voltada para o país, uma política interna mais forte. Em 1956, Juscelino Kubistchek assume a presidência do país com uma política desenvolvimentista, que valorizava o investimento estrangeiro.

Assim, é possível perceber que havia uma tensão entre as políticas dos presidentes nas décadas de 1940 a 1960. Esta tensão, em sua fase mais aguda, após a renúncia de Jânio Quadros, acontece com a entrada de João Goulart na presidência, pessoa que a elite brasileira temia por achar muito próxima do comunismo. Como resposta a proximidade do comunismo, ocorre o Golpe Militar de 1964, que, segundo Alves (2007) define uma nova fase para o país: o capitalismo associado e subordinado ao grande capital. As indústrias estavam crescendo no país e precisavam de mão-de-obra qualificada, surgindo, assim, a necessidade de maior escolarização da população. Para Saviani (2010), o golpe militar de 1964 aconteceu exatamente para frear uma possível política voltada ao povo e permitir ao país continuar dando preferência às relações internacionais e de interdependência com outros países.

A educação, no período ditatorial, tornou-se, portanto, aliada do desenvolvimento econômico. Ela foi vista como uma educação racionalizada, capaz de responder às necessidades do mercado, com práticas despolitizadas. De acordo com Alves (2007), o período educacional, nessa época, foi marcado pela instrumentalização do ensino e a formação de professores pelo domínio de habilidades e competências. Segundo Saviani (2010), a educação passa a ser vista como um investimento, que precisava utilizar os recursos de forma plena. A intenção é tornar o processo educativo objetivo e operacional, assim como aconteceu com o trabalho fabril, para minimizar as interferências subjetivas que pudessem tornar a educação ineficaz.

Saviani (2010) relata que a partir dos anos 1960 houve uma articulação entre empresários nacionais e de multinacionais para que pudessem agir politicamente no país e uma das investidas na área política desses empresários foi a criação do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), fundado ainda antes do período ditatorial, em 1961. O IPES agia através dos meios de comunicação de massa, sindicatos, meio estudantil e em partidos buscando desagregar as organizações que assumissem interesses populares. Esse grupo apoiou, inclusive, a candidatura de Jânio Quadros, mas não apoiaram seu vice-presidente, que assumiu após sua renúncia, João Goulart.

O IPES fez oposição ao governo de Jango e criou vários eventos sobre reformas educacionais. Eles realizaram um simpósio para discutir as políticas educacionais que levariam

o país a um crescimento econômico e social rápido. Para o IPES, os investimentos relacionados à educação deviam ter como foco o aumento da produtividade e da renda, e, assim, a escola primária deveria capacitar para atividades práticas e o ensino médio preparar profissionalmente, a partir de um diagnóstico da demanda de mão de obra qualificada no país. E o ensino superior formaria a mão de obra especializada e prepararia os dirigentes do Brasil (SAVIANI, 2010).

Houve, ainda, outro evento que explicitou a pedagogia tecnicista pretendida pelos empresários, o fórum “A Educação que nos convém”. Segundo Saviani (2010), o fórum ocorreu cerca de quatro anos depois do simpósio e foi iniciado por causa da crise educacional causada pela tomada das escolas superiores pelos estudantes em junho de 1968. No Fórum, a ênfase recaiu na teoria do capital humano, na educação como formação de recursos humanos, na mão de obra especializada tecnicamente e de acordo com as necessidades do mercado de trabalho e na diversificação do ensino superior, com cursos de curta duração para formação técnica.

É nesse contexto, no final dos anos 1970 e começo de 1980, que o regime ditatorial começa a ficar vez mais colapsado e, então, com a maior proximidade de um regime democrático, a luta dos educadores pela profissionalização do magistério e pela sua formação traz importantes contribuições para a educação e para o olhar que se tem sobre a escola e o trabalho (FREITAS, 2002). Tais lutas evidenciam a relação entre educação e sociedade, buscando transformar a visão de formação de professores de perspectiva tecnicista.

Assim, a década de 1980 é marcada pela busca de teorias alternativas à pedagogia dominante. De acordo com Saviani (2010) alguns eventos de educação marcam esse período, como a primeira Conferência Brasileira de Educação (CBE), que aconteceu em 1980 e reuniu o Seminário de Educação Brasileira, promovido pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), junto com a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional de Educação (ANDE). No Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, o tom crítico à educação brasileira predominou; já no I CBE a ideia era ir além da crítica e buscar alternativas para a educação no Brasil. Para Saviani (2010) foi um evento emblemático que inaugurou uma nova fase na educação brasileira, abrindo espaço para o surgimento de concepções pedagógicas contra hegemônicas, em um momento histórico em que o país estava em processo de abertura democrática, com ascensão às prefeituras e governos do estado de candidatos de oposição ao regime militar, com campanhas pedindo eleições diretas, com as conferências de educação, com produção crítica, científica nos programas de pós-graduação.

É nesse contexto que surgem as pedagogias que buscam contestar o que está posto, como a pedagogia crítico-social dos conteúdos, de Libâneo (2012a), em que o autor coloca a educação a serviço da transformação social; as pedagogias de educação popular, com Paulo Freire; as pedagogias da prática, com Maurício Tragtenberg e Miguel Arroyo e a pedagogia histórico-crítica, criada por Saviani como uma pedagogia inspirada nos conceitos marxistas, que se propõe a ir além da reprodução e contribuir para a transformação da sociedade, em que a educação é vista como a ação de produzir em cada pessoa a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos seres humanos (SAVIANI, 2010).

A escolha pelo sentido político do ensino, particularmente na Pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2007), estabelece um contraponto com a neutralidade política existente na educação tecnicista anterior, propondo uma educação em que o professor tenha como função organizar o processo de ensino, possibilitando ao aluno a apropriação da cultura elaborada pela humanidade em toda sua história (ALVES, 2007).

Os educadores avançaram também nas concepções de formação de professores nessa época, principalmente na década de 1980, mostrando que a formação deveria ter um caráter histórico e social, em que o professor tivesse um amplo conhecimento de seu contexto social e compreendesse a realidade de forma crítica, buscando uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais democrática. A escola ia ao encontro da democratização das relações de poder, em prol da construção de projetos coletivos, e da construção da ideia de profissional da educação (FREITAS, 2002).

Freitas (2002) entende essa luta por melhores condições de formação do educador como uma batalha inserida em um contexto mais amplo de luta por uma educação melhor para o país, em uma sociedade marcada pelo capitalismo enquanto modo de produção, que, como já discutimos, tem como consequência uma sociedade desigual, injusta e excludente. O movimento de luta aconteceu não somente para a formação de professores, mas de forma geral, buscando uma educação mais democrática, igualitária, de qualidade e que alcançasse todos os brasileiros.

Conforme assinalado por Saviani (2010), os anos de 1980 foram favoráveis para o aparecimento dessas pedagogias contra hegemônicas, mas a aplicação dessas pedagogias não deu bons resultados, pois os governos estaduais e municipais que tentaram implementar políticas educativas contra hegemônicas não tiveram sucesso.

Além disso, para Pimenta (2012), esse foco exacerbado no lado político educacional da década de 1980 teve também suas consequências negativas, pois o que o professor pensava e acreditava era pouco valorizado e sua prática era vista somente através dos aspectos negativos que apresentava.

É perceptível que o foco exagerado em somente uma dimensão do trabalho docente, a dimensão política, realizado nas escolas se tornou uma armadilha para a melhoria do processo educacional como um todo, pois os trabalhadores da área da educação acabaram tendendo a buscar o que tem sido desprivilegiado, ou seja, a voz e o espaço de escuta para os professores, abraçando essa dimensão do trabalho com muito fervor em momento posterior. Assim, em uma possível tentativa de balanceamento do movimento pedagógico, o foco dos anos 1990 centrou-se nas práticas dos professores e no que pensam (PIMENTA, 2012).

Entretanto, conforme indica Freitas (2002), esse novo foco sobre o trabalho e a formação docente dos anos 1990 perdeu dimensões importantes das discussões dos anos 1980, na medida em que se voltou muito mais para a escola e seu dia-a-dia, perdendo-se a dimensão política, histórica, econômica e social da escola, acabando por se tornar alvo fácil das políticas neoliberais.

Na década de 1990, a partir do Consenso de Washington, aconteceu a ascensão dos governos neoliberais e as políticas educativas foram marcadas por um neoconservadorismo. O Consenso de Washington é um documento gerado a partir de uma reunião, em 1989, no International Institute for Economy, em Washington. A reunião discutiu as reformas necessárias para a América Latina. Reformas estas que eram reclamadas por vários organismos internacionais e intelectuais de institutos de economia.

O Consenso de Washington implicava um programa de rigoroso equilíbrio fiscal que deveria ser realizado por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, tendo o corte profundo nos gastos públicos como um dos pontos. Também se colocou uma rígida política monetária buscando a estabilização e também a desregulação dos mercados financeiro e do trabalho, privatização radical e abertura comercial.

No início essas políticas foram impostas pelas agências internacionais, depois perderam o caráter de imposição e foram assumidas pelas elites econômicas e políticas dos países latinos. Isso aconteceu como consequência de uma onda conservadora pelo mundo: Hayek, economista ultraliberal, e Friedman, monetarista liberal, ganharam o prêmio Nobel de economia nessa

época, em 1974 e 1976, respectivamente. Após esse momento, temos nos governos de países influentes líderes conservadores, como Margareth Thatcher (1979 a 1990) no Reino Unido, Ronald Reagan (1981 a 1989) nos Estados Unidos e Helmut Kohl (1982 a 1998) na Alemanha (SAVIANI, 2010).

A reordenação econômica e política empreendida levou a políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos, no campo da economia. No campo político, a crítica às democracias de massa e no campo educacional, passa-se a assumir o discurso do fracasso da escola pública, como se ela não pudesse dar certo porque é natural ao Estado não conseguir gerir o bem comum. No campo educacional, reforçou-se a importância da escolarização para os trabalhadores, mas com diferenças da escolarização de antes. A escola formava para ter pessoas educadas, prontas para um mercado em expansão e para ter apenas um trabalho durante sua vida. Após essa mudança econômica e política, a educação deveria formar pessoas para serem flexíveis, com preparo polivalente e domínio de conceitos gerais e abstratos (SAVIANI, 2010).

Foi nessa época, nos anos 1990, que surgiram os estudos sobre os saberes docentes (PIMENTA, 2012), que começaram a valorizar os professores e os conhecimentos que surgem da prática e do dia-a-dia escolar. Aparecem autores como Antônio Nóvoa, Maurice Tardif e Donald Schön, que mostram que a escola tem outras dimensões, além da dimensão política, onde o trabalho do dia-a-dia desses professores ganha voz. As pesquisas que começam a se desenvolver sobre saberes docentes nesse período consideram a complexidade da prática pedagógica e dos saberes dos professores, trazem à tona novamente o papel do docente e pensam a formação do professor dentro de uma abordagem pessoal, profissional e organizacional dentro da escola (NUNES, 2001).

Uma das teorias que começa a se desenvolver nessa época é a teoria do Professor Reflexivo, e ela se expande de forma muito rápida desde o começo dos anos 1990. As ideias de Donald Schön, principal nome da teoria do Professor Reflexivo, começam a ser apropriadas em diversos países, por causa de seus questionamentos sobre a formação tecnicista de professores e a necessidade de formá-los considerando a possibilidade de ensinar dentro de contextos sociais diversos, com situações únicas, instáveis e conflitantes (PIMENTA, 2012).

A teoria de Schön, como já mencionado, se contrapunha ao racionalismo técnico que servia de base para as universidades e para os currículos dos cursos, que eram estruturados nessa lógica, em que eram apresentados os aspectos básicos e relevantes ligados à ciência

estudada, depois a ciência aplicada e, posteriormente, a prática, em que os estudantes deveriam aprender a aplicar a teoria na prática. Schön, contrário a essa forma de enxergar a estrutura dos cursos, busca uma teoria que evidencie a necessidade de que a formação considere a prática como ponto central do processo formativo.

Pimenta (2012) destaca que, do ponto de vista conceitual, as questões levantadas a partir do conceito de Professor Reflexivo trouxeram contribuições para a reinvenção da escola democrática, pois valorizam os saberes dos professores, e os veem como sujeitos e intelectuais, que podem produzir conhecimento e participar da escola e de sua gestão, diferente da concepção ligada à racionalidade técnica, no período anterior.

O estudo da reflexividade trouxe contribuições importantes para a educação, como as citadas por Alves (2007): fornecimento de instrumentos teórico-conceituais e metodológicos para a investigação sobre os docentes, na busca de entender como os professores pensam, como se relacionam, no que acreditam e como isso contribui para sua prática profissional. Evidencia-se que a ação do professor no seu trabalho não é só baseada em teorias da educação, seu conhecimento não se fundamenta apenas em conteúdos da ciência.

Nesse sentido, de acordo com Pimenta (2012) o momento de chegada de tal teoria foi oportuno, pois era o aspecto que estava sendo deixado de lado pelas teorias pedagógicas vigentes no Brasil naquele momento. Esse foi um dos motivos pelo qual a teoria do Professor Reflexivo teve grande aderência, particularmente no campo da formação de professores.

Uma das formas pela qual a teoria do Professor Reflexivo e outras teorias pedagógicas chegam às escolas é através das leis e dos documentos orientadores em Educação. Nestes documentos e leis, amplas discussões em educação se apresentam e acabam sendo exigidas dos professores e dos trabalhadores da área educacional.

As políticas e diretrizes de ação em educação escolar que chegam às escolas na década de 1990 não são referentes apenas a questões brasileiras. Elas são discutidas por vários órgãos mundiais, envolvendo diversos países, que se interessam pela forma como são estruturadas as políticas nacionais, inclusive as políticas educacionais.

De acordo com Gatti (2008, p. 62):

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que vem se estruturando em novas condições, num

modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população.

Agrega-se aos dois movimentos citados pela autora, o fato de que a formação de professores está diretamente relacionada à melhoria na aprendizagem dos alunos (SANTOS, 2011).

Estabelecida a necessidade de melhoria na política educacional nacional (e mundial), órgãos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização dos Estados Americanos (OEA), entre outros, começaram a discutir e definir, no início da década de 1990, quais seriam as melhores políticas em nível mundial, e, de acordo com Gatti (2008), nos documentos gerados em conferências destes órgãos se lê, em menor ou maior grau, que a nova função do professor é formar novas gerações para uma nova economia mundial.

Segundo Santos (2004), o Banco Mundial tem papel de destaque no Brasil em relação às diretrizes educacionais e algumas das orientações em educação do BM citadas pela autora são: elaboração de currículos sintonizados com as demandas de mercado; centralidade na educação básica, reduzindo custos com o ensino superior; avaliação do ensino *versus* custo-benefício; maior foco em formação docente em serviço do que em formação inicial; política compensatória para minorias e autonomia maior das escolas e maior participação das famílias.

Os documentos que vêm sendo produzidos desde a década de 1990 até os dias atuais continuam, apesar de algumas diferenças na forma de tratar o assunto, a evidenciar, assim, a mesma perspectiva neoliberal proposta em 1990. As mudanças que ocorreram nas políticas educacionais naquela época continuam em pauta. Aconteceram mudanças nos currículos, na gestão em educação, na forma de avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores. As políticas de educação buscaram (e ainda buscam) estratégias de descentralização, reorganização curricular, autonomia escolar, novas formas de direção escolar e novas tarefas e responsabilidades para os professores (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012).

É importante lembrar que para o neoliberalismo, o Estado está fadado a fracassar se tentar abarcar a totalidade das ações, assim, o Estado deve ser mínimo, garantindo que a pessoa tenha liberdade para ir atrás de seus interesses. Essa visão política vê como natural a

desigualdade, pois cada pessoa trilhando seu próprio caminho criará desigualdade entre as pessoas. A expressão dessa política no campo educacional se dá por meio do investimento para que o indivíduo, com o mínimo de educação ofertada pelo Estado, possa buscar seu próprio caminho (ARCE, 2001).

E, no Brasil, as políticas e as diretrizes da Educação há mais de vinte anos têm seguido, com algumas poucas exceções, as tendências internacionais e se alinhado à política econômica neoliberal, em que a orientação educacional é economicista e tecnocrática, e as questões humanas e sociais da educação ficam em segundo plano (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012).

De maneira geral, as diversas reformas educativas que aconteceram em diversos países têm, segundo Saviani (2010), um denominador comum: o empenho em reduzir custos, investimentos públicos e encargos. Se o estado não consegue transferir totalmente os custos para o setor privado, vai procurar, pelo menos, dividi-los com a iniciativa privada e com organizações não-governamentais. Nesse sentido, a Pedagogia, na década de 1990, passou a ser concebida como empresarial; o que devia ser ensinado e avaliado na escola era o que os empresários viam como desejável (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Aprofundando a discussão sobre a visão empresarial da educação e da pedagogia na década de 1990, Freitas (2011, 2012, 2014), denuncia em seus estudos a existência de uma disputa no campo educacional que ainda tem muita relação com a Pedagogia Empresarial. Essa disputa diz respeito aos interesses dos reformadores educacionais (empresários ligados à educação) contra os educadores profissionais. Há interesse dos empresários por conta da dependência cada vez maior do mercado em relação à produtividade das pessoas para assegurar seu lucro, e, por isso, uma disputa das corporações pelo controle da agenda educacional. Assim, se vê que a política educacional ainda tem seguido a mesma orientação, levando em conta se o resultado tem valor de mercado.

Freitas (2012) evidencia que a ligação Educação–Mercado ainda é forte, encontrando-se de maneira nítida, em propostas de controle educacional através da meritocracia e da responsabilização de certos agentes educacionais pelos problemas encontrados na educação e controle dos métodos com o apostilamento⁵ do ensino, entre outros.

⁵ O apostilamento é o uso de apostilas do ensino privado em escolas públicas. Para ampliar os conhecimentos relacionados ao apostilamento e sua relação com a lógica de mercado e com o avanço em prol da privatização do

O objetivo de tais políticas consiste, portanto, em “organizar a educação como os negócios são organizados: o que é bom para o mercado é bom para a educação” (FREITAS, 2012, p. 03). Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 132) também trazem a mesma visão crítica, quando ressaltam que as reformas educativas, desde a década de 1980 buscam a qualidade na educação, entretanto, a qualidade perseguida é economicista. E por isso afirmam que:

[...] a instituição escolar não produz mercadorias, não pode pautar-se pelo ‘zero defeito’, ou seja, pela perfeição. Ela lida com pessoas, valores, tradições, crenças, opções. [...] Escola não é fábrica, mas formação humana. Ela não pode ignorar o contexto político e econômico; no entanto, não pode estar subordinada ao modelo econômico e a serviço dele.

A qualidade total⁶, almejada pelas empresas, passa também para o ambiente escolar. Desta forma, as escolas buscam utilizar modelos empresariais para estruturar sua gestão. Apesar da enorme diferença entre as organizações empresariais e escolares, isso tem acontecido a ponto de as próprias empresas se converterem em agências educadoras, assumindo a pedagogia corporativa. É como se a empresa e seu formato pudessem se adaptar ao processo escolar e a escola e seu formato pudessem se adaptar aos processos empresariais. Com isso, muitas empresas criam suas próprias “universidades”, com o intuito de formar os funcionários para atuar dentro das empresas. Além da diferença entre modelos, objetivos e funções sociais entre escola e empresa, confunde-se também o papel de educador com o de treinador. Segundo Saviani (2010), o educador é ofuscado e dá lugar ao treinador, que trabalha com convencimento, doutrinação e treinamento dos estudantes/funcionários ou futuros funcionários.

Como também assinala Arce (2001, p. 258) na perspectiva neoliberal “a educação deixa de ser encarada como um direito, tornando-se uma mercadoria escrava dos princípios de mercado, atrelada a um reducionismo economista de sua função”. O que prevalece são valores

ensino público ver: NICOLETI, J. E. **Ensino apostilado na escola pública: tendência crescente nos municípios da região de São José do Rio Preto – SP**. Dissertação (mestrado em Educação). UNESP –Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2009. Disponível em: http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90261/nicoleti_je_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 13 out. 2015; ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da Educação pública: a aquisição de ‘sistemas de ensino’ por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, vol. 30, n.108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0930108.pdf> . Acesso em: 13 out. 2015.

⁶Qualidade Total é um conceito que foi desenvolvido, inicialmente, por consultores estadunidenses, mas que teve sua real formatação no Japão, após a Segunda Guerra Mundial. Segundo Chiavenato (2003), qualidade total é um conceito que atribui a todas as pessoas da organização a responsabilidade pelos padrões de qualidade do produto. A ideia do conceito é aplicar a qualidade a todos os níveis da organização (funcionários, terceirizados, fornecedores, alta gerência), buscando eliminar o retrabalho, buscando o defeito zero e, com isso, a obtenção de mais lucro, através da satisfação do cliente e da permanência deste com a empresa, em um processo de fidelização.

materiais e econômicos. O foco educacional se perde, a preocupação com a formação humana dos estudantes, enquanto seres relacionais deixa de acontecer (GATTI, 2008). Libâneo (2011) ainda acrescenta que essa educação como um serviço, uma mercadoria acentua o dualismo educacional, ou seja, diferentes “educações” para diferentes classes sociais.

Esses fatores discutidos, o neoliberalismo e a lógica empresarial na educação, constroem as políticas educacionais e estão presentes, por conseguinte, na formação continuada de professores. Essa área do campo educacional também foi influenciada e funciona atualmente, na mesma lógica mercantilista, na lógica da produtividade no campo educacional.

Para compreender melhor a questão da formação continuada de professores no cenário educacional brasileiro é preciso destacar, inicialmente, que existem definições diferentes para formação continuada. No documento de Orientações Gerais da Rede de Formação Continuada de Professores, documento escrito pelo Ministério da Educação (MEC), a ideia de formação continuada presente é de uma formação permanente e não pontual; de formação continuada não como correção de má formação inicial e sim como reflexão permanente necessária ao professor; formação continuada trabalhando na articulação da prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica das universidades e a formação continuada como uma atividade a ser realizada no cotidiano da escola, em horários específicos para isso e contando pontos para a carreira dos professores (BRASIL, 2008).

Para Chauí (2003), não é tudo que pode ser chamado de educação continuada, pois existe uma confusão entre o que é educação continuada e o que é reciclagem para o trabalho. A reciclagem é necessária porque essa nova forma do capitalismo faz com que a mão-de-obra fique obsoleta com rapidez, assim, a reciclagem é a aquisição de técnicas por meio de treinamento para saber usá-las para fins empresariais. Enquanto educação continuada significaria um movimento de transformação interna daquilo que é um saber (ou mesmo ignorância) a um saber aprimorado, compreensão dos outros, da realidade, da cultura. Chauí (2003) define também o termo formação, que, para a autora, significa adentrar alguém ao passado de uma cultura, despertando a pessoa para as questões que esse passado traz para o presente. Há formação quando o presente é apreendido através da reflexão, da crítica e do questionamento e quando conseguimos conceituar aquilo que foi, anteriormente, tido como questão, como problema.

Já Candau⁷ (1996) tem uma visão diferente sobre formação continuada de professores. Para a autora, a formação continuada é uma preocupação recorrente em todas as renovações (e tentativas de renovações) pedagógicas. E adverte para o que chama de formação continuada clássica, em que a ênfase é posta na reciclagem dos professores. Para a pesquisadora, a essa forma clássica pertence a grande maioria dos projetos de formação continuada realizados no país. Essa reciclagem significa voltar e atualizar o professor na formação já recebida. Nessa formação clássica, é comum o professor estar inserido em espaços tradicionais de transmissão e produção de conhecimento, como a universidade, através de cursos de especialização, aperfeiçoamento, pós-graduação e também os cursos da própria secretaria de Educação e a participação em congressos, simpósios, encontros profissionais.

Para a pesquisadora, também existem outros modelos de formação continuada de professores e, apesar de não ter uma forma só, existem três principais eixos que podem ser encontrados nesses modelos alternativos de formação continuada. No primeiro eixo, a formação continuada de professores que, tradicionalmente, acontece nas universidades e centros de formação, por exemplo, se desloca para dentro da própria escola. Com isso, o *lócus* de formação se altera das universidades para as escolas, local onde os professores atuam, constroem e desconstroem conhecimentos e se formam diariamente (CANDAU, 1996).

O deslocamento do *lócus* da formação da universidade para a escola tem seu motivo: promover formações em que os conteúdos formativos tenham ligação com o dia-a-dia da escola, levando os professores a situações de reflexão conjunta, em que o professor socializa suas práticas pedagógicas no ambiente em que as desenvolve, em conjunto com quem trabalha com ele. A intenção, através desse formato, é partir das necessidades reais dos professores e do cotidiano deles (CANDAU, 1996).

Candau (1996) cita, como segundo eixo, a valorização do saber docente. A formação continuada com foco na valorização do saber docente vai colocar o saber que os professores têm como relevantes para o próprio desenvolvimento profissional. A intenção é partir do conhecimento dos professores, principalmente dos saberes da experiência, que são os saberes que surgem da experiência e são validados nela.

⁷ É importante salientar que a utilização deste artigo da Professora Doutora Vera Maria Ferrão Candau apresenta um pensamento anterior da professora. No decorrer dos anos, sua visão sobre a formação continuada de professores teve alterações.

O terceiro eixo que tem levado ao desenvolvimento de uma formação continuada de professores alternativa é o que leva em consideração o ciclo de vida profissional dos professores. A ideia do ciclo de vida profissional dos professores é baseada nos estudos de Huberman, em que o autor identificou cinco etapas básicas na vida profissional dos professores, que não ocorrem de forma estática e linear, mas de forma dialética: a entrada na carreira; a estabilização; a fase de experimentação; o momento de serenidade e distância afetiva e o momento de desinvestimento e interiorização, que caracteriza o fim da carreira. As cinco etapas brevemente descritas aqui servem para mostrar que existem momentos diferentes na carreira dos professores (CANDAU, 1996).

A ideia de ciclo de vida profissional traz para a formação continuada a necessidade de pensar em formações diferenciadas de acordo com o momento profissional da vida dos professores. Levar em consideração que cada professor pode estar vivendo um momento diferente na carreira pode facilitar as formações e, inclusive, a troca de experiências entre os professores.

Para Candau (1996) a formação continuada não deve ser vista como um processo de acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas. Deve ser vista como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de construção contínua da profissão de professor e da vida pessoal desse professor. A autora escreve esse texto em 1996, momento em que as pedagogias do aprender a aprender já estavam em voga no país e, inclusive, fala delas como uma das possibilidades não tradicionais para se pensar a formação continuada de professores.

Entretanto, é importante salientar que Candau frisa a necessidade de uma reflexividade crítica. Quanto aos saberes docentes, por exemplo, a autora afirma que é muito importante realmente levá-los em consideração em uma formação continuada, mas que é preciso fazê-lo com cuidado, já que privilegiar somente aspectos microssociais e intraescolares não é adequado. Para Candau (1996) é preciso articular as dimensões microssociais, do dia a dia escolar com a dimensão macro: social, política, econômica e histórica. Coloca, ainda, a necessidade de uma análise crítica das reformas educativas que têm sido feitas, dentro da formação continuada.

No Brasil, a formação continuada de professores tem sido alvo de interesse, principalmente porque se percebe que a qualidade da escolarização dos alunos e o desenvolvimento profissional do professor são frágeis. Alguns modelos de formação continuada têm como função suprir as lacunas da formação inicial limitada e outros modelos veem a formação continuada como um momento importante pelo campo da educação ser

bastante dinâmico e, por isso, exigir a necessidade de aprimoramento constante (DAVIS et. al, 2011).

Analisando os movimentos de formação continuada no Brasil, Fusari (1997) organiza quatro tendências no país. Para Altenfelder (2005), muitas vezes essas tendências observadas no Brasil em momentos históricos diferentes estão sobrepostas nas ações de formação continuada.

De acordo com Altenfelder (2005), fundamentada em Fusari (1997), existe a tendência tradicional de formação continuada, que são as ações que buscam a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades nos professores que estão em formação, mas que serão obtidas através de aulas expositivas, síntese de textos e painéis. Entende-se que a aquisição de conhecimentos levaria a mudança de atitude dos professores na prática. Essa tendência acaba gerando uma separação entre teoria e prática, pois leva muitos professores em formação a compreender o conteúdo, mas, também, a ver o cotidiano das salas de aulas como afastado do conteúdo, levando a um distanciamento entre prática e teoria.

Já a tendência escolanovista também analisada por Fusari (1997) e sintetizada por Altenfelder (2005), normalmente tem foco individual e o planejamento da formação é centrado nas atividades a serem aplicadas, dinâmicas, jogos e oficinas de diferentes formas, que são utilizadas no ensino, mas essa formação acaba não tratando o conhecimento e nem o dia a dia do professor. De acordo com os autores, na tendência escolanovista acredita-se que a mudança de comportamento do professor vai acontecer pela vivência das experiências propostas na formação, e não pelo domínio de conteúdos. O que Altenfelder (2005) ressalta é que esses encontros podem gerar mudanças no discurso dos professores, mas faltarão subsídios e instrumentos para o desenvolvimento da prática, o que poderá gerar uma prática tradicional, que é o que o professor conhece e se sentirá seguro. Nessa tendência também há dicotomia entre teoria e prática, entretanto, de forma inversa da tendência tradicional: muita prática, sem teoria.

A tendência tecnicista aparece quando a formação continuada toma como elemento principal a organização racional dos meios e os procedimentos de ensino. Ainda acontece a dicotomia entre teoria e prática e uma visão de educação fragmentada. Professores e especialistas têm espaços diferentes, há descolamento da realidade social e o compromisso de preparar para o mercado de trabalho (ALTENFELDER, 2005; FUSARI, 1997).

Já a tendência crítica considera que a escola deve transmitir democraticamente a cultura construída pelos homens, dando instrumentos para que o aluno perceba a realidade de forma crítica e se comprometa em transformá-la. A aprendizagem dos conteúdos escolares ocorre na interação entre sujeitos reais, concretos e contextualizados sócio historicamente. O professor é mediador entre os conteúdos e quem aprende (ALTENFELDER, 2005; FUSARI, 1997).

Essas tendências pedagógicas nasceram em momentos diferentes do país e do mundo, entretanto, na formação continuada, atualmente, é possível ver traços de todas essas tendências. Como já salientado por Altenfelder (2005), muitas vezes essas tendências se sobrepõem.

E elas não se sobrepõem somente na prática da formação continuada de professores, isso acontece também nos documentos legais e orientadores. É possível encontrar elementos de várias tendências pedagógicas nesses documentos. Além disso, é possível ver também, os princípios de mercado e de políticas neoliberais, que acabam adentrando as políticas educacionais. Muitas vezes, o que acontece é que essas tendências pedagógicas vão sendo adaptadas aos princípios da política neoliberal e, por isso, aparecem fragmentadas, apresentando alguns elementos de uma tendência e outros aspectos de outra, atendendo, assim, aos interesses governamentais quanto à educação.

Dentre as leis ligadas à formação continuada de professores, podemos apontar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação – Lei n° 13005/14 (BRASIL, 2014) evidenciam princípios de mercado e de políticas neoliberais. Com a LDB as responsabilidades em relação à formação de professores foram divididas entre Federação, Estados e Municípios além de ter sido delimitada a finalidade da formação continuada (SANTOS, 2011).

No mesmo ano da LDB, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) – Lei n. 9424/96 que, para Gatti (2008), deu respaldo legal, pela primeira vez no Brasil, para o financiamento de cursos de formação continuada de professores, incluindo dinheiro para a formação de professores sem titulação para dar aulas. Nesse contexto de mudanças é que se observou o início de um grande oferecimento de programas de formação continuada de vários tipos e formatações.

O PNE guarda muitas semelhanças com a LDB, principalmente em relação à concepção de formação continuada em prol dos interesses da reforma educativa; como necessário para a melhoria da qualidade do ensino; pelo caráter técnico-instrumental de atualização de técnicas,

métodos e conteúdos, sem a reflexão sobre trabalho docente e as condições de realização deste; e pela ideia de formação continuada como direito e processo coletivo (SANTOS, 2011).

Outro documento brasileiro referente à formação continuada é o intitulado Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: Orientações Gerais (BRASIL, 2005). A primeira tentativa de estabelecimento destas orientações gerais aconteceu em 2003, por meio do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, em Portaria do MEC n.1403 de 2003. Entretanto, o Governo Federal sofreu pressões dos professores e recuou na implementação em relação ao exame avaliativo e a certificação dos docentes, pois cultuava a competição e o individualismo, afastando-se da ideia de processo coletivo e da formação continuada vista como direito (SANTOS, 2011).

Assim, o Estado manteve apenas a Rede de Formação Continuada de Professores, que, a partir da Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação criou os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, formados por Universidades, que coordenam a elaboração de programas de formação continuada para professores da Educação Básica dos estados e municípios, por meio da educação a distância, na maior parte das vezes (VIEGAS; SIMIONATO; BRIDI, 2009). Esses cursos são semipresenciais ou a distância e têm carga horária de 120 horas, dentro das áreas de alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. O Ministério da Educação coordena o programa e dá suporte técnico e financeiro à Rede. Os programas Pró-letramento, Gestar II e Especialização em Educação infantil são programas da Rede.

Com a Rede o MEC buscou institucionalizar uma política nacional de formação continuada, articulando Educação Básica e Superior. As instituições de Ensino Superior não ficariam responsáveis só pelos cursos de formação inicial, mas também pelos cursos de formação continuada.

De acordo com Gatti (2008) o que aconteceu foi que após a criação do documento da Rede Nacional de Formação de Professores e as pressões sofridas por causa do exame avaliativo, houve uma mudança ministerial e as questões que haviam sido levantadas pela portaria e que estavam no documento ficaram em segundo plano; o MEC se colocou em outra direção e, com isso, essa discussão mudou, em parte, de setor, indo para a Secretaria de Educação a Distância. Nesta secretaria as propostas para vários tipos de formação de professores, inclusive a continuada, passaram a ser tratadas como uma parte da implementação de uma rede nacional de formação a distância, buscando a articulação de iniciativas já existentes

nesse âmbito e, atualmente, a educação a distância ou mista (presencial e a distância) tem sido o caminho mais traçado pelas políticas públicas nos níveis federal, estadual e municipal em relação à formação continuada.

Outro ponto que merece atenção especial no documento das Orientações Gerais (BRASIL, 2005) é a constatação, pelo documento, da exclusão, na década de 1990, dos requisitos sociais, históricos e políticos do conteúdo educacional. O documento já apontava a necessidade do novo programa respeitar essas dimensões em suas orientações, como se verifica no trecho a seguir: “[...] torna-se urgente desenvolver uma cultura de formação alicerçada na reflexão crítico-teórica, considerando os determinantes sociais mais amplos e as suas implicações no cotidiano do professor [...]” (BRASIL, 2005, p. 25).

Apesar do documento das Orientações Gerais colocar a reflexão crítico-teórica como urgente, ainda é difícil vê-la acontecendo dentro das escolas. Essa forma de reflexão tem ficado cada vez mais distante. O interesse de mercado, a busca pelo lucro e acumulação de capital se sobrepõe às possibilidades de reflexão crítica e de uma educação voltada para o desenvolvimento do homem de forma integral. As políticas de formação de professores acabam como estratégia de ajuste estrutural, de uma adaptação dos profissionais às novas exigências do sistema capitalista (CASTRO, 2005), e nesse contexto ocorre o uso (ou mal-uso) de teorias pedagógicas, que em vez de servir para a emancipação do professorado, servem para sua despolitização e adaptação ao contexto socioeconômico vivenciado.

A partir dessa explanação em relação à formação continuada de professores e a teoria do professor reflexivo, partimos para a próxima subseção, que busca contextualizar os formadores de professores, os participantes desta pesquisa, na conjuntura político-educacional neoliberal em que vivemos.

2.3 Funções e características do Professor Coordenador da rede escolar pública no cenário da política educacional neoliberal

As funções de Professor Coordenador, tanto os que ficam no Núcleo Pedagógico, chamados PCNPs (Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico), quanto os que ficam nas escolas, os PCs (Professor Coordenador) são funções relativamente novas e que não existem em todos os estados brasileiros. O PCNP e o PC, no formato como discutimos nesta dissertação, existe na rede pública estadual de São Paulo. E, por essa especificidade, é preciso discutir, nesta

subseção, a função desses formadores de professores e sua origem no contexto das políticas educacionais neoliberais.

Segundo Imbernón (2009), a figura de formador de formadores (assessor) surgiu por volta dos anos 1970, como uma revisão da figura de um especialista externo à escola advindo de outras instituições ou da universidade. Nessa revisão, o assessor é um trabalhador igual ao professor e está dentro da instituição ou faz parte do sistema. Essa figura ressurgiu nos anos 1990, apoiando-se nas novas ideologias e enfoques dessa época, ou seja, às políticas neoliberais que surgem não somente na economia e na política, mas também nas diretrizes educacionais. Entretanto, a ideia de assessoria que retorna não é aquela de 1970, que traz uma ideia de assessoria entre iguais. O que retorna é o conceito de assessoria de especialistas, com seu conhecimento infalível, em que há hierarquia de conhecimentos, um “processo lógico de volta a uma racionalidade técnica” (IMBERNÓN, 2009, p. 89).

No caso do Brasil, de acordo com Placco, Souza e Almeida (2012), o germe da coordenação pedagógica foi a inspeção escolar. A ideia de formar um profissional para a função de coordenação surgiu com o parecer nº 252/1969, que complementava a Lei da Reforma Universitária (nº 5540/1968), que instituiu as habilitações do curso de Pedagogia, entre elas a de supervisão escolar. A partir de então, a coordenação pedagógica foi se instituindo em vários estados do país e tem suas atribuições definidas por legislações estaduais e/ou municipais e envolvem desde lidar com o projeto político pedagógico da escola até assessorar o diretor em atividades administrativas, passando pelas questões pedagógicas da escola e de apoio ao professor. Segundo Placco, Almeida e Souza (2011), todas as cinco regiões do Brasil apresentam a figura de um professor coordenador. Essa nomenclatura “professor coordenador” está relacionada ao estado de São Paulo, existindo, nas diferentes regiões do Brasil, outras nomenclaturas para desenvolver funções similares à do professor coordenador.

Para Imbernón (2009), um formador de formadores deve intervir partindo das demandas dos professores ou da escola, com a intenção de auxiliar no processo de resolução das situações problemáticas, envolvendo os docentes em um compromisso de reflexão na ação. Vê como características importantes para esse formador de formadores o papel de mediador entre iguais, de amigo crítico que não prescreve soluções idênticas para todos, mas que analisa com o professor os casos e discute soluções únicas para os problemas e que ajuda a criar um conhecimento generalizado a partir de uma reflexão crítica. De acordo com Imbernón (2009), a formação continuada deve ter como foco a prática dos professores e sua reflexão sobre ela. A

assessoria, ou seja, o formador de professor deve, a partir da igualdade e da colaboração, ajudar e apoiar os professores com as reflexões sobre sua prática.

No estado de São Paulo, o surgimento da função do formador de professores toma corpo com a figura do professor coordenador pedagógico. Segundo Fernandes (2004), essa função foi criada para atuar no gerenciamento das reformas políticas educacionais, no âmbito da escola. Fernandes (2008) cita, especificamente, como reforma política educacional a “Escola de Cara Nova”, projeto que implicava uma transformação total na organização educativa e que foi implantado na segunda metade dos anos 1990.

Vinda de surpresa, a ‘Escola de Cara Nova’ conseguiu cumprir seus objetivos, ao menos aqueles do ponto de vista institucional e oficial. A partir de sua implementação, o pacote reformista deu origem a uma série de alterações sem precedentes na rede estadual de ensino. Ela impôs aos professores mudanças que incluíram desde aspectos pedagógicos e administrativos até a gestão dos recursos financeiros. Em nenhuma outra ocasião, a educação paulista conheceu um pacote de medidas tão articuladas e capazes de alterar substancialmente as escolas como o que se apresentou naquele momento. [...] todas as escolas foram de alguma forma ‘sacudidas’ pelas novas propostas que se apresentaram em nome da melhoria da qualidade do ensino (FERNANDES, 2008, p. 84).

Com essa reforma surgiram as classes de aceleração, que vieram antes da progressão continuada, a recuperação nas férias, a adequação do fluxo escolar e os ciclos de aprendizagem. A reorganização escolar abriu caminho para a, então, futura municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental e a implantação das teleaulas para alunos mais velhos, reduzindo o ensino supletivo regular. Toda a reforma defendia a melhoria da qualidade do ensino que começou a ser avaliada através do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), em 1996. Outros pontos que as reformas trouxeram, foi a aproximação da escola com a comunidade, a criação de salas ambientes, a flexibilização do ensino médio e a implantação do bônus atrelado a avaliação quantitativa dos professores. Essas reformas estavam ligadas as reformas mundiais, ou seja, ligadas as orientações dos órgãos multilaterais, e provocaram consequências nas escolas e no trabalho dos professores, como a redução do número de aulas e mudanças na organização do tempo e do espaço da escola (FERNANDES, 2008).

A função de professor coordenador pedagógico foi criada em 1996 e, inicialmente, cabia ao professor coordenador a articulação das ações escolares, tanto pedagógicas quanto didáticas, de oferecer subsídio ao professor para que ele desenvolvesse suas funções, atuar no

fortalecimento da relação da escola com a comunidade e na melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos (SÃO PAULO, 1996). Há uma diferença entre a função de supervisor escolar, coordenação pedagógica e professor coordenador pedagógico, que precisa ser esclarecida. O estado de São Paulo, segundo Fernandes (2005), na década de 1970 separou a parte legal e a parte técnica da supervisão/coordenação escolar, deixando os supervisores com a parte legal e os professores coordenadores pedagógicos com a parte técnica. O cargo de coordenação pedagógica é previsto em lei, mas não existem concursos desde a década de 1970 para o cargo, sendo assim considerado praticamente extinto.

A diferença existente entre supervisão escolar e professor coordenador, além da função de cada um, é que a supervisão escolar é um cargo, enquanto que o professor coordenador é uma função. Enquanto os cargos se preenchem através de concurso público, que permitem a quem foi aprovado se efetivar como servidor público, o professor coordenador é uma função, ou seja, uma ocupação temporária já que não é atrelada a nenhum concurso público e nem efetivação naquela função. O professor coordenador que assume a função é designado para ela, ele é autorizado a realizar aquela função de forma temporária, não tendo nenhuma segurança de que se manterá naquela atividade (FERNANDES, 2005).

Desses professores, que estão nessa função de professor coordenador pedagógico, é cobrada uma liderança em relação aos professores que estão nas salas de aula e a atuação dentro dos padrões do estado de gestão escolar. É importante salientar que o papel de formador de professores, no contexto da rede estadual paulista, é uma das funções do professor coordenador pedagógico, contudo, o professor nessa atividade tem, ainda, outras funções. Segundo a resolução SE 75, de dezembro de 2014 (SÃO PAULO, 2014b), o professor coordenador deve atuar como gestor pedagógico, planejando, acompanhando e avaliando os processos de ensino-aprendizagem e o desempenho dos professores e alunos; deve planejar e organizar o material didático da escola; coordenar as atividades ligadas ao reforço e a recuperação dos alunos; coordenar a elaboração, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica junto com os professores e gestores da escola; entre outras funções.

Para assumir a função de professor coordenador existem dois requisitos (SÃO PAULO, 2010): de que o professor deve ser portador de licenciatura plena e ter, no mínimo, três anos de experiência como professor da rede estadual paulista. Em resolução anterior, como a de 2007, era exigido que o professor tivesse vínculo com a escola em que atuaria como professor coordenador. Na última resolução sobre o assunto, a de 2010, isso não é mais uma exigência.

O que é designado nesta resolução é que se dará preferência para docentes que tenham vínculo com a escola em que se pretende a função.

Para Fernandes (2008), aos professores coordenadores pedagógicos são destinados o sucesso e o fracasso das mudanças pedagógicas na educação, pois, se algo não der certo no contexto escolar a responsabilidade vai ser daqueles que não conseguiram mobilizar seus recursos, tanto humanos quanto materiais, para a escola; e não do poder público.

Outro ponto relevante na atuação dos professores coordenadores pedagógicos é que eles trabalham nesse contexto atual, marcado por reformas neoliberais, que impõe limitações para sua profissionalização, já que eles têm uma formação deficiente para atuar nesse espaço (FERNANDES, 2005). A autora cita o fato de que esses professores coordenadores não precisam ter uma formação pedagógica específica e também não necessitam de mais do que três anos de experiência para assumirem a função.

É importante considerar que os Professores Coordenadores estão em um contexto complexo, em que tentam responder a diferentes objetivos da sua função, objetivos que, muitas vezes, são contraditórios e enfrentam o difícil cotidiano das escolas públicas do estado, aceitando as imposições feitas pelas políticas estatais e, ao mesmo tempo, criando alternativas próprias para esse contexto. Há falta de formação para esses professores coordenadores, ausência de políticas que valorizem seu trabalho e, além disso, exercem uma função, de certa forma, recente, em que precisam encontrar seu espaço. Muitas vezes, é por isso que assumem funções extras à sua, pela dificuldade em definir seu real papel, tanto nas escolas quanto nas Diretorias de Ensino.

Fernandes (2008) ressalta que no início da função de professor coordenador, a transitoriedade da função permitia que ele deixasse a função a qualquer momento, caso não quisesse mais atuar naquela função. E o professor coordenador podia ser substituído também se o Conselho de Escola, a partir de uma avaliação anual, acordasse que o professor coordenador não estava satisfatoriamente cumprindo seu papel. O controle era, desse modo, centralizado no Conselho, ou seja, nos representantes dos diferentes segmentos da escola. A partir das resoluções de 2006 e 2007, a administração da escola ganha poder para retirar o professor coordenador de sua função, quando este não tiver um bom desempenho, sem submeter ao voto do Conselho Escolar. Assim,

“[...] a opinião dos diretores e supervisores podem se sobrepor às necessidades da escola e dos professores, negando a tão sonhada participação nos processos

decisórios. Isso evidencia mais uma vez a autonomia trazida pelas reformas educacionais e explicita claramente o papel de ‘gerente’ destinado ao professor coordenador: se não cumprir a regra imposta, é substituído por outro que o faça” (FERNANDES, 2008, p. 135-136).

A função de professor coordenador é frágil e convive com muitas dificuldades. Faltam, muitas vezes, condições de trabalho para esses professores coordenadores, como falta de estrutura física nas escolas e Diretorias de Ensino para as formações e encontros de professores, faltam possibilidades de estudo e falta remuneração pelo trabalho que realizam. Segundo Fernandes (2005), a precariedade das condições de trabalho pode anular a importância da função do professor coordenador pedagógico, transformando essa função em um objeto que se alinha às políticas neoliberais e acaba por ajudar no controle do estado em relação às escolas e suas políticas alienadas. O trabalho desses professores coordenadores em situação precária não permite que esses profissionais desenvolvam suas funções de forma integral, descritas por Placco, Almeida e Souza (2011) como “uma função *articuladora, formadora e transformadora*, e, portanto, é o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o de formador de professores” (p.228).

Considerando, o exposto, devemos ressaltar que ao assumirmos uma visão crítica em relação à teoria do professor reflexivo e à formação continuada, não estendemos nossa crítica aos Professores Coordenadores Pedagógicos enquanto agentes educacionais. Nossa crítica se volta ao Estado e às políticas educacionais que promovem a formação continuada da maneira como acontece e que dão as condições de trabalho e de ação aos formadores de professores.

Além disso, a partir do que foi contextualizado nesta seção, como um todo, fica mais evidente o contexto social, histórico, econômico e político que, além de pano de fundo, se relaciona ativamente com a pesquisa. É desse contexto já evidenciado que partimos para a próxima seção, “Teoria do Professor Reflexivo: aprofundando o conceito”, em que buscamos compreender a teoria do professor reflexivo e seus desdobramentos para a formação continuada de professores.

3 TEORIA DO PROFESSOR REFLEXIVO: APROFUNDANDO O CONCEITO

A teoria do Professor Reflexivo é um conceito essencial para esta pesquisa e, por isso, se faz necessário um aprofundamento da teoria e do conceito de reflexividade, além da compreensão da teoria do professor reflexivo em relação às tendências pedagógicas. Também é importante aprofundar o conhecimento sobre alguns pesquisadores que trabalham com a reflexividade e como eles estruturam seu pensamento em relação à teoria.

3.1 Tendências pedagógicas e a teoria do professor reflexivo

Para se entender a teoria do Professor Reflexivo, é importante identificar sua origem, fundamentos filosóficos e pedagógicos. Por isso, é importante compreender, primeiramente, as abordagens de ensino, as visões de ensino-aprendizagem existentes e como elas se classificam. Existe mais de uma possibilidade de classificação de abordagens de ensino e cada autor a fará a partir de seu entendimento sobre a melhor forma de dividir essas tendências. Mizukami (2007), em livro publicado originalmente em 1986, classifica e descreve as principais abordagens de ensino em abordagem tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural.

Para Mizukami (2007), o ensino de abordagem tradicional é centrado no professor, o ensino é voltado ao que é externo ao aluno, ou seja, o programa, o professor e as disciplinas. O aluno deve executar determinações. O ser humano é visto como um receptor passivo e que pode ser completado com informações à medida que for necessário. As tendências pedagógicas englobadas no modo de ensino tradicional têm uma visão individualista do processo de ensino, portanto, não possibilitam trabalhos cooperativos. A educação é subordinada à instrução e a aprendizagem do aluno é um fim em si mesmo, os conteúdos devem ser adquiridos e os modelos, imitados. A intervenção no modelo tradicional é feita apenas pelo professor, o aluno recebe, é passivo. A metodologia de ensino é, com frequência, a aula expositiva. O professor já tem o conteúdo pronto e o aluno se limita a escutar o docente.

Já na abordagem comportamentalista, o conhecimento vem da experiência e da experimentação planejada. O ser humano é visto como consequência das influências ou forças

existentes no ambiente. A educação está ligada à transmissão cultural, deve transmitir conhecimentos, comportamento ético, práticas sociais e habilidades culturais, sociais, entre outros. Ensinar, na abordagem comportamentalista, consiste em um arranjo e em um planejamento de reforços sob os quais os alunos vão aprender, o docente será o responsável por assegurar a aquisição do comportamento. Deve-se arranjar essas contingências para uma aprendizagem eficaz, nela, o aluno deve além de aprender, conseguir manter, por conta própria o que foi aprendido, ou seja, que o que foi ensinado vire um comportamento auto-gerado. Nessa perspectiva de ensino, encontra-se ênfase no produto final, na transmissão cultural, na influência do meio e no diretivismo. Percebe-se que existe um centro decisório, já que a ideia é de um ensino programado pelo professor, o aluno não toma decisões, mas sim o professor (MIZUKAMI, 2007).

Na abordagem humanista estão as tendências de ensino com foco, predominantemente, no sujeito. O ser humano é visto como único e considerado em processo contínuo de descoberta de si mesmo. Não existem modelos prontos nem regras certas a seguir, mas existe um processo de vir-a-ser. O objetivo de ser humano é sua auto realização, o uso pleno de suas potencialidades e capacidades. A ênfase dessa abordagem no ensino é o subjetivo, o indivíduo em si e suas potencialidades. Os conteúdos de fora são secundários e privilegia-se a interação entre os envolvidos na situação de ensino-aprendizagem. Os controles sociais e o planejamento de ensino são criticados, buscando sempre o individual da personalidade de cada ser humano. O professor exerce a função de facilitador da aprendizagem e não existem regras ou métodos para promover a aprendizagem (MIZUKAMI, 2007).

Já na abordagem cognitivista, temos o ensino-aprendizagem como sendo um produto não só do ambiente, das pessoas ou de fatores externos, mas também produtos dos processos cognitivos dos seres humanos. É uma abordagem interacionista, com ênfase na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las. O conhecimento é produto da interação entre o ser humano e o mundo, e o conhecimento progride mediante a formação de estruturas mentais, indo de encontro com os pressupostos da abordagem comportamentalista e da tradicional. Tudo o que se aprende é assimilado por uma estrutura já existente e provoca uma reestruturação. Nessa abordagem a aprendizagem não fica somente na fixação de respostas padronizadas, como na comportamentalista, já que existem estágios cada vez mais complexos de assimilação e de exploração do mundo e do conhecimento. Cabe ao professor, nesta abordagem, provocar desequilíbrios, fazer desafios ao aluno, para que o aluno investigue, pesquise e seja o mais autônomo possível. O professor deve ter claro que cada aluno, dependendo da fase evolutiva

em que está, terá determinadas habilidades ou não, que precisarão ser respeitadas. Os alunos terão limites por sua estrutura cognitiva, por isso, o professor precisa ter conhecimentos dessas fases do desenvolvimento, para que possa respeitá-las, mas, ao mesmo tempo, estimular o desenvolvimento do aluno para as próximas fases (MIZUKAMI, 2007).

E, por último, Mizukami (2007) ressalta a abordagem sócio-cultural, que é interacionista, entretanto, com maior ênfase no sujeito, por ser o elaborador e o criador do conhecimento, do que no mundo. Para essa abordagem, os seres humanos são concretos, situados no espaço e no tempo, inseridos em um contexto histórico. Por isso, a educação deve levar em conta tanto a condição desse ser humano, enquanto indivíduo, quanto o contexto em que ele vive. O homem é sujeito de sua própria educação, assim, a educação deve promover o indivíduo e não ser ajuste dele na sociedade. A construção do ser humano acontece integrado com seu contexto, refletindo sobre seu ambiente e tomando consciência de sua história. Não existe um modelo de educação, existe a importância de se educar através da participação ativa na história e na sociedade, buscando a transformação da realidade, tomando consciência do que faz parte de sua história enquanto ser humano. A educação não fica restrita à escola e nem ao processo de educação formal, a relação do professor com o aluno deve ser horizontal, e não imposta. É necessário que o educador se torne educando e que o educando se torne educador nesse processo (MIZUKAMI, 2007).

A divisão das abordagens de ensino de Mizukami (2007) é diferente da classificação proposta por Libâneo (2012a). Em texto publicado originalmente em 1983, Libâneo (2012a) classifica as tendências pedagógicas em dois grandes grupos: liberal e progressista. Apesar de diferentes, as classificações de Mizukami e Libâneo podem ser utilizadas na compreensão da visão de mundo, escola e homem que permeia as diferentes tendências pedagógicas e a teoria do Professor Reflexivo.

Na perspectiva de Libâneo (2012a) a pedagogia liberal defende a predominância da liberdade e dos interesses individuais das pessoas. É uma pedagogia ligada à sociedade de classes. A educação no Brasil traz a marca das tendências liberais da pedagogia há muito tempo, e isso se manifesta nas práticas dos professores e das escolas, mesmo que de forma não evidente. A ideia que perpassa as tendências liberais é a de que a escola deve preparar as pessoas para desempenhar papéis na sociedade de acordo com suas habilidades e competências individuais, pois a lógica que reina é de que todos têm a mesma igualdade de oportunidades e que o que faz diferença na vida de cada um é o esforço individual (LIBÂNEO, 2012a).

Libâneo (2012a) ainda salienta que na pedagogia liberal, os indivíduos aprendem a se adaptar aos valores e normas da sociedade em que estão inseridos, através do desenvolvimento da cultura individual. Essa ênfase no cultural mascara a diferença de classes, pois difunde a ideia de igualdade de oportunidades e não leva em conta a desigualdade de condições entre classes sociais.

A tendência liberal se ramifica em tendências mais específicas, a liberal tradicional, a liberal renovada progressivista, a liberal renovada não-diretiva e a liberal tecnicista (LIBÂNEO, 2012a).

Na tendência liberal tradicional a escola atuará para preparar os alunos moral e intelectualmente para que assumam sua posição social. A escola se compromete com a cultura, problemas sociais ficam com a sociedade. Nesta perspectiva “[...] os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino mais profissionalizante” (LIBÂNEO, 2012a, p. 56).

Ainda de acordo com Libâneo (2012a), na visão liberal tradicional o conhecimento que é transmitido na escola são os conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores, os conteúdos são desconectados da experiência do aluno e da sua realidade social e valem pela sua importância intelectual; o professor é o responsável por expor e analisar o conteúdo com os alunos e o professor é a autoridade maior da sala; o aluno absorve o que o professor expõe e respeita a posição do docente em sala de aula. A retenção da informação, do conhecimento é estimulada através da repetição de exercícios e a releitura da matéria. Essa pedagogia é muito presente nas escolas atualmente (LIBÂNEO, 2012a).

Na tendência liberal renovada progressivista, o papel da escola é adequar as necessidades individuais à sociedade, por isso, a escola deve se organizar de uma forma que retrate, o máximo que conseguir, a vida. As experiências na escola devem suprir os interesses do aluno e as exigências sociais. “À escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente” (LIBÂNEO, 2012a, p. 58).

Por ter essa estrutura, os conteúdos são fixados a partir das experiências que a pessoa vive frente as situações problemáticas e aos desafios cognitivos, assim, se dá mais valor aos processos e habilidades cognitivos do que conteúdos linearmente traçados de antemão. É mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber em si: é o “aprender a aprender”.

As tentativas experimentais, o aprender fazendo, é bastante valorizado e acentuam também a importância do trabalho em grupo, para o melhor desenvolvimento mental. O professor, nessa forma de pedagogia, não tem papel privilegiado, ele é um auxiliar do desenvolvimento dos alunos, os limites vão sendo colocados pela convivência no grupo, entre alunos e professores. Aprender é uma atividade de autoaprendizagem, de descoberta e o ambiente é um estimulador disso. Alguns métodos são empregados, mas principalmente em escolas específicas, particulares em sua grande maioria. Alguns exemplos são as escolas com o método Montessori, o método dos centros de interesse de Decroly e também o método de projetos de Dewey (LIBÂNEO, 2012a).

A tendência liberal renovada não-diretiva está mais ligada à formação de atitudes e, por isso, mais preocupada com questões psicológicas dos alunos do que pedagógicas ou sociais. A escola precisa estabelecer um clima que favoreça a mudança dentro do indivíduo, que o leve a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente. A escola deve levar ao autodesenvolvimento e a realização pessoal. Os conteúdos de sala de aula são vistos como segundo plano, os processos de ensino querem mais facilitar os meios para que os alunos busquem os conhecimentos por conta própria, mas o conteúdo desse conhecimento não tem grande relevância. O professor funciona como um facilitador do processo do aluno, aceitando o aluno como ele é, sendo receptivo e confiando na capacidade de autodesenvolvimento do aluno. Carl Rogers é um dos principais nomes dessa forma de pedagogia (LIBÂNEO, 2012a).

A última tendência liberal citada é a liberal tecnicista em que a escola existe para modelar o comportamento do homem, a partir de técnicas específicas. Fica ao cargo da educação escolar organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos que sejam úteis para a sociedade. A escola, nesse caso, tem a função de aperfeiçoar o funcionamento do sistema capitalista vigente, pois se articula diretamente com o mercado e o sistema de produção. Essa escola produz indivíduos competentes para o mercado de trabalho, por isso os conteúdos ministrados são os que serão úteis para se trabalhar melhor, ou seja, conhecimentos objetivos, mensuráveis e observáveis, em sua maioria. O relacionamento professor – aluno também tem essa característica, o professor passa as informações para o aluno, o aluno recebe e fixa os conteúdos, que já são verdades científicas. Essa pedagogia foi introduzida mais fortemente no fim dos anos de 1960 no Brasil com o objetivo de adequar o sistema de ensino ao regime militar: “[...] inserir a escola nos modelos da racionalização do sistema de produção capitalista” (LIBÂNEO, 2012a, p. 63). Entretanto, segundo o autor, não há indícios que mostrem que os professores realmente tenham assimilado, na rede pública, os

princípios dessa pedagogia. Aplicar técnicas, como planejamento, livros didáticos e procedimentos de avaliação, não configuram uma postura tecnicista, o exercício do professor tem postura eclética e assentada na pedagogia tradicional e renovada (LIBÂNEO, 2012a).

A Pedagogia Progressista inclui tendências que veem a educação com finalidades sociopolíticas, partem de uma análise crítica da realidade social e a pedagogia progressista se torna instrumento de luta contra a sociedade capitalista, já que não há possibilidade da pedagogia progressista acontecer completamente em uma sociedade como a atual (LIBÂNEO, 2012a).

A tendência progressista libertadora questiona a realidade das relações humanas com a natureza e entre si, buscando uma transformação. Os conteúdos de ensino são os temas geradores, que saem da problematização da vida dos alunos, aí o que importa é despertar uma nova relação com os conteúdos advindos de sua própria vida. Conteúdos estruturados anteriormente por pessoas de fora são vistos como invasão cultural, já que não surgem do saber popular. O mentor dessa pedagogia libertadora é Paulo Freire e ele deixa claro o caráter político presente nessa pedagogia e, para ele, é isso que impede o uso dessa forma de educação nas instituições oficiais de educação, por isso sua forma de educar é bastante usada nos meios extraescolares (LIBÂNEO, 2012a).

Na pedagogia libertadora o professor deve participar do grupo de discussão que é autogerido. O professor vai até o nível dos alunos e caminha junto, intervindo o mínimo possível, entretanto, se necessário, fornece informações mais sistematizadas. Busca-se que a relação aluno-professor seja horizontal, onde os dois são sujeitos do conhecimento, eliminando-se relação de autoridade. Parte-se do vivido pelos alunos até se chegar a um nível mais crítico de conhecimento da sua própria realidade. É uma pedagogia que tem tido muita expressão junto aos movimentos populares e sindicatos. As formulações de Paulo Freire diziam respeito à formação de adultos ou à educação popular, entretanto muitos professores tentam colocar suas ideias em prática no ensino formal (LIBÂNEO, 2012a).

Outra tendência dentro das pedagogias progressistas é a libertária, em que se espera que a escola transforme a personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionado. A escola terá mecanismos institucionais de mudança, como assembleias, conselhos, eleições, entre outros. Afirma-se nessa pedagogia que o indivíduo só se constrói individualmente no coletivo. É uma tendência que quer ser resistência contra a burocracia, como forma do Estado dominar e controlar. O conhecimento importante nessa tendência é o conhecimento apreendido

das experiências vividas pelo grupo, no entanto, existem matérias à disposição dos alunos, mas que não são exigidas deles. Os alunos participam de todas as instâncias da escola, coloca-se na mão do aluno tudo o que for possível, e o professor se torna um orientador e um catalisador do processo, ele se mistura ao grupo para refletirem juntos. A ideia dessa tendência, segundo Libâneo (2012a), é desenvolver pessoas mais livres, negando toda forma de repressão e buscando a aprendizagem informal, através da constituição do grupo. Nomes que se referem a essa tendência são Lobrot, Vasquez e Oury, Ferrer y Guardia e Freinet.

Já a tendência progressista crítico-social dos conteúdos se apega justamente à questão dos conteúdos, entretanto, não conteúdos abstratos, mas concretos, vivos e ligados à realidade social dos alunos. A ideia é que a escola presta o serviço de transmissão de conhecimentos e essa é sua função social, e, dessa forma, a escola pode contribuir para tornar a sociedade mais democrática e igualitária. A condição para que a escola sirva aos interesses da população é garantir um bom ensino a todos, para que o aluno possa enfrentar o mundo, tendo conhecimentos que lhe servirão para melhor entender o que o cerca, mas não só o que lhe cerca diretamente, mas tanto do menor ambiente quanto do maior (LIBÂNEO, 2012a).

O que a pedagogia crítico-social dos conteúdos pretende é ligar os conteúdos, que são gerados pela humanidade, a uma significação humana e social. A ideia dessa tendência é passar da experiência imediata e desorganizada para um conhecimento sistematizado e isso acontecerá a partir da intervenção do professor em relação ao aluno levando-o a uma elaboração superior (LIBÂNEO, 2012a).

Para ensinar, essa forma de ver a educação busca privilegiar a aquisição do saber, e os métodos de ensino buscam vincular a realidade social do aluno com os conteúdos a serem estudados, por isso, o método de ensino consiste em partir das experiências dos alunos e de seus conhecimentos para o conhecimento trazido de fora. O professor é o mediador da relação do aluno e seu conhecimento com o conhecimento novo, ele é figura essencial, pois a ideia é levar o aluno dos conhecimentos que já tem para novas aprendizagens. O professor precisará despertar outros interesses, acelerar e disciplinar os alunos quanto aos estudos. Nessa pedagogia há diretividade, o professor é quem dirige o aluno, por ter mais experiência e formação. Essa tendência acredita que deixar que os alunos guiem seu próprio aprendizado pode não trazer aprendizados para crianças que não têm estimulação do meio familiar, por exemplo, ou que não têm condições de vida que os levem a buscar seus próprios interesses, desejos e vontade de

aprender. Alguns nomes relacionados a essa tendência são: Makarenko, Charlot, Suchodolski, Manacorda, Snyders e no Brasil, Saviani (LIBÂNEO, 2012a).

Considerando a classificação das tendências pedagógicas colocadas tanto por Libâneo (2012a) quanto por Mizukami (2007), conseguimos localizar a teoria do professor reflexivo principalmente nas Pedagogias Liberais Renovadas Progressivistas, indicadas por Libâneo (2012a), e na abordagem cognitivista, de acordo com a classificação feita por Mizukami (2007).

Conforme explicado pela autora as abordagens comportamentalista, humanista e cognitivista podem ser classificadas como abordagens de ensino renovado, enquanto que a abordagem tradicional é classificada como de ensino tradicional, e a abordagem sociocultural na divisão proposta por Mizukami seria classificada como uma abordagem progressista. As abordagens de ensino renovado podem ser consideradas decorrentes ou, pelo menos, compatíveis com o escolanovismo e com uma visão liberal de educação. Ou seja, estando aí, a proximidade com a teoria do Professor Reflexivo.

De uma forma bastante genérica, igualmente, pode-se considerar que tanto o cognitivismo, quanto o humanismo e mesmo o comportamentalismo em alguns de seus aspectos, pressupostos e implicações para a educação, são, de certo modo, solidários ao movimento escolanovista, pois surgem contra o ensino tradicional (MIZUKAMI, 2007, p.112).

Além disso, a teoria do professor reflexivo se aproxima da abordagem cognitivista porque é a tendência de ensino que se vincula ao “aprender a aprender”, slogan do construtivismo e considerado pela teoria do professor reflexivo como uma característica, a de dar condições para que os alunos e professores aprendam como aprender e possam guiar suas aprendizagens.

Quanto à divisão de Libâneo (2012a) entendemos ser possível aproximar a Teoria do Professor Reflexivo das Pedagogias Liberais Renovadas Progressivistas, pela proximidade existente com a teoria de Dewey, pela similaridade das definições entre uma e outra, como, por exemplo, o fato dos alunos se educarem e o professor ter um papel de facilitador do processo e a ênfase no ‘aprender a aprender’. Podemos apontar também que há proximidade da teoria do professor reflexivo com a tendência liberal tecnicista, principalmente com a reflexividade de cunho neoliberal. É possível ver elementos da tendência liberal tecnicista em vertentes da teoria do professor reflexivo, quando há uma ideia de produzir indivíduos competentes para o mercado, com aplicação de técnicas.

Saviani (2010) localiza a teoria do professor reflexivo no campo das teorias do “aprender a aprender”. O “aprender a aprender” remete às ideias escolanovistas. Teoria pedagógica em que, segundo Saviani (2010), se considera mais importante aprender a aprender, aprender a estudar, a buscar conhecimentos e a lidar com situações novas do que aprender conteúdos. O papel do professor deixa de ser ensinar, e ele passa a ser um auxiliar do aluno em sua aprendizagem. Entretanto, Saviani (2010), também salienta que esse aprender a aprender atual é diferente do escolanovismo. Há uma ressignificação. No escolanovismo, o “aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimento por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era vista como um organismo em que cada pessoa tinha um papel e um lugar, direcionado ao pleno emprego propiciado pelas políticas de bem-estar social (keynesianismo). Contudo, nesse neoescolanovismo, o “aprender a aprender” se relaciona à constante atualização, visando a possibilidade de emprego.

Para Saviani (2010) o construtivismo, que tem forte afinidade com o escolanovismo, inclusive sendo o construtivismo a base científica para o “aprender a aprender”, também se metamorfoseou ao ser apropriado em um novo contexto político e econômico. O neoconstrutivismo é vivido e não pensado de forma organizada; trabalha somente sobre a realidade, o perceptível e não sobre os signos, símbolos e esquemas representativos; é essencialmente individual, quando deveria ser coletivo. Ou seja, foi metamorfoseado para caber dentro das políticas econômicas atuais. Saviani (2010) vê aí a afinidade do discurso neoconstrutivista com a teoria do professor reflexivo, que valoriza os saberes docentes centrados na prática do dia-a-dia.

A teoria do professor reflexivo, entretanto, não é homogênea, nem restrita somente a teorização de Donald Schön. Outros autores também se utilizam desse termo e fazem suas próprias pontuações em relação à reflexividade, não havendo consenso sobre o significado do conceito “professor reflexivo”. Conforme assinala Mizukami (1996) a construção de uma epistemologia da prática não significa consenso quanto à conceituação de reflexão. O termo gerou e ainda gera discussão e críticas, pois existem diferentes perspectivas associadas a esse conceito. É importante que destaquemos esses outros autores para que possamos compreender que, muitas vezes, essa teoria que vemos ter ligação com o liberalismo pode ser vista de forma diferente por outros autores, encorajando o empoderamento e a emancipação de pessoas (ALVES, 2007), como frisamos em seção anterior.

3.2 Diferentes visões sobre o conceito “professor reflexivo”

Para situarmos a teoria do professor reflexivo no âmbito das teorias pedagógicas é importante definir os autores que trabalham com essa teoria. John Dewey e Donald Schön são bastante citados como influências relacionadas à teoria do Professor Reflexivo, entretanto, como já assinalado anteriormente, outros autores são relevantes para essa discussão.

Antes de chegarmos a esses outros autores, nos deteremos brevemente a alguns aspectos de Dewey e também de Schön, buscando facilitar a diferenciação entre os pensadores.

Dewey teve influência no Brasil não só no momento em que o conceito de professor reflexivo surge, na década de 1990. Antes, com Anísio Teixeira, Dewey teve marcante presença no Brasil na década de 1930, pois seu pensamento político influenciou o movimento da Escola Nova, na busca por uma escola pública e laica para o Brasil. O pensamento pragmático⁸ de Dewey influenciou a educação brasileira e é possível ver a influência do autor no “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, de 1932.

Nos anos de 1930 as ideias escolanovistas foram bastante discutidas por educadores e políticos, mas não chegaram a ser implementadas, até porque a Ditadura Vargas já se aproximava, assim como não foram colocadas em ação também na década de 1960, em decorrência do Golpe Militar de 1964. Outro impedimento para a implantação da Escola Nova no Brasil se relaciona aos altos custos da escola idealizada por Dewey, pois são necessárias mudanças na estrutura física escolar, com laboratórios e espaço. Assim, a educação pública foi deixando de lado fundamentos importantes da escola deweyana. Os ideais são de uma escola organizada como uma sociedade em menor escala, sintonizando o currículo da escola com o desenvolvimento psicológico e cognitivo dos alunos e do desenvolvimento, nas crianças, de ações autônomas e criação de hábitos de vida conjunta (SOUZA; MARTINELI, 2009).

Quando o pensamento deweyano volta, em 1990 com autores como Schön, Zeichner, Pérez Gómez, Nóvoa e Alarcão, acontece uma releitura de sua teoria, para basear uma nova matriz teórica, a do Professor Reflexivo. Segundo Souza e Martineli (2009), essa releitura de

8 “Pragmatismo (ingl. pragmatism) Concepção filosófica, mantida em diferentes versões por, dentre outros, Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey, defendendo o empirismo no campo da teoria do conhecimento e o utilitarismo no campo da moral. O pragmatismo valoriza a prática mais do que a teoria e considera que devemos dar mais importância às consequências e efeitos da ação do que a seus princípios e pressupostos. A teoria pragmática da verdade mantém que o critério de verdade deve ser encontrado nos efeitos e consequências de uma ideia, em sua eficácia, em seu sucesso. A validade de uma ideia está na concretização dos resultados que se propõe obter” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 154).

Dewey aconteceu para justificar a nova teoria, entretanto, aconteceu com uma leitura superficial, somente para legitimar essa nova visão, pois veio juntamente com uma reforma educacional de perspectiva neoliberal, apesar de Dewey ter sido um crítico do liberalismo.

Através dos estudos de Dewey os autores ligados à teoria do Professor Reflexivo entenderam o pensamento reflexivo como uma forma mais complexa de pensar, por exigir um processo investigativo. Dewey também entendia que a escola poderia levar os alunos a desenvolverem formas de pensamento mais elevadas, como o pensamento reflexivo e o pensamento crítico. E para o autor, a prática reflexiva só poderia ocorrer a partir da necessidade de solução de um problema, que poderia vir à tona através da experiência (SOUZA; MARTINELLI, 2009).

Schön é o autor mais representativo da Teoria do Professor Reflexivo, porque foi a partir de seus estudos relacionados à formação de profissionais que esta teoria foi elaborada. Esse autor estudou não apenas Dewey para basear sua visão de formação de profissionais. Autores como Luria, Polanyi, Wittgenstein e Kuhn também lhe dão base para sua tese de doutorado, em que ele configura essa pedagogia para a formação de profissionais (PIMENTA, 2012). A teoria de Schön valoriza a prática na formação dos profissionais, uma prática reflexiva, para que ele consiga responder a novas situações. Entretanto, como Schön não leva em conta o contexto institucional e também não dá visibilidade para a prática reflexiva coletiva, pode-se dizer que Schön considerou um projeto centrado em práticas individuais e não em mudanças de cunho social e institucional (LISTON; ZEICHNER, 1991).

Segundo Mizukami (1996), a ideia de epistemologia da prática de Schön significa conhecimento na ação, de construção de um conhecimento representado e não tanto colocado em palavras e, por isso, duas categorias importantes para se desenvolver e adquirir conhecimento, para Schön, são a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-na-ação. O primeiro sendo o processo que ocorre quando, após a ação, se reflete sobre ela. E o segundo já ocorre diretamente na ação, quando a pessoa reflete no momento em que age, resultando em conhecimentos repentinos e não antecipados pelos quais se pode ver a experiência, a ação, de forma diferente. A intenção deste processo é a reelaboração dos referenciais do professor. É um conceito bem importante, porque diz respeito à parte significativa das ocasiões que ocorrerão durante a aula em que o professor deve tomar decisões imprevistas, naquele momento específico.

Kenneth Zeichner é um autor americano, que propôs a prática reflexiva para a formação de professores. Ele traz outro componente para a teoria do Professor Reflexivo, pois, para ele, o professor não deve ficar limitado a refletir somente sobre a sala de aula, mas também sobre as condições sociais, políticas e econômicas em que estão inseridos. Para ele a consciência social e a orientação política são de grande importância na escola e uma de suas críticas a Schön leva em consideração exatamente isso, para Liston e Zeichner (1991) pouca (ou nenhuma) atenção é dada pelo autor às questões sociais, inclusive quando se trata de ouvir e compreender o que o professor pensa e suas crenças. As crenças sociais são desconsideradas e o foco de Schön são as práticas individuais (LISTON; ZEICHNER, 1991). Além disso, para Zeichner (2008), é importante considerar as situações de injustiça e desigualdade que os alunos trazem para a escola e para a sala de aula. Ele entende que as experiências práticas devem ser politicamente mais ativas para que se altere e melhore o contexto estrutural em que essas práticas acontecem, se a formação do professor não estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e na diminuição das lacunas de educação para diferentes perfis de aluno, ela perde sua função principal.

Pimenta (2012) cita três perspectivas de Zeichner desenvolvidas a partir de pesquisas junto às escolas e aos professores, que devem acontecer em conjunto: a prática reflexiva centrada no exercício profissional dos professores e também no contexto social em que elas acontecem; os professores reconhecerem que suas ações são políticas e que por isso podem levar a objetivos democráticos emancipatórios e que a prática reflexiva só pode se realizar em coletivos, para ser uma prática social.

Assim como Zeichner (2008), Pérez Gómez (1998) também compreende o Professor Reflexivo de forma mais abrangente. Os dois autores defendem que a aquisição de conhecimento deve ter uma orientação política e social, que a capacidade de reflexão sobre a prática deve ser crítica, com compromisso político do professor, atuando como intelectual transformador não somente na sala de aula, mas em um contexto maior (CASTRO, 2005).

Pérez Gómez (1998) coloca que deve ser adotada uma postura de cautela em relação à prática reflexiva, para que ela não separe a prática do professor do contexto em que ela acontece.

Para Gimeno Sacristán (1998) também é importante pensar na prática reflexiva de forma crítica. O autor acredita que se deveria considerar teoria e prática como inseparáveis. O conhecimento pessoal do professor não é formado apenas pela experiência concreta da pessoa,

mas também pelo conhecimento das teorias da educação e cultura objetiva, que são mobilizadas em suas ações.

Outra autora ligada à teoria do Professor Reflexivo é Isabel Alarcão, autora citada por Pimenta (2012) como uma das pesquisadoras que, junto com Antônio Nóvoa, ajudou na divulgação da teoria do Professor Reflexivo e tiveram grande alcance no Brasil. Alarcão coloca a necessidade de formar professores reflexivos em uma escola reflexiva. Durante seu trabalho e pesquisa em relação ao tema, percebeu a importância de conceber essa reflexão de forma coletiva (ALARCÃO, 2005).

Entretanto, é possível perceber diferenças entre a visão de Alarcão quando se refere à coletividade e a de Zeichner, Pérez-Goméz e outros pesquisadores críticos da teoria do Professor Reflexivo. A ênfase de Alarcão quando fala da necessidade de reflexão conjunta se refere ao fato da escola ser reflexiva e pensar a si própria. A escola é vista como uma comunidade de aprendizagem, entretanto, a pesquisadora não dá ênfase as questões sociais, históricas, econômicas e políticas que contextualizam a escola e a comunidade em que a mesma está inserida.

Também o trabalho do professor não tem tanta ênfase política e social na obra de Alarcão, quanto tem para outros autores, como Zeichner (1993, 1991, 2008), Pérez-Goméz (1998) ou Sacristán (1998). Alarcão (1996) afirma que a proposta desta teoria é salientar o aspecto prático como fonte de conhecimento, obtido através da experimentação e da reflexão, possibilidade de diálogo com a ação, assim, o papel do formador, para ela, não consiste tanto em ensinar, mas em facilitar a aprendizagem, em ajudar o aluno a aprender, buscando que o aluno conduza mais sua aprendizagem que o professor.

Perrenoud (2002) também é um autor que trabalha com formação de professores e com a prática reflexiva. E é possível perceber que o autor quando fala de prática reflexiva tem uma visão mais individualizada de reflexividade, enfatizando muito mais a reflexão individual do professor no contexto de sala de aula, na relação direta com o aluno e com o conhecimento. Ele deixa clara a necessidade da prática na formação dos professores, entretanto, a teoria não aparece como elemento fundamental na prática reflexiva. Em Perrenoud (2002) ela aparece como uma das estruturas dos saberes da experiência, ou seja, a teoria não tem o destaque que a prática tem em seus escritos.

A partir dessas considerações sobre as diferentes perspectivas da teoria do Professor Reflexivo, é possível perceber as divisões propostas por Libâneo (2012b) e expostas anteriormente: a reflexividade de cunho crítico e a de cunho neoliberal. Contudo, é importante compreender, inicialmente, o que é reflexividade, no entendimento de Libâneo (2012b, p. 66). Para o autor o termo reflexividade parece ser apropriado para designar “a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprios”. O autor ainda utiliza um trecho de Pérez Gómez (1998, p. 29) para situar a reflexividade. Nesse recorte de Pérez Gómez, ele ressalta que a reflexividade é a capacidade de voltar para si mesmo, de poder refletir sobre as construções sociais e as possibilidades de intervir sobre ela. A reflexividade está ligada a possibilidade de usar o conhecimento assim que ele é produzido, para modificar a realidade e o processo do conhecimento.

A reflexividade é considerada intrínseca ao ser humano. “É a capacidade de pensarmos sobre nossos atos, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção” (LIBÂNEO, 2012b, p. 74). A reflexividade é um processo de tomar consciência da ação, transformar ação em pensamento, tornar a ação inteligível. Entretanto, existem diversas formas de pensar sobre esses atos, construções sociais e estratégias de intervenção, porque esse conhecimento altera a realidade e muda também as próprias representações, intenções e o processo de conhecer das pessoas que refletem.

Estas diversas formas de pensar, de refletir podem gerar diferentes interpretações do contexto social, econômico, político e histórico, por isso, Libâneo criou uma divisão entre dois tipos básicos de reflexividade: a reflexividade crítica e a reflexividade neoliberal. O autor salienta que é importante perceber que o contexto é o mesmo para os dois tipos de reflexividade, ou seja, eles acontecem no mesmo contexto social, econômico, político e histórico, contudo são formas diferentes de olhar esse contexto. Por exemplo, a reflexividade de cunho crítico tem como preocupação a autonomia e a emancipação de pessoas no contexto atual e a de cunho neoliberal tem a preocupação na flexibilização de pessoas para se adaptarem ao modo de produção capitalista atual.

Para Libâneo (2012b), o professor crítico-reflexivo, ou seja, que tem uma reflexividade crítica, trabalha com os alunos a relação teoria e prática, entende a realidade como socialmente construída, se preocupa com a apreensão das contradições pelos alunos, tem uma atitude e uma ação crítica frente ao modo de produção capitalista e tem uma reflexividade sociocrítica e emancipatória. O professor reflexivo entendido como tendo uma reflexividade neoliberal,

também trabalha a relação entre teoria e prática, contudo, vê a realidade capitalista como pronta e acabada; não sendo possível alterá-la, atua dentro de uma realidade instrumental e tem uma apreensão prática da realidade, além disso, sua reflexividade é cognitiva e busca adaptação.

A diferença entre a reflexividade de cunho neoliberal e crítica é complexa, entretanto, a reflexividade de cunho neoliberal fica visível em um trecho de Reali e Reyes (2009, p. 14-15), quando comentam como é ser professor nos dias atuais e, para isso, analisam a sociedade:

Nos últimos anos, observam-se alterações nos sistemas produtivos, de energia, nas comunicações, no comércio, no trabalho, entre outros. Isso tem provocado mudanças profundas na forma pela qual vivemos, trabalhamos, nos comunicamos e aprendemos. No caso dos sistemas produtivos e econômicos, as mudanças, referem-se à existência de estruturas em rede, à sua dependência do conhecimento e de novas tecnologias que, por sua vez, vinculam-se mais à de matérias-primas. Tem-se um horizonte laboral com características próprias, no qual o tempo, os espaços, os conhecimentos, as tarefas, as relações de trabalho são flexíveis. Flexibilidade entendida como um valor que o trabalhador deve possuir. Nesse contexto, a educação não pode mais ser vista como capaz de dotar as pessoas de uma bagagem fixa de conhecimentos que podem ser dispostos ao longo da vida. Torna-se necessária uma educação de base, voltada para o favorecimento da flexibilidade e adaptação exigidas. E é essa educação que a escola deve ser capaz de oferecer.

Fica claro, nesse trecho, que as autoras consideram as mudanças socioeconômicas ocorridas e destacam suas consequências na vida em sociedade, entretanto, aceitam essas mudanças sem críticas e acreditam que a escola e a educação devem, então, formar pessoas e profissionais para se adaptarem às novas exigências do capital.

A reflexividade de cunho crítico compreende as modificações ocorridas na sociedade e percebe, também, as consequências dessas mudanças, contudo, criticam as modificações que, a seu ver, podem ser prejudiciais para o desenvolvimento da humanidade e da educação e buscam a emancipação das pessoas e não a adaptação à sociedade.

Exemplo dessa criticidade pode ser visto no trecho de Ghedin (2012, p. 154-155):

Neste momento de pós-Revolução Industrial (tecnológica), a produção e a transmissão do conhecimento se dão dentro de uma “ilógica” (irracionalidade) da divisão do trabalho que esfacela e divide o saber do ensino e da pesquisa. A pesquisa passa a ser tarefa do pesquisador especializado e ao professor será dada a tarefa de transmissor do conhecimento. Nesta mesma “ilogicidade” a escola, por ser resultado da sociedade na qual está culturalmente inserida, oferece os saberes deste sistema social, que não possui a preocupação com a formação do cidadão, mas apenas em “formar” o empregado que será selecionado (pela escola) para o mercado de trabalho.

Ghedin (2012, p. 160) em outro momento, ainda ressalta que a reflexão crítica significa se colocar no contexto de uma ação, se perceber participante de uma atividade social e se posicionar quanto a isso; a reflexão crítica também é uma atividade pública, que permite a reformulação da teoria e da prática social e das condições de trabalho, caso necessário. Por isso essa reflexão crítica é “[...] uma construção social e política sobre como a sociedade se organiza politicamente em função de interesses de classe”.

Dada a amplitude do conceito de professor reflexivo, acontecem diferentes apropriações desta teoria que resultam em diferentes usos para o conceito, o que acaba sendo confuso para compreender de que professor reflexivo e de que reflexão está se tratando. E, por ter tantas possibilidades, o conceito “professor reflexivo” acaba sendo utilizado de forma totalmente esvaziada, apenas como um termo e não com seu conteúdo, já que variadas explicações cabem dentro deste conceito. Conforme salienta Zeichner (2008) a reflexividade voltou à tona após as primeiras publicações de Schön e formadores de professores a adotaram como um slogan, entretanto, segundo Contreras (2012), vazio de conteúdo.

É exatamente pela possibilidade em se esvaziar de conteúdo por sua amplitude e por ser uma teoria em que a prática é muito valorizada, que é possível que a teoria seja modificada e seja utilizada em função da manutenção do modo de produção capitalista e suas políticas neoliberais. Libâneo (2012b) alerta que um dos pontos negativos da teoria do Professor Reflexivo é a possibilidade de desvalorização dos conhecimentos teóricos, de uma concepção individual de reflexão e a desconsideração do contexto social. E que, por isso, é difícil não fazer a relação entre a teoria do Professor Reflexivo e o que é exigido do trabalhador na sociedade atual. Neste cenário, consideramos que o uso desta teoria nas políticas educacionais atuais é superficial e esvaziado, limitando-se à utilização de slogans e não da teoria em si.

De acordo com Pimenta (2012, p. 48): “Nas propostas do governo brasileiro para a formação de professores, percebe-se a incorporação dos discursos e a apropriação de certos conceitos, que na maioria das vezes permanecem como retórica”. Em outro trecho a autora explicita um pouco mais o que se quer mostrar:

[a teoria vira] mero discurso ambíguo, falacioso e retórico servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime de responsabilidades e compromissos. (PIMENTA, 2012, p. 55).

Evidencia-se, assim, que a teoria do professor reflexivo tem sido lida de diferentes formas e apropriada por diversos governos que lhe conferem a percepção que melhor se adapta a sua estrutura política. A proposta de Schön foi apropriada particularmente pelo sistema político e econômico neoliberal, a partir da ênfase no “aprender a aprender” e nas histórias de vida dos professores.

De acordo com Pimenta (2012, p. 53):

[...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o *conceito* professor reflexivo em um mero *termo*, expressão de uma moda, à medida que o despreza de sua potencial dimensão político-epistemológica [...].

Essa constatação de Pimenta também é encontrada por outros autores, como Zeichner (2008), que alerta que na atual situação política e econômica da maior parte do mundo é fácil para a teoria reflexiva se tornar ferramenta para controle de professores.

Existem ainda muitas críticas à teoria do professor reflexivo e à forma como ela ocorre na prática. Segundo Arce (2001, p. 265) na perspectiva de tal teoria:

A função do professor acaba reduzindo-se a de um técnico, um prático capaz de escolher o melhor caminho para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra [...] em nenhum momento ele é chamado a teorizar, apenas a agir e refletir a respeito de sua prática.

Também Ghedin (2012, p. 151) desenvolve a crítica à teoria de Schön. Para o autor:

A grande crítica que se coloca contra Schön não é tanto a realização prática de sua proposta, mas seus fundamentos pragmáticos. [...] o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto. É decorrente desta redução que se faz da reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula que se situa sua crítica.

A crítica feita à teoria do professor reflexivo pelos autores já citados passa pela questão da prática como foco principal, e muitas vezes quase único, a ponto de a teoria ficar em segundo plano. Contudo, para alguns pesquisadores que trabalham com a questão da reflexividade, como Reali e Reyes (2009), o foco é maior na prática, mesmo, e isso não é visto como um problema. Ao discorrerem sobre a aprendizagem enquanto processo contínuo na vida do professor Reali

e Reyes (2009) mostram que a abordagem da reflexividade enfatiza mais a aprendizagem que acontece na prática e na relação com os pares do que na teoria:

A aprendizagem da docência é um processo contínuo que ocorre ao longo da trajetória dos professores; que não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação como um curso de licenciatura, por exemplo, pois na realidade as principais fontes de aprendizagem são a própria atividade de ensinar e a relação dialogada com outros professores. (REALI; REYES, 2009, p. 16).

Assim, consideramos que as autoras têm a questão da prática como principal na aprendizagem da docência, o que não quer dizer que desconsiderem a teoria, mas a situem em um grau menor de importância para a aprendizagem, se comparado com a prática.

Deste modo, consideramos importante destacar autores que trabalham com a teoria do Professor Reflexivo a partir de uma visão crítica dos que não a utilizam de forma crítica. Autores como Zeichner (2008), Contreras (2012), Sacristán; Pérez Gómez (1998), além de Pimenta (2012), Ghedin (2012) e Libâneo (2012) veem a teoria do professor reflexivo como um importante desenvolvimento, que trouxe avanços na educação, podendo fazer contraponto à racionalidade técnica, mas também enxergam pontos em que a teoria precisa fazer diferente, se aproximando, então, de acordo com a classificação apresentada por Libâneo (2012b), de uma perspectiva mais geral de Reflexividade Crítica.

Concluindo a questão da teoria do professor reflexivo ressaltamos, como assinala Alves (2007), que esta teoria e conceito são utilizados por muitos autores pós-Schön e Dewey, e que, por isso, não é possível generalizar que todos os autores que trabalham com a reflexividade não consideram a teoria ou são acrílicos em relação ao contexto social, histórico, econômico e político. É preciso cautela, pois existem pesquisadores que trabalham e utilizam o conceito, com significados diferentes, como evidenciamos nesta seção.

A seguir, apresentamos e detalhamos o caminho metodológico que assumimos para que a pesquisa se efetivasse.

4 CAMINHO METODOLÓGICO

Nesta seção apresentamos o caminho metodológico da pesquisa. É a seção em que expomos nossa abordagem de pesquisa, método, a definição e descrição do local e dos participantes de pesquisa, os procedimentos tanto para a coleta de dados quanto para a análise e interpretação das informações, bem como o quadro com a categorização geral das entrevistas que foram realizadas com os Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNPs) e Professores Coordenadores (PCs).

4.1 Abordagem de pesquisa e método

Dado nosso interesse em processos educacionais e em sua relação com o contexto econômico e sociocultural em que esse processo se desenvolve, pretendemos um olhar qualitativo sobre os dados, considerando o ser humano como um agente que interpreta sua realidade continuamente.

Optamos pela pesquisa qualitativa com enfoque crítico-dialético (TRIVIÑOS, 1987), pela possibilidade de enxergar as causas e consequências dos problemas, marcar contradições e relações, e contribuir para a proposição e realização de ações para a transformação da realidade.

Utilizamos como fundamentação para nossa escolha metodológica a classificação explicitada por Triviños (1987) entre as pesquisas qualitativas de cunho crítico-dialético e de cunho fenomenológico. Tal classificação e diferenciação se faz necessária na medida em que a pesquisa qualitativa tem suas origens relacionadas ao enfoque fenomenológico, do mesmo modo que a pesquisa quantitativa se origina no enfoque positivista.

Triviños (1987) faz a diferenciação entre os dois enfoques na pesquisa qualitativa, considerando que existem formas de entender o mundo e, conseqüentemente, a pesquisa, muito diferentes entre si. Tomando como base a diferenciação entre os três paradigmas clássicos de ciência – positivismo, fenomenologia e marxismo –, o autor coloca que na pesquisa fenomenológica, a intenção é mais de descrever o fenômeno, e não de explicá-lo ou analisá-lo, com isso, a pesquisa fenomenológica eleva o ator, com suas percepções sobre o fenômeno. Triviños entende que enquanto os positivistas transformaram o conhecimento em um mundo objetivo, de coisas, a fenomenologia, com a ênfase na experiência do pesquisador, transformou

o conhecimento em um processo subjetivo, apenas. O mérito da fenomenologia em relação ao positivismo, é a elevação da importância do sujeito na construção do conhecimento, entretanto, há um esquecimento do contexto histórico na interpretação dos dados (TRIVIÑOS, 1987).

Para uma melhor diferenciação entre os três enfoques de ciência – positivismo, fenomenologia e o enfoque marxista ou crítico dialético – reproduzimos o exemplo de Triviños (1987, p. 92):

Por exemplo, ‘os problemas’ dos supervisores educacionais apresentam-se para um marxista dentro de uma situação muito mais ampla no campo da educação e da sociedade toda, observando especialmente as relações de produção e de consumo que existem nesta. Um fenomenólogo analisa as percepções dentro de uma realidade imediata, buscando o significado e os pressupostos dos fenômenos sem avançar em suas raízes históricas para explicar os significados. O positivista isola os problemas do supervisor, denuncia-os, assinala-os, mede-os, quantifica-os, mas esquece os significados dos mesmos, assim como suas bases históricas.

Nas décadas de 1980 e 1990 considerava-se o positivismo mais associado às pesquisas de abordagem quantitativa, enquanto a fenomenologia e a visão crítico dialética estariam ligadas a pesquisas qualitativas. Entretanto, hoje essa dicotomia tem sido superada, abrindo-se espaço para a utilização de diferentes tipos de dados (quantitativos ou qualitativos) nas pesquisas. O que se destaca é a ênfase na forma de coleta, análise e interpretação dos dados e não a mera presença ou não de dados numéricos ou percepções subjetivas em uma pesquisa.

Nesse sentido, é importante explicitar o enfoque crítico dialético na pesquisa qualitativa que assumimos neste estudo. Tal enfoque busca olhar o contexto e o processo histórico e sua relação com os sujeitos desse contexto (TRIVIÑOS, 1987). Ao mesmo tempo, busca situar o problema dentro de um contexto amplo de sociedade, aponta as contradições e peculiaridades dentro do fenômeno específico que está sob investigação (BORGES; DALBERIO, 2007).

Em nossa perspectiva, assumir o enfoque crítico dialético na produção de pesquisas educacionais significa olhar a educação pública como um direito e os professores como elementos-chave no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, ter esse enfoque crítico dialético também significa ver a educação pública como um espaço em que ocorrem interesses de classes diferentes, ver que a classe trabalhadora é que utiliza, em maior parte, a rede pública de ensino, e que a qualidade do ensino depende do público a que está destinada essa educação. Significa ainda, compreender a formação continuada de professores, a teoria do professor

reflexivo e a função de professor coordenador pedagógico no âmbito dos interesses das políticas neoliberais, mas sem perder de vista as possibilidades de contribuição para a transformação social existente em toda ação humana.

A dialética materialista histórica permite uma apreensão que vai à raiz da realidade, buscando “[...] unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 1989, p. 73).

Entende-se, em tal perspectiva que a realidade histórica está em perpétua transformação. Conforme destaca Triviños (2006), os fenômenos materiais não serão os mesmos eternamente. Tanto a prática quanto a teoria são históricas, ambas surgem na sociedade e são orientadas pelos interesses daquelas pessoas que vivem naquele momento histórico. Partindo da visão do materialismo histórico dialético, entendemos a realidade como material, objetiva que existe independente da nossa consciência sobre ela. Nossa consciência vem posteriormente, é um produto da evolução do material (BORGES; DALBERIO, 2007).

No materialismo histórico, o método está vinculado a uma concepção de mundo, por isso, a visão de realidade antecede o método a ser utilizado, não sendo possível desconectar método e concepção de realidade. Nessa visão de mundo, o conhecimento se dá tanto na teoria quanto na prática, e o trabalho e as relações sociais de produção do homem é que o definem como homem histórico e concreto, dando conta tanto da totalidade quanto do específico, do singular do homem e do histórico, buscando pensar o homem como ser histórico construído por meio de suas interações com o mundo social, político, econômico (FRIGOTTO, 1989), bem como cultural que o cerca, além do mundo de relações e interações propriamente humanas.

Nos processos de pesquisa, essa visão de mundo, método e práxis requer do pesquisador que ele adentre nas contradições da realidade social e acompanhe o sujeito construindo e compreendendo sua realidade pela práxis; como a realidade o afeta e como ele afeta a realidade. A atenção do pesquisador se volta para perceber o movimento entre o particular e a totalidade, para enxergar a dinâmica das contradições que fazem parte do movimento histórico e para ir realizando interpretações desse contexto na medida em que pesquisa, mesmo que sejam interpretações provisórias (GHEDIN; FRANCO, 2011).

A partir da explicitação de nossa visão de mundo e do enfoque que adotamos nesta pesquisa, é importante caracterizar o local e os participantes do nosso trabalho, indicando o contexto em que os participantes estão inseridos e as peculiaridades do local da pesquisa, além

de detalhar quem são as pessoas definidas como participantes do estudo e o motivo de sua escolha.

4.2 Local e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Diretoria Regional de Ensino (DRE) de um município de pequeno porte do estado de São Paulo, constituída por oito municípios também de pequeno porte, com 34 escolas jurisdicionadas e 17 Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP). Esta DRE encontra-se na região sudoeste do Estado de São Paulo, no vale do Ribeira.

O vale do Ribeira está localizado no sul do estado de São Paulo e norte do estado do Paraná, com uma população total de 481.224 habitantes, segundo o censo de 2000 do IBGE. Inclui 31 municípios (nove paranaenses e vinte e dois paulistas).

É uma região conhecida pelo alto grau de preservação de suas matas e pela diversidade ecológica, contém aproximadamente 20% da reserva remanescente de Mata Atlântica do Brasil, entretanto, é uma das regiões mais pobres dos estados tanto de São Paulo quanto do Paraná, com Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) abaixo da média dos estados. Outros índices também estão abaixo da média dos estados, como grau de escolaridade, emprego e renda da população, taxa de mortalidade infantil e abastecimento de água (HOGAN et al, 1999).

Uma das características do Vale do Ribeira é a migração dos jovens para outras regiões, por falta de oportunidade de estudo em nível superior. A taxa de urbanização da região está abaixo da média da taxa de urbanização do estado de São Paulo (DIEGUES, 2007).

O município sede da Diretoria Regional de Ensino escolhido para a pesquisa é um município de pequeno porte ⁹, ou seja, entre 20.001 até 50.000 habitantes (IBGE, 2010). O IDHM do município é de 0,710, já considerado como de alto desenvolvimento humano¹⁰, entretanto, ainda está abaixo da média do IDH do Estado de São Paulo que é de 0,783 (PNUD, 2013). Os índices que compõe o IDH são a longevidade, a educação e a renda. No município investigado esses índices são de 0,647 para Educação, de 0,662 para renda e 0,835 para longevidade e a média do estado de São Paulo é 0,719 para educação, de 0,789 para renda e

⁹ Municípios de Pequeno Porte 1: até 20.000 habitantes; Município de Pequeno Porte 2: de 20.001 até 50.000 habitantes; Município de Médio Porte: de 50.001 até 100.000 habitantes; Município de Grande Porte: de 100.001 até 900.000 habitantes (IBGE, 2010).

¹⁰Classificação do IDHM: Muito Baixo: 0 – 0,499 / Baixo: 0,500 – 0,599 / Médio: 0,600 – 0,699 / Alto: 0,700 – 0,799 / Muito Alto: 0,800 – 1. Para maiores detalhes sobre a classificação e o IDHM consultar o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil: o índice de desenvolvimento humano municipal brasileiro (PNUD, 2013).

0,845 para longevidade (PNUD, 2013). Os índices do município estão, portanto, abaixo da média do estado, entretanto, na média geral não ficam tão abaixo porque o índice de longevidade eleva a média do IDHM do município.

Apesar do IDHM do município investigado ser alto, o mesmo não conta com infraestrutura adequada em muitos aspectos. Apenas como comparação para melhor compreensão: o município investigado tem, segundo Relatório Geral com Informações de Acompanhamento das condicionalidades da Saúde, com data de consolidação de 17/07/2015, gerado pelo site do DataSUS, na área destinada ao Bolsa-Família¹¹, 1.395 famílias atendidas pelo programa Bolsa-Família, enquanto o município de São Carlos tem 1.376 famílias atendidas pelo programa, no mesmo relatório. O município de São Carlos tem 221.950 habitantes (IBGE, 2010) e é quase nove vezes maior em tamanho que o município investigado.

As características principais tanto da região em que essa Diretoria de Ensino se encontra quanto do município em que a pesquisa foi realizada são importantes para que se construa uma ideia de qual é o ambiente com que trabalhamos nesta pesquisa.

Em relação à educação, o município investigado conta com 32 escolas públicas de Educação Básica, destas 11 são escolas estaduais. Seis delas estão na área urbana e cinco estão na área rural. No ensino fundamental, a cidade teve, em 2013, ano do Censo Escolar, 2.780 matrículas (considerando aqui anos iniciais e finais do Ensino Fundamental). Ainda segundo o Censo Escolar (INEP, 2013) todas as 11 escolas fornecem alimentação aos alunos, todas têm energia elétrica, coleta de lixo e água via rede pública, entretanto, 10 delas têm água filtrada disponível e apenas seis delas têm esgoto, via rede pública.

Em nossa pesquisa focamos somente as seis escolas da área urbana porque as escolas da área rural são bem distantes da cidade e com acesso muito dificultado por estradas de terra em péssimo estado.

A Diretoria de Ensino dessa regional conta com 17 Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNPs) mais um Diretor Técnico do Núcleo Pedagógico, enquanto cada

¹¹ Programa que integra o Plano Brasil sem Miséria, é um programa que inclui a transferência direta de renda para famílias pobres (renda mensal por pessoa entre R\$ 77,01 e R\$ 154) e extremamente pobres (renda por mês por pessoa de até R\$ 77). Para maiores informações consultar endereço eletrônico do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) – www.mds.gov.br/bolsafamilia.

escola tem cerca de um a três Professores Coordenadores (PCs), dependendo do número de classes em funcionamento que cada escola tem.¹²

Nesta pesquisa, convidamos os três Professores Coordenadores de Núcleos Pedagógicos (PCNPs) de matemática e os três PCNPs de português da DRE investigada e, pelo menos, um Professor Coordenador (PC) de ensino fundamental de cada escola estadual urbana do município, compondo uma amostra de 12 formadores de professores.

A opção pelos PCNPs de português e matemática como participantes da pesquisa decorreu do fato de que essas duas disciplinas são consideradas como as prioritárias para as políticas educacionais, tanto do estado de São Paulo quanto do governo federal.

Segundo a resolução SE nº 81/2011 (SÃO PAULO, 2011), e a nº 03/2014 (SÃO PAULO, 2014a), as disciplinas de português e matemática são as que contêm maior quantidade de aulas em um ano letivo. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em um currículo diurno que também tenha a matéria de inglês integrada (1º a 5º ano), português tem 11 aulas e matemática tem oito, distribuídas em uma semana. Ou seja, português ocupa 44% do ano letivo e matemática, 32%, enquanto que no Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano), as disciplinas de português e matemática têm seis aulas cada, em uma semana, representando, cada

¹²Segundo a resolução SE 3, de 12-1-2015: “I - 1 (um) Professor Coordenador para o segmento referente às classes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, desde que apresente o mínimo de 6 (seis) classes em funcionamento; II - 1 (um) Professor Coordenador para o segmento referente às classes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, desde que apresente o mínimo de 8 (oito) classes em funcionamento; II - 1 (um) Professor Coordenador para o segmento referente ao ensino médio, desde que apresente o mínimo de 8 (oito) classes em funcionamento.

§ 1º - No cálculo do módulo, a escola que oferecer os três segmentos de ensino, a que se referem os incisos deste artigo, atendendo aos respectivos mínimos, somente fará jus a 3 (três) Professores Coordenadores se possuir, em sua totalidade, o mínimo de 30 (trinta) classes em funcionamento, caso contrário, o segmento referente às classes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e o ensino médio farão jus a um único Professor Coordenador.

§ 2º - No caso de a unidade escolar não contar com os mínimos de classes estabelecidos nos incisos I, II e III deste artigo, caberá ao Diretor de Escola, com a participação do Supervisor de Ensino da unidade, bem como do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino, garantir o desenvolvimento das ações pedagógicas para melhoria do desempenho escolar.

§ 3º - A unidade escolar que, no total, somar mais de 8 (oito) classes em funcionamento e, considerados os incisos I, II e III deste artigo, não alcançar em nenhum deles o mínimo estabelecido, ou alcançar em apenas um segmento, contará com 1 (um) Professor Coordenador, preferencialmente docente com formação em Pedagogia, para responder pelo trabalho pedagógico de toda a escola” (SÃO PAULO, 2015).

uma, 20% do ano letivo. São disciplinas consideradas básicas e são medidas em avaliações tanto estaduais, como o SARESP, quanto nacionais, como a Prova Brasil, por exemplo.

Da amostra de 12 formadores convidados para a pesquisa, a maioria é do sexo feminino. Entre os PCNPs, dois são do sexo masculino e quatro são do sexo feminino. Dos PCs, formadores que atuam dentro das escolas, todos os participantes da pesquisa são mulheres. Tal característica vai ao encontro do que se vê na área educacional, um campo de atuação em que o número de mulheres é predominante. Segundo dados do INEP (2009) no Censo do Professor, considerando-se todas as etapas e modalidades da educação básica, 81,6% dos professores são mulheres.

A idade da maior parte dos formadores está entre 40 e 50 anos, principalmente para as PCs, que estão todas nessa faixa de idade. Provavelmente, isso acontece porque as histórias das PCs são bem similares quanto à trajetória profissional, todas davam aulas no Estado há alguns anos quando o Estado abriu as funções designadas de professor coordenador e, além disso, a maioria tem mais de quatro anos de trabalho como PC.

Já os PCNPs estão, em maioria, na faixa dos 30 a 40 anos, entretanto, isso não significa que ministraram apenas o tempo mínimo de aula no Estado. A maioria exerceu a docência por mais de três anos no Estado (tempo requerido de experiência na função para se candidatar para PCNP).

Os PCs que ficam dentro das instituições escolares se responsabilizam por ciclos ou níveis de Ensino, enquanto os PCNPs ficam responsáveis por disciplinas, como Português ou Matemática, de todos os níveis de Ensino, Fundamental e Médio, conforme já explicitado na introdução desta dissertação.

Os PCs ficam responsáveis, normalmente, ou pelo Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Em escolas maiores, existe um PC para Ciclo I – Ensino Fundamental e um PC para o Ciclo II – Ensino Fundamental, além de um para o Ensino Médio. A proposta inicial da pesquisa era focar nos coordenadores pedagógicos apenas de Ensino Fundamental, entretanto, algumas PCs ficam responsáveis pelo Ensino Médio também. Não desconsideramos as PCs que eram responsáveis pelos dois níveis de Ensino. Assim, temos duas PCs responsáveis pelo Ciclo I e II, uma PC responsável somente pelo Ciclo II (em uma escola de grande porte) e três PCs responsáveis pelos dois níveis de ensino (Ensino Fundamental e Ensino Médio). A Tabela 1 apresentada a seguir permite visualizar tais dados.

Tabela 1 - Número de PCs responsáveis por diferentes níveis de ensino

Ciclo e Nível de ensino	Ciclo II	Ciclo I e II	Ciclo I, II e Ensino Médio	Total
Número de Professores Coordenadores responsáveis	1	2	3	6

Fonte: Dados da pesquisa de campo organizados pela pesquisadora (2015).

Feitas as caracterizações principais para a compreensão do local e dos participantes da pesquisa, apresentamos e justificamos, a seguir, os instrumentos e procedimentos que utilizamos para a coleta dos dados.

4.3 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados

Considerando os objetivos propostos em nosso estudo, optamos pela utilização da pesquisa de campo (TRIVIÑOS, 1987; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GONZAGA, 2011). A pesquisa de campo consiste em ir à realidade e dialogar com ela, pois acreditamos que para tentar conhecer um fenômeno real é importante que nos aproximemos dele. Mais que isso, para Lüdke e André (1986), uma pesquisa precisa promover o confronto entre os dados obtidos em campo, as informações que foram coletadas e o conhecimento teórico acumulado a respeito de tal fenômeno.

Nossa pesquisa utilizou como instrumentos para a coleta de dados, a entrevista semiestruturada, a observação, o levantamento documental e bibliográfico. Buscamos, por meio destes instrumentos, alcançar o conhecimento da realidade, de forma que os dados construídos expressem ao máximo a realidade do contexto investigado.

A opção pela entrevista se justifica pela possibilidade, colocada por Lüdke e André (1986), de estabelecer com os participantes uma interação, uma conversa, em que há influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Na entrevista, as informações fluem de forma mais autêntica, pois ela capta a informação desejada de forma imediata e corrente sobre vários

assuntos, ou seja, é um instrumento que permite uma versatilidade e um aprofundamento sobre a realidade na pesquisa.

A primeira parte da entrevista foi composta por perguntas fechadas para todos os participantes, visando caracterizar o perfil profissional dos formadores de professores (PCNPs e PCs). Foram elaboradas perguntas referentes ao nome, idade, sexo, função, formação inicial, tempo de atuação como professor, tempo de atuação como PCNP ou PC e escola em que atuam.

A segunda parte é a entrevista semiestruturada em si, e essa modalidade de entrevista foi escolhida pela possibilidade citada por Triviños (1987) de que este tipo de entrevista valoriza os interesses do investigador e, ao mesmo tempo, dá oportunidade para o entrevistado ser espontâneo e ter liberdade para responder, já que o participante pode seguir sua linha de pensamento dentro do foco colocado pelo investigador e, assim, participa da elaboração do conteúdo da pesquisa.

Para Lüdke e André (1986), a entrevista semiestruturada oferece a possibilidade de fazer perguntas necessárias para o estudo e, ao mesmo tempo, garante liberdade para possíveis questões que possam surgir no decorrer da conversa.

Todas as entrevistas foram gravadas e depois transcritas pela pesquisadora. A escolha pela gravação se deu pela possibilidade de se ter todos os dados da entrevista disponíveis para a análise posterior, buscando manter-se a fidedignidade do que nos foi dito.

As entrevistas foram realizadas com os 12 formadores de professores convidados, que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, que tem como intenção a compreensão de como os PCNPs e os PCs recebem os conteúdos de formação continuada e as diretrizes legais sobre a temática e como repassam essa informação, considerando a teoria do professor reflexivo.

As entrevistas aconteceram, em sua maioria, na época do recesso escolar, entre os meses de dezembro de 2014 e janeiro de 2015, considerando que seriam épocas em que os formadores de professores estariam com mais disponibilidade para participar da pesquisa. Antes de iniciarmos as entrevistas, já havíamos conversado tanto com a Dirigente Regional de Ensino quanto com os Diretores das escolas da cidade pesquisada, que nos receberam com muito interesse no trabalho e autorizaram nossa pesquisa, a qual foi devidamente submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da UFSCar.

As entrevistas realizadas com os seis PCNPs aconteceram na Diretoria Regional de Ensino e apenas uma delas não aconteceu no período de dezembro/janeiro, porque o PCNP estava de férias. O fato da maioria das entrevistas com os PCNPs terem acontecido no período de recesso, em que eles estavam sem atividades ligadas diretamente às escolas e aos professores, como visitas, observações em sala de aula e Orientações Técnicas ajudou no processo de entrevista, pois estes formadores estavam com o tempo mais livre do que durante o ano letivo. Estas entrevistas ocorreram com tranquilidade, sem interrupções que pudessem prejudicar o andamento da conversa e com interesse por parte dos entrevistados no trabalho que estávamos realizando. Todos os PCNPs assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) e foram informados sobre o objetivo da pesquisa e o motivo pelo qual estavam sendo convidados a participar do estudo.

Quanto as seis PCs, as entrevistas foram sendo agendadas por telefone, já que essas profissionais estavam em férias (dezembro de 2014/janeiro de 2015). Apesar de estarem em período de férias, todas as entrevistadas acharam que a época das entrevistas foi boa, porque assim puderam tirar um momento para a conversa, sem ter que parar o trabalho. Duas entrevistas foram realizadas na escola em que as Professoras Coordenadoras trabalham, duas entrevistas foram feitas na casa das entrevistadas e duas foram realizadas na casa da entrevistadora. A escolha do local das entrevistas ficou a critério das entrevistadas e as casas foram escolhidas, preferencialmente, porque as PCs não estavam indo para o trabalho, por causa do recesso escolar.

Apenas uma das entrevistas aconteceu fora do momento do recesso escolar porque houve uma falha na comunicação entre nós e a participante, o que fez com que remarcássemos a entrevista posteriormente, já dentro do período de aulas. Todas as entrevistas também aconteceram com tranquilidade e foi possível conversar com as formadoras sem grandes interrupções, estabelecendo-se um ótimo contato com as participantes. Elas também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) e foram elucidadas sobre as razões da pesquisa e o motivo da participação delas. Visando garantir o anonimato de todos (as) os (as) entrevistados (as), os nomes utilizados nesta dissertação são fictícios.

O roteiro das entrevistas semiestruturadas que utilizamos com os formadores de professores apresentou a mesma estrutura tanto para PCNPs quanto para as PCs, apenas com algumas especificidades, por serem funções diferentes (APÊNDICE B e C).

Para ampliar os dados sobre o tema de pesquisa, realizamos duas observações: uma de uma atividade de Orientação Técnica e outra de um momento de ATPC.

A Orientação Técnica, momento formativo entre PCNPs e professores e também entre PCNPs e PCs, observada foi realizada por PCNPs com os professores de sua área de conhecimento. Já a outra observação foi realizada em uma Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), momento em que os PCs dão formação para os professores de sua escola. O roteiro que utilizamos para a observação encontra-se em apêndice (APÊNDICE D). A pesquisa utilizou a observação por ser uma estratégia que possibilita olhar para um fenômeno social, para que seja estudado em suas atividades, relações e significados, considerando-o indivisível da realidade maior a qual pertence, buscando maior entendimento do fenômeno e da realidade abrangente (TRIVIÑOS, 1987). Sobre a técnica da observação, é importante destacar que observar um fenômeno não é simplesmente olhar, é focar em algo específico dentro de um determinado contexto, e olhar suas especificidades, suas relações e suas contradições (TRIVIÑOS, 1987).

Em um primeiro momento não estava dentro do cronograma da pesquisa observar uma formação em ATPC, entretanto, a oportunidade de participar desse momento surgiu, e, por acharmos que acrescentaria dados à pesquisa e não causaria nenhuma mudança nos nossos objetivos, realizamos a observação. O ATPC observado durou cerca de três horas e pudemos ver um momento de formação continuada da PC daquela escola, que foi entrevistada por nós, com os professores.

A pesquisa utilizou ainda o levantamento de documentos que regem a formação continuada de professores da Educação Básica do Estado de São Paulo, selecionando documentos legais e orientações gerais sobre o tema em estudo que afetam a esfera estadual de ação. O levantamento de documentos se fez necessário para a melhor compreensão do contexto social, político e cultural em que acontecem as formações. Documentos podem ser vistos como fonte natural de informações porque nascem dentro de um determinado contexto econômico, social e político e, por isso, retratam e fornecem dados sobre esse contexto (GODOY, 1995). Além disso, a utilização de documentos legais pode complementar as informações obtidas através das técnicas de entrevista e de observação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). No caso desta pesquisa, as leis e documentos orientadores em educação para o Brasil e o estado de São Paulo complementaram os dados de pesquisa, já que esses documentos regem a prática que estamos investigando.

Alguns dos documentos legais e orientadores considerados em nossa pesquisa foram os documentos gerados em conferências de Órgãos Multilaterais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), o Relatório Delors – Educação: Um tesouro a descobrir (DELORS, 1996), a Declaração Educação para Todos (DAKAR, 2000) e também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação – Lei nº 13005/14 (BRASIL, 2014a), o Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Orientações Gerais (BRASIL, 2005), o Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) e o Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015 (BRASIL, 2014b). Documentos específicos da Educação do Estado de São Paulo também foram utilizados, como o Decreto 54.297/09, que cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009) e as resoluções ligadas aos Professores Coordenadores e Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico da Secretaria de Educação do Estado: SE nº75 (SÃO PAULO, 2014b) e a SE nº 03 (SÃO PAULO, 2015).

O levantamento bibliográfico foi baseado em pesquisas existentes em relação ao tema estudado, com consulta às teses e dissertações disponíveis no banco de teses da Capes, bem como sites de periódicos para o levantamento de artigos científicos sobre o tema da pesquisa.

Os principais autores para discutirmos e embasarmos a perspectiva crítica do trabalho foram Ghedin e Franco (2011); Triviños (1987); Frigotto (1989). Adotamos a concepção de educação como um processo que surge associado a vida humana, em que o ser humano se educa na medida em que realiza modificações na natureza buscando adaptá-la a si por meio do trabalho (SAVIANI, 2007).

Frigotto e Ciavatta (2003), Freitas (2011, 2012, 2014), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) também oferecem grande contribuição à constituição crítica deste trabalho com uma análise da educação vista dentro de um contexto mundial de elaboração de políticas públicas educacionais.

Com relação à teoria do professor reflexivo, a formação continuada de professores e ao trabalho docente foram utilizadas as obras de Gatti (2008), Pimenta (2012), Ghedin (2012), Libâneo (2012), Zeichner (2008), Contreras (2012) e outros.

Dado o percurso que utilizamos para a coleta de dados, apresentamos a seguir os procedimentos para a análise e interpretação dos resultados que obtivermos na pesquisa.

4.4 Procedimentos para análise e interpretação dos resultados

Conforme já sinalizado, este estudo se guia a partir de uma abordagem qualitativa dos dados e considera que o pesquisador participa da realidade social dos pesquisados, inclusive para se aproximar dos significados que estas pessoas procuram atribuir ao seu cotidiano e às suas ações no contexto vivenciado (BOGDAN; BIKLEN, 2010). A abordagem crítico-dialética, que embasa esse estudo, mostra a importância dessa forma de análise de resultados, pois para essa abordagem a construção do homem se dá na relação com outros homens no processo de interação com o mundo material que o cerca e antecede (TRIVIÑOS, 1987).

Consideramos importante, portanto, entender os professores e coordenadores como sujeitos que têm voz, mostrando a necessidade do estabelecimento de um diálogo com esses trabalhadores, constituindo uma relação (FREITAS, 2002).

Para a análise dos dados utilizamos a técnica de triangulação pela possibilidade de “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p.138). Segundo Triviños (1987, p. 138-139):

[...] nosso interesse [na Triangulação de Dados] deve estar dirigido, em primeiro lugar, aos *Processos e Produtos centrados no Sujeito*; em seguida, aos *Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade* e, por último, aos *Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito*.¹³

Na triangulação de dados parte-se da ideia de que não é possível conceber um fenômeno social sem correlacioná-lo às suas raízes históricas e significados sociais, vinculando esse fenômeno com o contexto social maior. Em um primeiro momento, na triangulação de dados, são analisados os processos e produtos que são elaborados pelos sujeitos investigados a partir das técnicas e instrumentos de coleta de dados, elaborados pelo pesquisador; nesta pesquisa, os dados das entrevistas, da observação, dos comportamentos e ações dos participantes da pesquisa. Em um segundo momento, foca-se em elementos que são produzidos pelo meio, ou seja, em documentos, leis, decretos, regulamentos, atas de reuniões, documentos estatísticos. E, a terceira perspectiva de análise, são os processos e produtos que se originam da

¹³ Grifos do autor.

estrutura socioeconômica e cultural da nossa sociedade, ou seja, o modo de produção em que vivemos, as relações de produção, as diferenças entre classes sociais (TRIVIÑOS, 1987).

Assim, considerando-se os três pontos de análise dos dados, a triangulação ocorreu a partir da relação dos dados e características do contexto maior de nossa sociedade, do modo de produção em que vivemos, com os dados dos participantes da pesquisa a partir do olhar do pesquisador e com os documentos legais e orientadores que regem os processos e ações dos participantes da pesquisa.

Sobre os conteúdos semânticos das entrevistas semiestruturadas, é importante ressaltar que eles foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2006), associados às categorias do materialismo histórico-dialético. De acordo com Bardin (2006, p. 40): “a análise de conteúdos aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens”.

De acordo com Triviños (1987) a análise de conteúdo consiste em um método de análise que busca estudar as motivações, as atitudes, as crenças, os valores e que busca entender as ideologias existentes nos dispositivos legais, que, em uma primeira olhada, não se apresentam com clareza. Como um “conjunto de técnicas” ela dá apoio à compreensão do que foi dito nas entrevistas, mas sempre deve ser considerada dando suporte a teoria que servirá de lente para enxergar a realidade pesquisada. Assim, a análise de conteúdo é utilizada para formular questões como: “quem diz o que, a quem e com que efeito?” E, também, “Por quê?” (FRANCO, 2005).

Para realizar a análise de conteúdo em nosso estudo, primeiramente os dados de entrevista foram categorizados, já que, segundo Franco (2005), a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo. Inicialmente, foram desenvolvidas categorias *a priori*, ou seja, categorias predeterminadas na busca de uma resposta específica do pesquisador. Assim, o pesquisador já olha para os dados a partir das categorias que o farão entender e responder a questão de pesquisa. As respostas dos entrevistados que não se encaixam nas categorias, são desprezadas por não responderem ao interesse específico do pesquisador (FRANCO, 2005).

Desta forma, a partir da bibliografia sobre teoria do professor reflexivo e formação continuada de professores e também das questões de pesquisa chegamos a cinco categorias *a*

priori: 1) Função do PCNP e do PC; 2) Atuação do PCNP e do PC na formação; 3) Estado e Formadores; 4) Conteúdo da formação e 5) Teoria do Professor Reflexivo.

Essas categorias evidenciaram subcategorias de análise. Na categoria “Função do PCNP e do PC” encontramos as subcategorias “Função da formação”, “Acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos” e “Concepção de formação”. Na categoria “Atuação do PCNP e PC na Formação”, observamos as subcategorias “Atuação dos PCNPs com professores”, “Atuação dos PCNPs com PCs” e “Atuação dos PCs com professores”, enquanto na categoria “Estado e Formadores”, as subcategorias identificadas foram “Estado e PCNPs”, “Estado e PCs” e “Estado e Professores”. Na quarta categoria, “Conteúdo da formação continuada”, as subcategorias foram “Escolha do conteúdo formativo”, “Avaliação”, “Conteúdo pedagógico”, “Habilidades e competências”, “Conteúdos curriculares” e “Legislação”. Na última categoria da análise de conteúdo foram encontradas as subcategorias “Concepções sobre a teoria do Professor reflexivo” e “Aplicações da teoria do professor reflexivo”. Essas subcategorias foram obtidas a partir da fala dos participantes da pesquisa ao responderem nossas questões de entrevista.

O quadro a seguir mostra estas categorias a priori e as subcategorias definidas na análise de conteúdo.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
Função do PCNP e do PC	Função de formação; Acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos; Concepção de formação.
Atuação do PCNP e PC na Formação	Atuação dos PCNPs com os professores; Atuação dos PCNPs com os PCs; Atuação dos PCs com os professores.
Estado e formadores	Estado e PCNPs; Estado e PCs; Estado e professores.
Conteúdo da formação continuada	Escolha do conteúdo formativo; Avaliação; Conteúdo pedagógico; Habilidades e competências; Conteúdos curriculares; Legislação.
Teoria do Professor Reflexivo	Concepções sobre a teoria do Professor Reflexivo; Aplicações da teoria do Professor Reflexivo.

Fonte: Dados da pesquisa de campo elaborados pela pesquisadora (2015).

Considerando a perspectiva crítico dialética para a interpretação dos conteúdos semânticos identificados a partir da técnica de análise de conteúdo, foram elaboradas categorias de apresentação e discussão dos resultados que consideram os objetivos da pesquisa e englobam as categorias e subcategorias obtidas pela análise de conteúdo. São elas: “A prática e a reflexão na formação de professores”; “A desconexão entre teoria e prática”; “O modelo de racionalidade técnica na formação continuada de professores: crítica e permanência” e “A ausência de autonomia dos professores na formação continuada”.

Essas categorias de apresentação permitem a compreensão da triangulação final dos dados da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987) e sua intrínseca ligação com a teoria do professor reflexivo, fazendo com que seja possível ao leitor entender, com maior clareza, a nossa escolha pelas categorias a priori, nossos resultados, questões de pesquisa e interpretação dos dados obtidos.

O Quadro 2 apresentado a seguir permite visualizar a composição das categorias de apresentação dos resultados a partir da análise de conteúdo.

Quadro 2 – Composição das categorias de apresentação e discussão dos resultados das entrevistas

Categorias de apresentação de resultados	Categorias da análise de conteúdo
A prática e a reflexão na formação de professores	Atuação do PCNP e do PC na formação; Teoria do Professor Reflexivo.
A descontinuidade entre teoria e prática na formação continuada de professores	Atuação do PCNP e do PC na formação; Conteúdo da formação continuada.
O modelo de racionalidade técnica na formação continuada de professores: crítica e permanência	Função do PCNP e do PC; Atuação do PCNP e do PC na formação; Conteúdo da formação continuada; Estado e formadores.
A ausência de autonomia dos professores na formação continuada	Função do PCNP e do PC; Atuação do PCNP e do PC na formação; Conteúdo da formação continuada; Estado e formadores.

Fonte: Dados da pesquisa de campo elaborados pela pesquisadora (2015).

Conforme evidenciado no Quadro 2, a categoria de apresentação de resultados “A prática e a reflexão na formação de professores” contém as categorias de análise de conteúdo de atuação do PCNP e do PC na formação e a de Teoria do Professor Reflexivo. A categoria de resultado “A descontinuidade entre teoria e prática na formação continuada de professores”

apresenta tanto a categoria de conteúdo de Atuação do PCNP e do PC na formação quanto a de Conteúdo da formação continuada. A categoria “O modelo de racionalidade técnica na formação continuada de professores: crítica e permanência” engloba as categorias de conteúdo Função do PCNP e do PC, Atuação do PCNP e do PC na formação, Conteúdo da formação continuada e Estado e Formadores. E a última categoria de resultado, “A ausência de autonomia dos professores na formação continuada”, agrega as categorias de conteúdo Função do PCNP e do PC, Atuação do PCNP e do PC na formação, conteúdo da formação continuada e Estado e formadores.

A partir do exposto, é possível perceber que muitas das categorias de análise de conteúdo estão relacionadas a mais de uma categoria de resultados, porque elas se cruzam realmente. Nossa intenção foi apresentar e discutir os resultados da pesquisa a partir da visão crítica que assumimos neste trabalho. Entendemos que a partir das categorias mais amplas de apresentação de resultados podemos triangular as informações obtidas, evidenciar os elementos da teoria do professor reflexivo na fala dos professores, como tais elementos se concretizam na prática das formações e a consequência da forma de aplicação da teoria do professor reflexivo para o contexto atual da formação continuada de professores.

A discussão desses dados é apresentada na seção a seguir, acrescidos de uma discussão inicial sobre a teoria do professor reflexivo na legislação sobre formação continuada de professores.

5 A PRÁTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A TEORIA DO PROFESSOR REFLEXIVO

Nesta seção nos dedicamos à análise e discussão dos resultados da pesquisa. Inicialmente apresentamos alguns aspectos da teoria do Professor Reflexivo presentes na legislação brasileira, uma vez que a prática dos formadores de professores e a formação continuada são desenvolvidas a partir de orientações e leis educacionais. Em um segundo momento, evidenciamos a relação da teoria do professor reflexivo com a prática da formação continuada, a partir da perspectiva dos PCNP e PC, da Diretoria Regional de Ensino estudada apresentando os resultados que obtivemos a partir da pesquisa de campo.

5.1 A teoria do professor reflexivo na legislação sobre formação continuada de professores

Na seção 2 desta dissertação, realizamos uma reflexão inicial sobre a legislação e os documentos orientadores em educação no contexto das políticas neoliberais e das diretrizes de organismos internacionais que repercutiram no dia a dia das salas de aula brasileiras. Nesta seção, nossa intenção é discutir de maneira mais específica a incidência da teoria do professor reflexivo na legislação sobre formação continuada de professores, enquanto diretriz de ação para as políticas educacionais no contexto neoliberal.

A política de formação de professores atual, e que vem sendo implementada desde os anos 1990 no Brasil, é vista por diversos autores (CASTRO, 2005, 2008; SHIROMA; EVANGELISTA, 2003), conforme já assinalado anteriormente, como uma estratégia do ajuste estrutural realizado no país após a interferência de órgãos multilaterais na política brasileira nos anos 1980. O ajuste estrutural é uma adequação, um processo de ajustamento da situação econômica do país através de um conjunto de políticas que visam corrigir os desequilíbrios econômicos. Em outras palavras, a intenção deste ajuste estrutural foi a adaptação do país às novas exigências do sistema capitalista. Essas modificações nas políticas educacionais chegam através da legislação para o cotidiano das escolas e não acontecem unicamente no Brasil, mas em diversos outros países desenvolvidos e em desenvolvimento (CASTRO, 2005).

É possível ver as diretrizes dos órgãos multilaterais principalmente no “Plano Decenal de Educação (1993 – 2003)”, no “Planejamento Político Estratégico (1995 – 1998)”, na “Lei de

Diretrizes e Bases” (BRASIL, 1996) e no “Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2001). Entretanto, foi somente após a aprovação da LDB, que as ações de reforma da formação de professores foram realmente implementadas, através de pareceres e resoluções (CASTRO, 2005).

Castro (2005) salienta que o discurso presente nos documentos que trazem a reforma educacional é o da prática reflexiva. Esse modelo é visto pelos órgãos multilaterais como o mais adequado para atender as novas exigências do mercado, pois traz para o professor um perfil mais “atual”, já que pede que o professor seja mais participativo e tenha mais autonomia para escolher qual a melhor atuação no dia-a-dia da escola.

O documento “Referenciais para a Formação de Professores”, de 1998, segundo Castro (2005), divulga amplamente esse discurso. O novo perfil do professor incorpora as tendências da formação de um professor reflexivo e, para que isso se concretize, precisa que se mude o referencial da formação de professores, saindo de um referencial técnico instrumental para um que entenda a complexidade e as minúcias da prática do professor. Assim, o professor teria sucesso se conseguisse trabalhar o educar com a capacidade de resolver problemas que surgem no cotidiano escolar de forma inteligente e criativa.

No discurso dessa reforma em educação, a prática reflexiva é vista como o modelo apropriado para as exigências do mundo atual, pois é uma teoria que pede que os professores sejam participativos e tenham mais autonomia para sua atuação na escola (CASTRO, 2008). Ou seja, é o “vestir a camisa” e o ser flexível.

Quanto a LDB, Alves, Braga e Tavares (2014) apontam que a lei também se apoia na concepção do professor reflexivo, principalmente ao usar as experiências dos alunos nas atividades de ensino, valorizando as ações anteriores destes estudantes e trazendo-as para a aula. O professor parte dessas experiências para a construção de um novo conhecimento.

Os mesmos autores citam também o parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação, nº 009/2001, que aponta que a aprendizagem deve ser orientada pela ação-reflexão-ação e que a resolução de problemas é uma das principais estratégias didáticas de ensino. O conceito de ação-reflexão-ação e a resolução de problemas são apropriadas pela teoria do professor reflexivo.

Entretanto, apesar da presença da teoria do professor reflexivo nos documentos orientadores e legais em formação de professores, com o discurso de maior autonomia e

participação para o professor, não é isso que tem acontecido nas escolas, conforme denunciam diversos autores (CASTRO, 2005; ZEICHNER, 1993). Por trás do discurso da autonomia e participação, essas novas diretrizes de ação em educação produzem maior controle sobre os professores.

Shiroma e Evangelista (2003) apontam que a “grande jogada” é propor nos documentos o que não acontecerá na prática. Apesar de a LDB ressaltar a importância de um professor reflexivo em suas linhas, a política de FHC (governo federal de 1995 a 2003) trocou o professor crítico, por um professor sem críticas, em que a reflexão foi extinta. “O cinismo da reforma está em que, ao mesmo tempo em que visa retirar a reflexão crítica da formação docente, anuncia como meta produzir o professor capaz de refletir sobre sua prática, conduzindo grande parte de nós a considerar que de fato isso se realizaria” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 07). Termos como participação e contextualização, que eram parte de um movimento crítico de professores nos anos 1980, foram incorporados e ressignificados para serem apresentados com outra formatação para a sociedade, nas políticas educacionais dos anos 1990. Como exemplo, o documento “Referenciais para a formação de professores” (BRASIL, 1999, p. 70), assinala que:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos.

Tal documento divulga amplamente o discurso do redimensionamento do papel do professor e de sua formação. Utiliza o relatório “Educação: um tesouro a descobrir” de Jacques Delors para basear esse discurso, através dos quatro pilares educacionais para as próximas décadas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser (CASTRO, 2008). Para a autora, a utilização desse relatório, produzido para a UNESCO, é uma evidência do alinhamento do Brasil com as exigências internacionais.

No documento “Referenciais para a formação de professores”, reconhece-se a necessidade de alteração do referencial teórico para a formação de professores, saindo de uma visão técnico instrumental para uma visão que veja a complexidade e as singularidades da prática do professor. Desta forma, a capacidade do professor em manejar o dia-a-dia da sala de

aula e resolver problemas, através de uma boa interação com os alunos vira o ponto central do trabalho do professor (CASTRO, 2008).

Entretanto, é preciso relembrar que o discurso dos documentos é um, mas o que se vê de aplicação dessas diretrizes e referenciais, é outra. Em vez de dar autonomia aos professores, por exemplo, produz-se de forma sutil, novos dispositivos para o controle dos professores, o que leva a uma maior dependência destes. Acontece uma modificação das ideias da teoria do Professor Reflexivo, que estão nos documentos orientadores e legais, quando da aplicação na prática (CASTRO, 2008).

Segundo Castro (2008), os documentos “Referenciais para a Formação do Professor” e “Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica” assumem uma concepção mais técnica, com foco nas situações concretas e nas experiências profissionais, mas que podem resultar no esvaziamento do conteúdo escolar. A formação do professor fica respaldada em uma perspectiva pragmática, no aprender fazendo e reforça a teoria de que a formação dos professores pode ser aligeirada.

A dimensão prática e reflexiva, a secundarização das tradicionais disciplinas como modelo de organização curricular tem distorcido a formação do professor, provocando uma formação superficial, instrumental, que não contribui para a profissionalização docente (CASTRO, 2008, p. 90).

Desta forma, o que a teoria apresenta e discute é diferente do que vemos nos documentos legais e orientadores, que, apesar da similaridade com o que é encontrado na teoria, é possível perceber que nestes documentos são ressaltados tópicos da teoria em detrimento de outros. Além disso, o que vemos na prática, na aplicação das orientações e das teorias pedagógicas é bastante distante tanto da real teoria do professor reflexivo quanto da teoria do professor reflexivo que está presente nos documentos legais e orientadores.

Para Castro (2005) parece evidente que há um desvirtuamento das proposições da formação do professor reflexivo, pois esta teoria propõe que a formação do professor deveria ser teórica e prática e este conceito não está presente de forma integral nos documentos que regem a formação de professores e, tampouco, na prática de formação.

Assim, a partir da explicitação da relação da teoria do professor reflexivo nos documentos legais, partimos para a discussão da relação desta mesma teoria com a sua aplicação na prática, na tentativa de responder à nossa pergunta de pesquisa, ou seja, se a teoria

do professor reflexivo está ou não presente na prática da formação continuada de professores e, em caso afirmativo, que reflexividade é essa que vem à tona.

5.2 Indícios e ausências da teoria do professor reflexivo na prática da formação continuada

Apresentamos a seguir a análise e discussão dos resultados sobre a teoria do Professor Reflexivo em relação às ações e programas estaduais de formação continuada no município estudado.

Considerando que as informações sobre a prática da formação continuada dos formadores foram alcançadas principalmente a partir das entrevistas realizadas, optamos por destacar as categorias de análise de conteúdo em negrito para facilitar a compreensão da relação entre as categorias e subcategorias.

5.2.1 A prática e a reflexão na formação de professores

A reflexão é um conceito fundamental na teoria do professor reflexivo. Ela deve acontecer tanto na prática, no momento da atuação do professor (reflexão na ação), quanto posteriormente (reflexão sobre a ação) e, ainda, em outro momento, relacionando o acontecimento com outras perspectivas, se apropriando de teorias sobre a situação (reflexão sobre a reflexão na ação) (PIMENTA, 2012). Ou seja, a reflexão deve acontecer na prática e sobre a prática, assim, reflexão e prática são fundamentais para a teoria do professor reflexivo.

Partindo da classificação utilizada por Libâneo (2012a) em relação às teorias pedagógicas, a teoria do professor reflexivo pode ser associada às pedagogias liberais, como já explicitamos na seção 3, na medida em que defende a predominância da liberdade e dos interesses individuais das pessoas, com a ideia de que a escola tem o papel de preparar pessoas para a sociedade, de acordo com suas habilidades e competências individuais, em que a intenção que se destaca é de adaptação aos valores e normas sociais. É importante ressaltar que não somente a teoria do professor reflexivo tem essas características, existem outras tendências pedagógicas que também são classificadas como pedagogias liberais, o que exige o detalhamento das especificidades da teoria do Professor Reflexivo.

A teoria do professor reflexivo tem características mais próximas da tendência liberal renovada progressivista, em que a escola deve se organizar para retratar a vida. E a escola tem a função de dar condições para que o próprio aluno se eduque, partindo de suas experiências de vida frente as situações-problema. Dá-se mais valor ao processo de aquisição do saber do que o saber em si, ou seja, o “aprender a aprender” é bastante valorizado (LIBÂNEO, 2012a). Quando Schön (1987) propõe a teoria do professor reflexivo, ele tenta trazer a prática para a formação dos profissionais, para que seja o ponto central do processo de formação dos profissionais. Como se sabe essa formação não foi desenhada especificamente para professores, entretanto, ela tem sido adaptada, ao longo dos anos, também para formação de professores.

Para a teoria do Professor Reflexivo a prática é o foco central da formação de professores. Candau (1996) corroborando a ideia da importância da prática afirma que a escola é o local em que o professor aprende, reestrutura o que aprendeu, desaprende e descobre novos conhecimentos, é onde ele aprimora sua formação, mas estar na escola não condiciona, necessariamente, um processo de formação, pois se é uma prática mecanizada e repetitiva, não haverá tal aprendizado. Por isso, Candau (1996) coloca a importância de que a prática seja uma prática reflexiva, capaz de identificar problemas e resolvê-los, e, além disso, que seja uma prática construída por todo o corpo docente da escola. Assim, prática e reflexão estão intrinsecamente relacionados, já que uma prática sem reflexão pode ser mecanizada e a reflexão sem a prática pode configurar uma teoria sem a prática, conforme assinala Schön.

É possível perceber, na fala dos formadores de professores sobre a sua **atuação como PCNPs e PCs**, esse elemento da prática em relação à formação continuada, colocando a prática no centro da formação dos professores e buscando focalizar em uma prática reflexiva:

[...] as orientações, elas são pautadas bem mais na prática que na teoria, porque a gente vê que quando o professor coloca a mão na massa, quando a gente propõe assim um trabalho que ele possa fazer, que ele possa produzir, a gente vê que ele aproveita muito mais. Aí quando você propõe um material que é mais teórico [...] a gente percebe assim, que a gente não tem tantos resultados. A gente tem mais resultados quando a gente propõe um trabalho na prática, em oficinas¹⁴ e eles saem daqui (*Diretoria de Ensino*) com alguma coisa pronta, que eles produziram e vão levar. Eu não sei se é por falta de tempo.... Eu acredito que seja por falta de tempo, que você dá uma coisa assim, para eles levarem, para eles buscarem, para eles pesquisarem; se você der alguma coisa prática eu tenho certeza que eles vão aplicar (Mariana, PCNP).

¹⁴ Oficina é, segundo Paviani e Fontana (2009), um modo de construir conhecimento com foco na ação, entretanto, com a base teórica. Em uma oficina pedagógica, de acordo com as autoras, acontecem a apropriação, a construção e a produção de conhecimentos teóricos e práticos de modo ativo e reflexivo.

No trecho de entrevista citado, Mariana mostra que, nos momentos de formação continuada com os professores e PCs, a prática tem mais espaço que a teoria. Entretanto, não podemos concluir que essa seja uma prática de caráter reflexivo, por ter a prática como foco. Podemos apontar que é uma formação continuada que foca na prática, pois os professores “aproveitam mais”, os formadores levam material pronto, que pode ser utilizado em aula pelos professores, e o foco está na prática dos professores e em formas de aplicar o material, para a aprendizagem dos alunos.

A mesma entrevistada relata que

Isso acontece também com a gente, quando nós recebemos orientação de São Paulo, nós também queremos alguma coisa que seja mais voltada para a prática. É sempre assim, uma coisa puxa a outra (Mariana, PCNP).

A fala de Mariana evidencia, portanto, que os PCNPs também, quando vão para momentos formativos, preferem as atividades práticas que as teóricas. Possivelmente exista um formato de formação continuada com maior foco na prática como parâmetro da Secretaria de Educação do Estado. Podemos inferir que o estabelecimento desta ênfase na prática venha de instâncias hierárquicas mais altas, ou seja, das formações ofertadas pelo estado de São Paulo para os PCNPs, que repassaram as formações aos PCs da Regional e aos professores, difundindo, assim, uma forma de enxergar a formação continuada, em que a prática assume o centro do momento de formação de professores. Contudo, não há, na fala da formadora, relação dessa prática com momentos de reflexão sobre ela.

É perceptível, através dos resultados da pesquisa de campo, que a reflexão é negligenciada em relação à prática. A maioria dos relatos e as observações de dois momentos formativos nos dão indícios disso. Os PCNPs, por exemplo, relatam que, muitas vezes assumem, pelos professores, reflexões; momentos em que esse formador poderia, por exemplo, explorar a reflexão do professor sobre sua prática, entretanto, o formador já sabe o que quer ouvir e como deve ser a técnica “correta” aplicada à determinada situação em sala de aula e, no máximo, estimula o professor para que ele responda e pense de acordo com sua forma de pensar.

Na observação realizada em uma Orientação Técnica, os professores que estavam em formação receberam bastante informação, viram formas diferentes de trabalhar questões de conteúdo e pedagógica, oficinas para aplicar com os alunos, viram boas práticas de alguns

professores daquela regional, que foram convidados a apresentar suas práticas, mas, em nenhum momento, falaram. Eles não tiveram espaço para trabalhar o conteúdo que estava sendo recebido e não puderam refletir sobre processos que estavam acontecendo em sala de aula, por exemplo. Não queremos dizer, com isso, que essa seja a única forma de reflexão possível ou o único momento, mas é um momento em que todos os professores de determinada disciplina daquela regional estão reunidos, e que essa proximidade poderia levar os professores a refletirem sobre a prática e desenvolver a capacidade de análise do contexto em que atuam, já que os parâmetros legais e orientadores colocam a importância da prática reflexiva.

A falta de reflexão por parte dos professores também é visível em outros momentos, como nas observações em sala de aula, realizadas pelos PCs e PCNPs. Neste processo de observação, os formadores assumem o papel de checar os processos que estão acontecendo em sala de aula e, no final, fazem uma devolutiva para o professor. Alguns dos entrevistados disseram que buscam saber por que o professor agiu como agiu, o que pensou e como avalia sua aula:

Nós estamos ali, nós vamos observá-los, vamos fazer anotações, mas a intenção é ajudar, dar uma devolutiva depois, para que o professor possa mudar uma coisinha que não está dando certo ali, porque quem vê de fora consegue enxergar melhor alguma coisa que ele precisa melhorar. Nós temos um relatório de observação, uma ficha de observação e depois da aula a gente pede uns minutinhos para conversar com o professor, e ele faz uma autoavaliação também daquela aula, então não é só o nosso ponto de vista, é o ponto de vista dele também. A gente pergunta para o professor ‘que você achou dessa aula? Você acha que você atingiu 100%, 50%, 70%? O que você acha que pode melhorar?’, e aí a gente sugere alguns conteúdos para ele estudar, para ele acrescentar ao currículo. Não é fácil, mas é necessário, precisa fazer. A gente vê que a cada ano, como eu estou aqui desde 2008, a cada ano você consegue, o professor olha para você e ele vê que você está ali realmente para ajudar, que você não está para prejudicar. A forma como a gente conversa com o professor, a forma com a gente aborda (Mariana, PCNP).

Entretanto, mesmo nesse processo, constata-se que os formadores de professores detêm o saber e esperam determinadas respostas do professor, como se apenas uma fosse correta:

Porque você observa e tem toda uma didática lá para você tratar com o professor. Você não pode apontar para ele, né? ‘Olha, aquilo que você fez está errado’. Você tem que ir conversando... então, requer tempo. Tem que ir conversando com ele para que ele mesmo veja o trabalho dele, onde é que estava o ponto negativo, onde é que estava o ponto positivo. Ele mesmo tem que perceber. Aí em último caso, se ele não perceber de jeito nenhum, né? (Risos). Aí a gente fala. Mas a gente tem que ir instigando, perguntando... ‘E

aquela hora, quando você fez aquela pergunta, que que você queria dizer com aquilo? Qual foi seu objetivo?’ [...] Mas eu acho que é um ganho, sim. Porque aí eles se reconhecem no erro, eles se reconhecem no acerto (Helena, PC).

Com esse fragmento de entrevista, ficam evidências do fim esperado na atuação do professor e também em seu discurso relacionado à prática. Assim, apesar dessas observações focarem a prática dos professores, elas não focam na reflexão na prática ou sobre essa prática. É uma atividade técnica, que envolve a passagem de informações e conhecimentos de quem sabe (formadores) para quem não sabe (professores).

Além disso, os formadores salientam não ter tempo hábil para fazer essas devolutivas no final das observações, o que pode agravar a falta de reflexão, já que o tempo para a discussão é pequeno, sobrando tempo para apontamentos e passagem de informação dos formadores para os professores. Utilizando um trecho da mesma Professora Coordenadora, colocamos a questão do tempo descrita por ela:

Só que essa devolutiva... Volta na questão do tempo. Quando que eu dou a devolutiva para um professor? Eu não posso parar um ATPC para fazer uma devolutiva. Então você tem que ficar achando um jeito. Às vezes o professor está na janela¹⁵. Eu fico sem graça de pegar um professor em janela lá, folgando a aula lá, para dar a devolutiva. Então de novo a gente cai na questão do tempo. Mas a gente tem que fazer esses esquemas ainda. ‘Ah, professor, dá para você me dar um tempinho?’ Tem que ter todo um jogo de cintura para você não pegar ele num horário que ele está meio chateado, senão tudo que você falar para ele vai tirar, né [...]. Mas é chato a questão do tempo mesmo. Devia ter um tempo específico, mas infelizmente a gente não tem (Helena, PC).

O tempo é uma questão fundamental para que o processo de reflexão sobre a prática e a reflexão sobre a reflexão da prática possam acontecer, já que envolve uma análise posterior do momento que foi vivenciado e, envolve também, relacionar essa prática com questões teóricas, perspectivas diferentes e a troca de experiências. Percebemos que o que tem acontecido, não pode ser enquadrado como momento de reflexão sobre a prática, nem para os professores e nem para os formadores, que, de certa forma, induzem algumas reflexões nos professores. Os formadores se fossem profissionais reflexivos, deveriam refletir sobre a própria prática e não pensar na prática do outro, do professor. Deveriam levar o professor a refletir,

¹⁵ Estar na janela: estar entre uma aula e outra, com uma folga de horário.

instigar a reflexão nele, em momentos em que isso pudesse ser trabalhado. Deveriam questionar e ser questionados sobre o que observam em sala de aula, porque observam, como formam e porque formam os professores.

A PC Isabela relata sua **visão quanto à formação de um professor reflexivo**:

Eu não dou pronto para eles, eles têm que refletir a situação que estou passando para eles. Estou levando ele a pensar no modo dele de gestão de sala de aula, na prática deles, será que é isso mesmo, o que fazer com esse desafio na mão, então, eu consigo, é esse meu foco. Eu não chego para eles e falo: é isso, isso e isso, você precisa fazer isso, isso e isso. De maneira nenhuma eu vou constranger ele, o que eu faço? Eu tenho aquele probleminha, aquela situação, aí eu levo para eles em forma de oficina, para eles apresentarem, mais para frente eles vão refletir. Essa prática tem sido feita na escola faz dois anos, para três, levando ele realmente a pensar sobre a situação, quebrar essa barreira. Esse professor reflexivo, uma das minhas funções é essa, fazer com que ele reflita, se ele não fizer isso, se for algo mandado, como que eu vou querer que ele efetue dentro da sala de aula com o aluno depois da formação? (Isabela, PC).

Isabela tem a visão de que a reflexão deve acontecer e partir do professor, entretanto, a forma como a Professora Coordenadora leva o professor a refletir, através de oficinas, mostra que a visão que ela tem quanto ao que deve ser feito é que vai ser passado aos professores. É a Professora Coordenadora quem traz o problema que deve ser resolvido por esse professor e é ela que vai dizer se a forma dele resolver estará certa ou não. Essa forma de enxergar a prática e a reflexão ainda não altera quem tem o domínio do conhecimento e do poder na situação, que é, claramente, o formador de professor.

Em outras situações de entrevista, a questão da reflexão dos professores é ainda menos presente, já que a reflexão colocada pelos formadores é uma reflexão de situações não pedagógicas e de conteúdo, é o refletir do dia a dia. Como bem nos lembra Ghedin (2012), todos nós refletimos, mas a questão, aqui, é que reflexão é essa, ao que ela leva e em que grau e nível estamos refletindo. Refletir sobre a atividade que foi passada é uma coisa, outra é refletir sobre o progresso dos alunos com as atividades que estão sendo passadas e onde eles avançam na aprendizagem e a partir de que ações do professor, é outra.

Libâneo (2012b) coloca a reflexão a partir do conceito de reflexividade, e diferencia essa reflexividade em cunho neoliberal e cunho crítico. A reflexividade neoliberal pertence à realidade instrumental, com uma apreensão prática do real e numa realidade que é pronta, acabada. Enquanto a reflexividade crítica se situa em uma realidade construída, que se preocupa

com a apreensão das contradições, que relaciona teoria e prática e tem cunho emancipatório. Inicialmente, havíamos pensado o que vimos a partir da pesquisa de campo, como uma reflexividade de cunho neoliberal, entretanto, chegamos à conclusão que não há reflexividade neste processo. A reflexão não é trabalhada enquanto uma necessidade na formação continuada destes professores pesquisados. O formato da racionalidade técnica é, ainda, muito presente na formação, e não somente dos professores, mas também dos formadores destes professores.

O foco na prática dos professores, que acontece na formação continuada, tem a função de alinhar as atividades pedagógicas e de conteúdo dos professores de acordo com o que é exigido pelo Estado. O enfoque na prática não tem a ver com a reflexão:

Hoje eu vejo que o Coordenador [Professor Coordenador] é fundamental no processo de ensino-aprendizagem do aluno, porque indo para a sala de aula [para observar o trabalho do professor] você consegue ver o que está acontecendo, participar do processo e fazer as intervenções na medida do necessário, os alinhamentos, e aí até a necessidade de repensar, ver o que está dando certo, onde o professor precisa rever sua formação (Cláudia, PC).

A proximidade da falta de reflexão com a racionalidade técnica e a falta de autonomia dos professores é grande. Na racionalidade técnica, existem detentores do saber, experts infalíveis que sabem as técnicas e as aplicam (ou as ensinam). Esses experts já detêm o conhecimento e sabem qual é o único jeito correto de atuar, a reflexão não precisa ter seu espaço. O objetivo final já está traçado e os meios para se atingi-lo é que precisam ser pensados, mas esses meios já existem e precisarão ser apenas aplicados.

O foco na prática dos professores, e não na reflexão sobre essa prática, fica evidente na preparação do material, nas observações em salas de aula, nas formações intituladas “Orientações Técnicas”, que já mostram para o que vieram, nas ATPCs e em outros momentos formativos em que os professores recebem informações já processadas e aplicam aos alunos, como aplicam o SARESP.

No trecho de entrevista a seguir, mostramos mais um momento em que os formadores preparam a atividade que o professor deve aplicar aos alunos, evidenciando, ainda mais, o foco na prática, mas não o foco que a teoria do professor reflexivo pretendia.

Se eu vejo que, realmente, os alunos não acompanham o currículo, estão no 9º ano e não conseguem fazer o conteúdo de 6º, aí eu venho aqui – eu inclusive tenho 4 montados – monto uma apostila dentro do currículo, só que resgatando o que a gente chama de mapa de percurso. [...]. O professor quer fazer uma recuperação, mas ele não tem sequência didática [...]. E ele está dando aula,

só que ele está dando uma aula sem sequência didática, então eu monto isso. Inclusive, em OTs nós já ensinamos, tentamos contribuir com o professor para que o professor aprenda a fazer uma sequência didática, e esse mapa de percurso eles já estão carecas de saber [...]. Aí eu monto esse material e disponibilizo para o professor [...]. É uma recuperação rápida e essencial (João, PCNP).

É importante clarear que a apropriação do discurso da teoria do professor reflexivo pelas políticas públicas em educação realmente aconteceu, entretanto, somente no discurso, pois, na prática, o que vemos são fragmentos de conceitos da teoria, espalhados e tornando o processo ainda mais esquizofrênico, pela junção de teorias pedagógicas e recortes que acabam desfavorecendo os professores, os formadores e os alunos. Pimenta (2012), Contreras (2012) e Zeichner (2008) são alguns dos autores que denunciam este desmembramento da teoria do professor reflexivo nas políticas públicas e na prática das formações.

Pimenta (2012) aponta que a apropriação dos conceitos permanece como retórica e que é um discurso que serve apenas para a culpabilização do professor e que exime os governos de responsabilidade. O conceito de professor reflexivo perde todo seu potencial e sua dimensão enquanto uma possibilidade de teoria pedagógica.

Salientamos, também, que os formadores de professores veem a função extra de auxílio aos professores com as apostilas, materiais de apoio e outros, como algo inteiramente positivo. Porém, apesar de a ajuda que possam dar aos professores e da boa intenção, já que os professores não têm tempo hábil de fazer todas as funções designadas a eles, os formadores também assumem funções que não são de sua alçada e, com isso, vão de encontro à possibilidade de tornar a prática dos professores mais autônoma e reflexiva. A ação dos formadores acaba situada na ênfase da técnica, buscando dar instrumentos e ferramentas para que os professores atuem, ou, o que também acontece, atuando no lugar do professor:

[...] Muitas vezes o nosso grupo desenvolvia até aulas mesmo, que é o famoso “aulão”, aí a gente esquecia quem era o professor, o coordenador aqui do núcleo, e era a professora da sala. [...] (Antônia, PCNP).

Nesse “aulão” descrito por Antônia, os PCNPs de Português dão aulas aos estudantes e assumem, mesmo que momentaneamente, a sala de aula do professor. Essa prática é comum nas duas disciplinas pesquisadas. Os PCNPs de Matemática também se utilizam de “aulões” com os alunos, levando, também, aulas prontas para os professores ministrarem.

Quando os PCNPs assumem a sala de aula do professor eles buscam mostrar aos professores a melhor forma de lidar com a sala de aula e de ensinar os conteúdos aos alunos, deixando a mensagem de que existe apenas uma possibilidade de ensinar bem: a dele. A possibilidade de reflexão sobre a prática do professor desaparece. Principalmente depois da entrada do formador em sua sala de aula. O professor se vê sem possibilidade de refletir. Os processos e as formas de fazer já estão previamente definidas por outras pessoas, especialistas no assunto, que definiram a atuação do professor.

Com isso, é possível perceber que a teoria do Professor Reflexivo, apesar de presente nos documentos e orientações legais, não tem acontecido conforme seu conceito de reflexão na prática e sobre a prática. Dentro do contexto neoliberal em que vivemos, isso é facilmente compreendido quando olhamos a partir do ponto de vista da lógica capitalista, em que se deve gastar a menor quantidade de dinheiro possível e atingir os resultados da mesma forma. Como a educação é um setor que não dá lucros, a lógica é reduzir os custos. Desta forma, a incorporação de uma teoria que tem como foco central a prática é interessante ao governo, pois o custo de focar uma formação no cotidiano dos professores é menor do que uma formação de cunho mais teórico. E, ainda mais, utilizando somente a parte que lhes convém, que é o foco na prática, excluindo o que pode gerar mais custos, profissionais e especialização, a reflexão. Vende-se o discurso da reflexão, presente nas falas dos formadores e nas observações realizadas dos momentos formativos, mas vemos uma prática em que a reflexão não tem espaço. Há um engano por parte do governo para com a rede pública de ensino, já que lhes é dito que o seu processo formativo está centrado na teoria do professor reflexivo e também em outras teorias pedagógicas progressistas, mas o que vemos é uma formação continuada desconexa, onde a reflexão e a prática não caminham juntas.

5.2.2 A desconexão entre teoria e prática na formação continuada de professores

Além da desconexão entre a prática e a reflexão sobre essa prática, há, também, desconexão entre a teoria e a prática na formação continuada de professores, mesmo com a teoria do Professor Reflexivo combatendo a oposição entre teoria e prática. Schön, na teoria mais geral sobre formação de profissionais, buscava que a teoria e a prática tivessem maior relação e que, assim, a formação fizesse mais sentido para os profissionais que estivessem sendo formados. Para Schön a reflexão sobre a prática envolve uma reflexão que se utiliza de conceitos teóricos. A reflexão sobre a prática é uma conexão entre teoria e prática, é parar para

pensar a prática através de conceitos teóricos, de constructos e dos pensamentos e teorias que cada um de nós temos (GHEDIN, 2012).

A epistemologia da prática envolve a ligação entre teoria e prática. Em um processo mecânico de aprendizagem, a teoria se encontra separada da prática. E a intenção da teoria do professor reflexivo foi, justamente, lutar contra esse processo mecânico que acontecia (e acontece) como, por exemplo, na graduação: primeiros anos de teoria e, depois, o último ano de estágio, de prática, para a formação de um profissional.

A inseparabilidade da teoria e da prática se expressa na prática refletida. Quando é possível ter uma prática reflexiva, ação e reflexão é possível ver a teoria e a prática unidas, como eles realmente devem ser (GHEDIN, 2012).

O professor, no processo de refletir na prática e sobre a prática, acaba criando seu próprio fazer, ele vira um especialista do fazer, como coloca Ghedin (2012), entretanto, se analisarmos a forma como acontecem a formação continuada de professores no local pesquisado, podemos dizer que os professores têm pouco espaço para se tornarem especialistas do fazer, pois têm poucos espaços de reflexão sobre sua prática dentro do ambiente de trabalho, também não têm tempo para fazer esse processo de reflexão sobre a prática em outro momento e, muitos, não têm uma boa formação de base para fazer o processo de reflexão de forma consistente.

Quanto ao pouco espaço de reflexão dentro do ambiente de trabalho, algumas situações, como, por exemplo, o fato de que as observações que os formadores fazem na sala de aula dos professores é analisada pelos formadores e não pelos professores. Os formadores já sabem o que querem dos professores e esperam a aplicação de oficinas, técnicas e do currículo, e, assim, o professor tem pouco momento de discutir tanto com os formadores quanto com outros professores, questões de sua prática, de como fazer, do que fazer. O fazer, a prática, já está definido e proposto.

Tanto que, uma das PCs quando relata sobre sua **atuação na formação continuada**, salienta que não abre espaço para os professores conversarem sobre as questões do dia-a-dia, da sala de aula nas ATPCs:

[os professores] têm aqui na nossa escola [a prática de refletir sobre seu trabalho], temos o planejamento, temos um momento que eles avaliam o que deu certo e o que não deu, qual dificuldade que você está tendo. Uma coisa que a gente não faz é murmurar, 'ai, a classe está desinteressada',

‘Fulano de tal está desinteressado’, isso não tem mais aqui na nossa escola, até porque se o aluno está desinteressado, alguma coisa o professor não trouxe para ele para que ele tivesse esse retorno. Tem esse momento sim, da dificuldade do professor, da gestão de sala de aula, e com conteúdo, da dificuldade que você está tendo, para poder ajudar, com o apoio dos PCNPs e até da minha formação de ATPC. Eles têm esse momento, a maioria tem já claro o que eles têm que desenvolver, na teoria, mas quando eles enfrentam uma sala de aula é completamente diferente [...]. E aqueles alunos que estão com defasagem em sala de aula, o que fazer com eles? Tem que ter equilíbrio, ter paciência, ter a formação, estar preparado. Eles têm essa prática aqui, a reflexão. Eles têm esse momento, mas sem murmuração. ‘Eu ganho pouco, o Estado não sei o que, a culpa é do Estado’, isso aqui não, isso aí não tem no nosso vocabulário aqui. [...] quando eu era professora, nas ATPCs, ficava só na falação: ‘Hoje aconteceu isso’, ‘Fulano de tal está com um problema’. Agora nós temos o professor mediador, nós temos o momento de estudarmos aquele aluno, então não é no ATPC, ATPC é formação, tem que ser bem claro. Se deixar, vai ser só falação daquela série tal e aí você vai sair mais frustrado, ‘é assim mesmo, acontece em todo lugar’, não muda, você sai mais desanimado da sua profissão e eu não quero isso (Isabela, PC).

Ao mesmo tempo que a PC Isabela salienta que os professores na escola em que ela trabalha refletem sobre sua prática, ela também relata que esses professores não refletem no sentido do que a teoria do professor reflexivo veria como reflexão sobre a prática. Ocorre que esses professores, em momentos de planejamento e replanejamento, veem as dificuldades que tiveram e que não tiveram. Esses momentos são em início e fechamento de semestre, ou seja, acontecem com distância grande uma da outra. Os momentos semanais, de reunião, de formação, não são momentos em que o professor leva situações de sala de aula; o que eles trabalham na ATPC é como a PC responsável pelo momento formativo trabalhava em sala de aula. Provavelmente, para que os professores possam copiar a boa prática e reproduzir em sala de aula. A prática é o foco das formações e a teoria, que embasaria essa prática e essa reflexão, some tanto do discurso, nessa entrevista, quanto da prática dessa formadora. O fato é que não há espaço para a teoria e para a reflexão sobre a prática.

Em uma das observações, de uma ATPC, é possível perceber a distância entre teoria e prática nas formações dos professores e perceber que a prática é o foco majoritário dos formadores em relação aos professores. Observamos um ATPC em uma escola da cidade pesquisada. Havia cerca de 20 professores e o **tema que foi trabalhado no momento formativo** durante uma boa parte do ATPC foi a interdisciplinaridade de Português e Matemática com as outras disciplinas. Na oficina relacionada a Português, os professores foram convidados a trabalhar gêneros textuais em grupos, e em cada um dos quatro grupos de trabalho havia um professor de Português. Após a atividade em que os professores tinham que enquadrar

diversos textos em seus respectivos gêneros textuais, os professores de Português foram convidados a explicar um pouco mais sobre os gêneros, sem nenhum aviso prévio, ou seja, somente com o conteúdo que já possuíam sobre o assunto, apresentando aos outros professores seu conhecimento já internalizado sobre o tema. Em momento algum houve uma ligação entre a oficina sobre gêneros textuais e autores que estudam esse tema, para aprofundar o conhecimento teórico sobre o assunto.

A desconexão entre teoria e prática também foi percebida na “Orientação Técnica” observada. Eram formadores diferentes da ATPC. Na ATPC eram PCs e na Orientação Técnica eram PCNPs, mas a forma de trabalhar com os professores foi similar em alguns pontos, como, por exemplo, focar na prática dos professores majoritariamente e não trazer elementos teóricos, conceituais para a formação. Há uma distância entre teoria e prática nas observações realizadas.

Os formadores trabalham com temas teóricos, como, por exemplo, o citado pelo PCNP João:

Lembra que você me perguntou: ‘João, como que você prioriza o assunto?’, eu chamei os professores do Ensino Médio, que são três séries, primeiro, segundo e terceiro, pois bem, o professor do terceiro dá aula só para o terceiro, mas ele tem que saber os conteúdos do primeiro e do segundo, para ele retomar de repente. O professor que dá aula no primeiro, muitas vezes dá aula no terceiro também, então ele já vai aproveitar, é assim: Magda fica com um tema do primeiro ano, PA e PG, eu fico com um tema do segundo ano, Geometria Espacial, Gustavo com um tema do terceiro ano, Geometria Analítica e nós fazemos uma oficina nessa sala aqui, no auditório e em outra sala lá do lado, aí a gente reveza para não ficar tão cansativo (João, PCNP).

Entretanto, na observação realizada de uma Orientação Técnica, essa parte da teoria, dos assuntos, fica muito mais em: como passar esse tema para os alunos (atividades diferentes, oficinas, jogos). Ou seja, os professores ouvem formas diferentes de trabalhar conteúdos, mas não discutem como trabalhar conteúdos, não participam, não falam sobre as suas práticas (a não ser no momento de “Boas práticas” em que professores escolhidos apresentam sua forma de trabalhar um determinado tema) e, também, não aprofundam conhecimento sobre aquele tema.

Assim, nas entrevistas e nas observações realizadas não foi possível identificar a relação prática-teoria e nem a articulação das dimensões micro e macrossocial, considerando os diferentes contextos em que esses formadores de professores estão inseridos. O que fica mais perceptível é a formação continuada vinculada à prática, em que se sobressaem atividades que têm potencial para serem aplicadas em sala de aula com os alunos. Percebemos um anseio por

parte dos formadores de professores em obterem, em curto prazo, resultados finais ligados à aprendizagem dos alunos. Provavelmente, essa ânsia dos formadores não seja algo deles, mas algo exigido pelo trabalho que realizam e que lhes é cobrado por órgãos maiores, como a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Essa necessidade por parte dos formadores em obter resultados rápidos quanto à aprendizagem dos alunos é cobrada, principalmente, através das avaliações externas (como SARESP e PROVA BRASIL), realizadas anualmente pelo governo estadual de São Paulo e pelo Governo Federal. Os resultados dessas avaliações mostram aos governantes como está a aprendizagem dos alunos e, mostram também, como está a formação dos professores, de modo indireto. E as metas de resultados aumentam anualmente, como aponta o PCNP João:

Nós temos aí uma avaliação do Estado, que é o Saresp, que tem lá: o aluno abaixo do básico, básico, adequado, avançado. Qual é nosso objetivo? Nós temos uma meta. A meta é que nossos alunos que temos abaixo do básico passem para o básico, do básico passem para o adequado, para que todo mundo chegue ao adequado. Se esse é nosso objetivo, nós vamos conseguir isso dando uma boa aula, fazendo com que os alunos realmente aprendam.

A lógica de mercado dentro da educação (FREITAS, 2012) leva a organizar a educação da forma como o mercado é regulado, através de metas, alcance de resultados objetivos e com foco na redução de custos. Esta lógica leva a educação a cobrar as metas dos professores que, muitas vezes, não podem ser tão facilmente medidos de forma objetiva, e, por isso, podem levar os formadores a focar ainda mais na prática do que na teoria. É como se o foco na prática fosse mais importante que na teoria, já que alterações na prática (na didática do professor, na gestão de sala de aula, na forma de passar o conteúdo) poderão trazer resultados mais rápidos para a aprendizagem dos alunos do que trabalhar a teoria e a prática em conjunto.

A prática é o foco maior do processo de formação continuada de professores e, apesar de alguns autores (CANDAU, 1996; PIMENTA, 2012; GHEDIN, 2012) colocarem que uma das grandes contribuições da teoria do professor reflexivo foi, exatamente, trazer a prática para a luz, ela não pode vir sozinha, desacompanhada da teoria. Ela não deve nem vir desacompanhada da teoria e nem devem ser desconsideradas as dimensões de contexto social, político, econômico e ideológico em que estão inseridas essa teoria, essa prática e esses profissionais da educação (CANDAU, 1996).

A prática desacompanhada da teoria e do contexto em que se insere, acaba não tendo a racionalidade da prática e, por isso, não altera o modelo de racionalidade técnica que Schön (1987) procurava combater. Esse modelo da racionalidade técnica, apesar das críticas, inclusive da teoria do Professor Reflexivo, ainda é predominante no cotidiano escolar, conforme evidenciamos a seguir.

5.2.3 O modelo de racionalidade técnica na formação continuada de professores: crítica e permanência

A racionalidade técnica é a base dos modelos mais difundidos de formação de professores, é a epistemologia positivista da prática, já que a resolução de problemas profissionais se dá pela aplicação de uma solução instrumental, através da aplicação de uma teoria ou técnica (DINIZ-PEREIRA, 2014).

A prática educacional, nesta visão, é baseada na aplicação do conhecimento científico. Questões de cunho educacional são vistas como pontos técnicos, que podem ser resolvidos através de procedimentos racionais e científicos. É possível, assim, a partir dessa visão, prever acontecimentos do dia-a-dia da escola, através de leis causais, dessa forma, sendo possível controlar os resultados das suas ações em sala de aula (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Na racionalidade técnica, o professor é um técnico que põe em prática as regras pedagógicas, científicas. Pensando dessa forma, o professor deve aprender o conteúdo científico primeiro e, posteriormente, utilizá-lo, aplicando-os na prática. Para Diniz-Pereira (2014), a maioria dos currículos de formação de professores é feito de acordo com o modelo de racionalidade técnica.

Donald Schön estrutura a teoria do professor reflexivo pensando em um modelo crítico à racionalidade técnica, e, para isso, utiliza o modelo advindo de Dewey, de racionalidade prática, em que predomina a visão de que a educação é um processo muito complexo e que é modificado o tempo todo por situações que não podem ser controladas, assim, as decisões devem ser feitas pelos profissionais, por meio de seu pensamento sobre a prática. A realidade é muito fluida e reflexiva e isto não permite uma sistematização técnica. A prática do profissional não pode ser resumida em controle de técnicas, por isso, é importante que o profissional reflita na prática, sobre a prática.

Segundo Diniz-Pereira (2014), órgãos internacionais, como o Banco Mundial, tem utilizado o discurso da racionalidade prática para manter seu controle sobre os programas de formação de professores, entretanto, apesar do discurso receber o nome de racionalidade prática, é, na verdade, racionalidade técnica, pois não aconteceram grandes alterações nas formações.

Nas entrevistas realizadas, é possível perceber esta questão problematizada por Diniz-Pereira (2014). Quando os **formadores de professores falaram sobre sua função**, foi perceptível a visão de que eles formam tecnicamente os professores e, além disso, checam se os professores estão pondo em prática as técnicas pedagógicas e científicas assumidas pela secretaria estadual de educação. Essa checagem, para eles, é um modo de formar os professores. A PCNP Mariana, quando se referia à função dos PCs, disse que se um PC “[...] vai entrar na sala de aula de Língua Portuguesa, ele pega o caderno de Língua Portuguesa e ele tem que saber onde o professor está trabalhando, se o professor está muito atrasado com o currículo, se o professor está realmente trabalhando o currículo”.

Com o currículo, o professor coordenador não precisa ser especialista em Língua Portuguesa para poder cobrar o professor dessa área, ele precisa conhecer o currículo e tê-lo em mãos, para cobrar esse professor. Esta forma de trabalhar na educação está bastante ligada ao capitalismo e ao neoliberalismo, em que o trabalhador deve ter a formação mínima e poder ser substituído por outra pessoa com facilidade, já que quem detém o saber, neste caso, é o currículo oficial, que está sob controle do Governo Estadual. Está dentro do modelo de racionalidade técnica também, em que o técnico deve conhecer a forma de aplicação daquele conteúdo, e não mais que isso.

Além disso, uma das **funções do formador** é ver se o professor está desenvolvendo suas aulas de acordo com os preceitos da racionalidade técnica, já que o professor, além do currículo para seguir, deve aplicar certas práticas e atividades em sala de aula. Atividades estas que estão no caderno do professor. Segue outro trecho da fala da PCNP:

Nós temos o currículo do estado de SP e ele tem o caderninho do professor e do aluno, que o caderno é como se fosse o livro didático, que ele já tem as atividades prontas ali. Então se ele entra numa aula de Matemática, de Ciências, de Geografia ele tem que ter esse material em mãos para ele saber se o professor está atrasado ou não, se ele precisa de ajuda. E aí quando ele detecta uma dificuldade numa disciplina específica, aí ele chama o PCNP para orientar (Mariana, PCNP).

A fala dos PCNPs, quanto a sua função, é permeada pela questão da formação dos professores, entretanto, também é perpassada por atividades que seriam do professor, demonstrando, mais uma vez, a visão de que o professor é um técnico, que põe em prática regras científicas e pedagógicas, mas que não tem a função de pensar, estruturar, refletir sobre elas, sobre as atividades que dará. Há uma divisão entre quem pensa o que será dado em sala de aula e entre quem ministra o conteúdo nas salas de aula.

A função do PCNP é ajudar na formação do professor. Com materiais... alguns professores pedem para ajudar até na elaboração de aula. É a formação mesmo. Geralmente a gente pesquisa algo novo da disciplina de língua portuguesa e tenta passar para os outros professores. É isso que é o nosso trabalho (Antônia, PCNP).

O currículo do estado de São Paulo é o foco da formação dos professores, e ele aparece fortemente como uma função dos formadores; na checagem do currículo. Esses formadores se dedicam a checar se o currículo está sendo seguido, se está em dia e se os professores utilizam as atividades desse currículo. Vemos aqui, claramente, a aplicação de técnicas e atividades científicas que são pensadas por outras pessoas e onde o professor aparece como um aplicador, um técnico que põe em prática determinada regra:

Então eu acho que o papel da gente é meio que vital dentro da escola, porque você pega uma aula ali e conversa com o professor ali, observa o outro ali, o trabalho de um aqui. Daí você percebe as deficiências que têm no trabalho, nas questões pedagógicas. E você procura, a partir daí dar um suporte, técnico ali, ver o que que está precisando. E às vezes tem que atender até individualmente o professor. Então, eu penso que, quando na formação continuada, a gente é meio que vital ali na escola [...]. Mas a gente tem esse tempo um pouco maior e uma visão, de repente, um pouco maior da questão pedagógica da escola do que o professor. Eu acho que é vital (Helena, PC).

Uma das consequências que a racionalidade técnica acaba gerando é exatamente a colocada pela PC Helena, de que o professor não tem uma boa visão da questão pedagógica escolar. Ele é visto como um aplicador de técnicas, enquanto os Professores Coordenadores e os Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico são vistos como os intermediários entre esses professores, o currículo e o Estado, que detém o conteúdo e a forma de transmiti-lo. Seria como se esses formadores soubessem mais que os professores e, por isso, deveriam passar a informação, o conhecimento ao professor, apesar de os formadores de professores serem, também, professores e estarem em uma função diferente e não em um cargo novo.

Outra situação relatada nas entrevistas em relação às observações que os formadores fazem nas salas de aula dos professores é quanto a passar material que os formadores veem como necessário para aquele professor. Essa **atuação do formador** é vista em vários momentos do processo formativo, não somente após as observações em sala de aula, e acontece por meio das apostilas e dos CDs feitos pelos formadores, para os professores.

Na observação em sala de aula, por exemplo, Magda (PCNP) diz: “Quando precisa de mais material para fazer a devolutiva, eu venho e faço a devolutiva um pouquinho depois, mas aí eu já vou munida: ‘ó, eu observei isso e precisa disso, está aqui’. Então, meio que está tudo na mão, então é só trabalhar”.

Essa prática de disponibilizar para o professor todo o material que ele pode precisar para trabalhar determinado assunto em sala de aula, além de estar bastante ligada a visão da racionalidade técnica, é muito simbólica, já que os formadores de professores veem a necessidade de, realmente, apresentar esse material aos professores, como se eles não pudessem buscar esse material por conta própria. Demonstrando, assim, que essa racionalidade técnica faz parte da visão dos formadores quanto aos professores, como técnicos, como aplicadores de atividades, técnicas e regras pedagógicas e científicas.

Essa visão da racionalidade técnica pode, inclusive, vir do modelo de formação inicial que esses professores formadores tiveram, já que, como constata Diniz-Pereira (2014), esse modelo ainda é predominante na formação inicial. É uma visão bastante comum na educação e que é difícil quebrar, pois o próprio sistema ainda exige dos professores e dos formadores de professores essa ação. É perceptível que os formadores de professores têm a visão de que a formação inicial desses professores foi falha e que tentam encobrir essas falhas através da formação continuada, entretanto, através, também, da visão da racionalidade técnica, através de atividades e técnicas para que os professores consigam ensinar. Esses professores, muitas vezes, realmente, não têm a base da formação inicial para ensinar os alunos, mas acreditamos que a formação continuada com foco nas técnicas, oficinas e atividades para que os professores apenas as apliquem aos alunos não resolverá a problemática desses professores que passaram por uma formação inicial que não lhes deu base.

A racionalidade técnica se agrava com essa visão que os formadores de professores têm dos professores, de que muitos não tiveram uma boa preparação na formação inicial, já que os formadores tendem a acreditar que suas ações precisam cobrir as lacunas da formação desses professores:

[...] quando a gente começou a acompanhar as escolas, aí a gente voltou de novo a ter contato com os alunos, com esse projeto que a gente tem do “Aprendizagem em foco”, com a preocupação do aprendizado do aluno, então a gente voltou a ter contato com os alunos. Muitas vezes o nosso grupo desenvolvia até aulas mesmo, que é o famoso “aulão”, aí a gente esquecia quem era o professor, o coordenador aqui do núcleo, e era a professora da sala. Aí tanto que quando a gente chega nas escolas, agora os alunos já têm contato, conversam, perguntam.... Ficou uma coisa mais legal. (Antônia, PCNP).

Contudo, os formadores de professores buscam “cobrir as lacunas” através de métodos em que eles assumem a função do professor: eles elaboram apostilas, gravam CDs com material para os professores, dão oficinas com as atividades já em formato de aplicação na sala de aula, dão “aulões” pré-SARESP aos professores e, muitas vezes, no lugar dos professores, para os alunos.

Os professores estão confortáveis nessa posição, recebendo os materiais já prontos para serem aplicados. Considerando que os professores têm cargas horárias, muitas vezes, em mais de uma escola e não têm tempo hábil para preparar esses materiais diversificados de aulas, essa prática passa a ser comum e vista como positiva:

Mas, assim, as meninas de português [as PCNPs] que eu conheço mais a área de português. Elas melhoraram bastante as orientações técnicas delas. Porque o professor reclama muito, assim, que eles querem o material pronto. Eles não querem ficar procurando muito. Eles querem que a gente dê pronto para eles, assim, para que eles só utilizem. E as meninas de português elas têm mandado assim. Acaba a orientação, elas já mandam em CD o que elas trabalharam na orientação. Mandam para mim também. Eu gosto do material do jeito que elas mandam, sabe? E é um material que o professor, tendo vontade, ele consegue utilizar em sala de aula com as crianças. Eu achei que melhorou bastante. Agora tem uns que não caíam ainda... não caiu a ficha ainda... (Helena, PC).

Ao assumir essas atividades para os professores os PCNPs não permitem que os professores possam desenvolver seu trabalho de uma forma que seja diferente da racionalidade técnica. A aplicação de técnicas e atividades fica cada vez mais forte e a possibilidade de reflexão sobre a prática e sobre a sua ação na prática e também depois dela, só vai perdendo espaço. Ou seja, a teoria do professor reflexivo, a racionalidade prática colocada pelos órgãos multilaterais, cobrada pelos documentos orientadores em educação no Brasil fica sem lugar, não acontece. Que dirá uma racionalidade crítica, já citada ao longo da dissertação através de autores como Ghedin (2012), Pimenta (2012), Contreras (2002), Sacristán e Pérez-Gómez

(1998) e outros. Ainda estamos muito distantes da possibilidade da racionalidade crítica, já que nela entram outros aspectos da educação, não referenciados pelas outras racionalidades, como: a historicidade da educação, a educação como uma atividade social e política, em que o professor é alguém que levanta problemas, em que professor e alunos questionam o conhecimento existente, o poder e suas condições de existência (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Um dos momentos de formação continuada que é feita pelos PCNPs é a Orientação Técnica, uma formação de um dia, normalmente, em que os professores são convocados e é o momento em que os PCNPs têm mais tempo para a formação. O PCNP João explica como ela acontece:

[...] eu costumo fazer em dois dias, eu tenho uma turma de 90 professores, então fica 45 num dia e 45 no outro e é uma formação geral, assim, onde a gente fala sobre as boas práticas pedagógicas, dicas de como conseguir ter a atenção dos alunos, didática de como dar uma boa aula, e também, é claro, a parte específica, por exemplo, geometria espacial. Então eu venho aqui, dentro do currículo, eu trago para os professores uma oficina falando sobre geometria espacial e esses professores vão participar da oficina, falando sobre geometria espacial e que eles podem reproduzir em sala de aula. Na verdade, eles vão ter ideias, mais ideias para trabalhar em sala de aula, então é uma formação para o professor aprender e para ele aplicar.

O foco da Orientação Técnica como o próprio nome da formação continuada já diz, é a técnica, mostrar o “como fazer”. A concepção da técnica aparece, além do nome, nas práticas de formação continuada que acontecem nesse momento. Segundo o PCNP João, eles trabalham através de oficinas e levam para os professores formas (técnicas) de trabalhar temas e conteúdos da disciplina.

João salienta que eles passam os **conteúdos** que eles percebem que os professores têm dificuldade. O PCNP relata que o conteúdo é trabalhado de uma forma que eles possam reproduzir em sala de aula. Ou seja, o foco, inclusive, dos conteúdos da disciplina é técnico. Os PCNPs devem dar conteúdos e materiais nessas Orientações Técnicas que possam ser aplicáveis, como João ressalta no trecho de entrevista acima.

A forma de proceder em relação às formações não vem dos PCNPs e dos PCs, ela é estipulada pela secretaria de educação do estado de São Paulo. É determinado que as Orientações *Técnicas* vão acontecer e como serão. Os formadores de professores têm (apesar de relatarem escassez) treinamentos relacionados às formações continuadas e como proceder.

É possível compreender que os PCNPs percebem que só as formações de cunho técnico, muitas vezes, não resolverão para todos os professores, principalmente para os professores que tiveram uma formação inicial deficitária. Dessa forma, esses formadores de professores criam momentos formativos que não existem no cronograma oficial da secretaria, tentando sanar um problema que, muitas vezes, é maior do que eles podem resolver. O PCNP João nos conta que eles percebem, através, principalmente, das observações em sala de aula, muitos professores que não dominam o conteúdo: “que você vai acompanhar uma aula e a aula está perdida [em relação ao conteúdo, não tem estrutura], ele está perdido, ele não sabe o que fazer, e aí você entra na sala e ele fica tão perdido e você percebe que ele não preparou a aula”.

Pensando nestes professores, os PCNPs montaram uma “Orientação Técnica de Grupo de Estudo”, em que eles convocam somente professores “prioritários”, ou seja, os professores que não conseguem dar aulas por não ter domínio dos conteúdos:

Aqueles que têm grande dificuldade. Convocação, vinte professores. Nem que eu fique a semana toda atendendo vinte, mas eu chamo normalmente em dois dias. Professores prioritários eu acho que a gente tem 46. Veja: se eu tenho 90 professores, mais de 50% dos professores, metade mais um, 50% dos professores da nossa Diretoria são prioritários, ou seja, precisam de ajuda. São muitos, tem professores ótimos, excelentes, assim como tem professor que eu já tive que mostrar para ele onde está o eixo das abscissas e das ordenadas, onde está o x e o y no plano cartesiano, professor que dá aula na terceira série do ensino médio. É uma formação assim que a gente faz, o professor precisou a gente está ali, apoiando, porém, cobrando também, os resultados precisam aparecer (João, PCNP).

Através desse grupo de estudo, eles buscam trabalhar conteúdos mais específicos com os professores que consideram prioritários. Nas Orientações Técnicas, os professores “se socializam” (segundo João), ou seja, tanto professores que eles consideram ter excelente domínio dos conteúdos quanto professores que não têm domínio participam da mesma formação. Enquanto que nas OTs de Grupo de Estudo, os PCNPs focam em conteúdos específicos com os professores “prioritários” e buscam sanar as dificuldades de formação inicial desses professores.

Apesar da tentativa de resolver o problema de conteúdo, o PCNP João acredita que a melhor prática formativa que eles dão são os aulões. João pensa na melhor alternativa de formação provavelmente considerando não somente os professores, mas também os alunos e o resultado que os alunos apresentam depois da formação continuada. Ele avalia que as OTs de

Grupo de Estudo dão muito resultado para os professores “prioritários”, contudo, em relação aos alunos ele acredita que os aulões dão mais resultado:

Eu percebi que os professores mais prioritários ficavam aquém, eles entendiam alguma coisa, mas eles precisavam da base, então para esses professores prioritários a OT de Grupo de Estudo dá mais resultado, e quando eu vejo que o professor, em nível de escola prioritária, eu acompanho 11 escolas, são 34 na Diretoria, dessas 11 escolas que eu acompanho eu faço uma coisa que eu acho que dá muito resultado, é um aulão de matemática (João, PCNP).

O que é perceptível é que João coloca os aulões como formação que dá mais resultado partindo dos dados de avaliações com os alunos, do resultado que essa formação gera no final do processo, ou seja, na aprendizagem do aluno, ou, minimamente, na avaliação da aprendizagem dos alunos:

Por exemplo, tem uma Avaliação da Aprendizagem e Processo, aí os alunos fazem aquela avaliação, e os alunos fizeram aquela avaliação e os resultados não são bons, infelizmente, mas daí os professores reclamam da prova, mas aí eu questiono com eles: ‘Pessoal, o conteúdo da prova é o que precisa ser trabalhado com eles, do currículo, se o conteúdo do currículo foi trabalhado, isso será refletido na avaliação’. Aí eu pego os dados, é feita uma tabulação, as escolas, das 11 que eu acompanho que têm os piores resultados, as questões, que são 10-12 questões, eu seleciono algumas por conteúdo, com a mesma habilidade, e eu, PCNP, trabalho aquela habilidade. Eu vou lá e dou um aulão de matemática, só que eu dou um aulão de matemática e, geralmente, a gente tem bastante sucesso, só que eu levo também uma aula preparada para o professor, e muitas vezes, eu sento com o professor antes: ‘Professor, o que você acha que a gente tem que trabalhar? Que questões?’ Aí ele fala: ‘Acho que essas’. Aí eu vou lá e dou o aulão e deixo já um roteiro para o professor seguir, por exemplo: Semana da Geometria, aí o professor vai trabalhar aquele conteúdo ali e durante esse tempo, eu vou acompanhar uma aula. E depois eu converso com os alunos e vejo se aquilo realmente aconteceu, é uma coisa que eu vejo que dá muito certo, muito certo mesmo. Talvez seja a prática mais exitosa, até mesmo que as OTs, porque quando eu faço isso eu estou dentro da sala de aula, eu trabalho direto com o aluno, tem aluno que eu encontro depois do Saresp e fala: ‘Professor, aquela questão que você ensinou, que você deu no aulão, caiu no Saresp’, que aí a gente já vai com foco, já sabe o que você quer trabalhar.

Assim, pensando no resultado que os alunos obtêm nas avaliações como APP ou SARESP, o PCNP conclui que a melhor prática formativa é o aulão, em que quem dá a aula é ele e os outros PCNPs e não os professores. E, também, onde são trabalhadas as questões que cairão nas provas nas semanas anteriores as provas. Ou seja, eles treinam os alunos em relação às avaliações. E, logicamente, é onde obtêm resultado, já que o resultado importante aqui é a

nota das avaliações. Nesse processo, a formação continuada do professor não acontece. Ele não dá o aulão, muitas vezes. Ele não prepara o material que dará nas semanas seguintes. Não é o professor que reflete sobre as necessidades de seus alunos. Os formadores assumem esse papel para os professores, colocando-os, ainda mais, no papel de meros aplicadores de oficinas e técnicas de conteúdo e pedagógicas.

Os Professores Coordenadores também apresentam situações em que a racionalidade técnica aparece como o fundamento das ações em formação continuada com os professores.

O comportamento dos professores preferirem formação em que não precisam buscar materiais por conta própria e aprendem técnicas para aplicar em sala de aula aparece na formação com os PCs também:

Eu acho que tem que ter que didática eu vou tirar do texto, e aí eu trago o material e eu faço a aula com eles, como se fossem meus alunos e eles participam, aí eu mostro que você tem que fazer o mesmo em sala de aula, então eu estou modelizando. Não é aquele ATPC cansativo, é dinâmico, eu faço oficinas, gosto muito de oficinas, com eles, com a participação deles, eles estão gostando, de uma maneira ou de outra, eles estão sendo formados, e a resistência deles comigo já quebrou (Isabela, PC).

No caso da PC Andréia, a formação nos ATPCs acontece no modelo das oficinas, em que os professores aprendem as oficinas que podem aplicar aos alunos em sala de aula. A formação vira uma demonstração do que fazer em sala de aula. Como a PC disse, em uma tentativa de “modelizar”, fazer com que os professores sigam aquele modelo dado na formação.

Realizamos uma observação em um ATPC, de uma escola central da cidade, e percebemos que o modelo de divisão do ATPC por oficinas é forte. Lembrando que nesse ATPC temos professores de todas as disciplinas. Este ATPC foi dividido em dois momentos: Português e Matemática. No momento de Português, trataram de tipos textuais e como eles podem aparecer em outras disciplinas, que não somente português. A discussão sobre os gêneros textuais focou em como trabalhar isso com os alunos (em poemas, textos, artigos de jornal, história em quadrinhos), mas não discutiu quais são os gêneros textuais e as diferenças entre eles, através de um referencial teórico. Quem fez as diferenciações entre os gêneros textuais foram os professores de Português.

No segundo momento da formação, o tema foi frações, em Matemática. Os PCs apresentaram a atividade como uma oficina para os professores e mostraram a aplicação que esta atividade pode ter em sala de aula, com os alunos.

É importante ressaltar ainda que os temas da ATPC foram escolhidos por terem aparecido na AAP (Avaliação de Aprendizagem e Processo) e pelos alunos terem tido dificuldades em realizar os exercícios relacionados aos temas.

A partir dessa observação, foi possível perceber que além das oficinas, outra estrutura da formação bastante forte e que aparece tanto nas observações quanto nas entrevistas é que as avaliações externas guiam o entendimento do que os alunos têm ou não aprendido, e, a partir disso, é estipulado o que os professores precisam nas formações continuadas. Isso é transmitido aos professores através de oficinas, em que os formadores focam em atividades prontas para que os professores utilizem esse material em sala de aula, com os alunos.

Quanto às observações em sala de aula, os Professores Coordenadores também a fazem. A diferença é que o foco dos PCNPs é no conteúdo e no pedagógico e dos PCs é o pedagógico.

[...] aí você analisa a questão do tempo da aula, a questão da didática, a questão do tratamento com os alunos, a questão até do tratamento da disciplina. Como você vai fazer para que chegue para aquela criança, porque tem criança que tem dificuldade. Qual a maneira mais fácil? Quantas vezes eu tenho que falar? Quantas vezes eu tenho que explicar? De que forma eu tenho que explicar esse conteúdo? Entendeu? É legal, não é fácil (Patrícia, PC).

O **currículo do estado de São Paulo** também aparece com bastante força na formação dos PCs com os professores e com os Professores Coordenadores checando como o currículo é aplicado em sala de aula.

A gente vai mais mesmo pelo que é passado para a gente pela DE, pelos PCNPs, pelas leis que vem, porque cada professor segue o que tem ali no dia-a-dia dele, porque a gente dá um embasamento: ó, a gente vai assistir as aulas, aí a gente vê se está dentro do conteúdo, se está dentro da proposta do Estado de São Paulo e a gente orienta o que que ele pode melhorar, 'porque você não faz assim? Acho que seria melhor', e, às vezes, a gente acaba aprendendo com um professor para aplicar com outro professor também. E fica bem mais fácil, né? (Lúcia, PC).

É possível ver que a formação anterior que os professores tiveram também foi baseada no modelo de racionalidade técnica, já que é o que os formadores encontram nas escolas em que atuam:

[...] você não aprende na faculdade a ser professor na atuação em sala de aula, mas você aprende teoricamente tudo isso. Só que quando você chega lá, você encarando o aluno, a escola e toda aquela organização, pode haver lacunas de formação em relação a isso, principalmente o que eu vejo é em relação à gestão de sala de aula, todo ano nós temos que atuar numa formação de professores com relação à gestão de sala de aula (Rosângela, PC).

O foco dos PCs com os professores é pedagógico, e é perceptível a tentativa que eles têm de sanar os problemas da formação inicial dos professores, que, na maior parte das vezes, não é vista pelos formadores, como boa. Ou os formadores colocam o problema da racionalidade técnica ainda presente nos cursos de formação inicial, colocando que os cursos de licenciatura dão atenção ao conteúdo e a parte pedagógica fica de lado:

São assuntos [que o professor trabalhará com os alunos no Ensino Médio] que o professor, quando está na universidade, ele já viu no Ensino Médio, mas ser trabalhado a didática, o pedagógico, como passar aquilo, com sugestões, com uma formação mesmo. O professor vai aprender na prática isso daí, e isso daí deveria ser formado já na universidade e acho que a universidade falha aí, aí os professores terminam a universidade e vem para a sala de aula sem ter essa formação. Muitas vezes nem fazem estágio, alguém assina e ele nem fez (Gustavo, PCNP).

Pereira (1999) nos mostra que o modelo de racionalidade técnica nos cursos de formação inicial ainda não foi superado, pois as disciplinas específicas ainda precedem, em muitos cursos, as disciplinas de cunho pedagógico e se articulam pouco entre si e que, além disso, o contato com a escola, através dos estágios, fica, com muita frequência, para o final do curso, e, ainda, pouco integrada com o conteúdo tido anteriormente.

Outra forma de os formadores de professores verem a formação inicial dos professores é apontando que os cursos de formação não trabalham conteúdos específicos nem pedagógicos:

Tem acontecido isso de professor chegar cru, cru na escola, sabe? Só com a vontade. Ou às vezes nem com ela, né? Porque, não sei.... Ah, faltou oportunidade de trabalho aqui e ali. Ah, então tem uma EaD. Então EaD é tranquilo. Faço dois meses de EaD. Estou na sala de aula. É o que tem acontecido aqui na nossa região, infelizmente. Faz dois meses de EaD. Cai de paraquedas na sala de aula. Sem eira nem beira. E daí o professor coordenador tem que fazer a formação (Helena, PC).

Os formadores relataram também o fato de que, muitas vezes, nem o conteúdo teórico tem acontecido como o esperado na formação inicial e isso tem refletido na formação continuada, levando formadores de professores a verem que é insuficiente o esforço que fazem para “resolver” o problema da formação dos professores.

O que eu faço, o que a diretoria faz é insuficiente. E uma outra coisa ainda que está acontecendo é a questão da formação acadêmica do professor. Então, quando eu vou falar de gestão em sala de aula, é uma coisa que tem suas dificuldades, mas pode ser de vários professores. Mas, agora, quando o professor chega com dificuldades em matemática, o que que eu posso fazer? Professor está saindo da faculdade com deficiência na área (Helena, PC).

Essa deficiência, que ultrapassa as possibilidades dos formadores, pode, inclusive, auxiliar no processo de “encurtamento” do caminho que os formadores de professores utilizam: dão as atividades prontas aos professores, dão aulas no lugar dos professores, preparam atividades de treinamento para avaliações externas para os professores e analisam a sala de aula dos professores para eles.

Com essa análise, fica claro que a racionalidade técnica está presente em vários momentos dos processos de formação continuada e que isso não se alterou com a mudança nos documentos legais relacionados à formação continuada. Os documentos propõem a racionalidade prática, mas o que temos na formação continuada é a racionalidade técnica.

Se estivéssemos em um processo de formação continuada de base reflexiva, os professores seriam os sujeitos do próprio processo de conhecimento, mas não é o que acontece. O que acontece é que os professores viram sujeitos que aprendem, e os formadores são os sujeitos que ensinam. Eles buscam depositar saberes nos professores que aprendem, o que é uma característica da racionalidade técnica (SALLES, 2004).

Outra característica é que a racionalidade técnica parte da teoria e vai para a ação, enquanto a racionalidade prática partiria da ação para a teoria (SALLES, 2004). O que observamos é que os professores e os formadores de professores tiveram uma formação inicial nos moldes da racionalidade técnica: aprenderam a teoria, mas não tiveram embasamento prático e pedagógico em suas formações iniciais. E, assim, nas formações continuadas, os formadores tentam preencher as lacunas causadas por essa formação inicial técnica.

Além disso, a racionalidade prática busca utilizar o espaço escolar para a formação continuada, fazendo com que o professor tenha autonomia, enquanto na racionalidade técnica a formação continuada utiliza recursos externos e estranhos ao professor e até mesmo à escola para que guiem os processos de formação continuada (SALLES, 2004). Quanto a esse ponto, parte das formações tem acontecido nas escolas e na Diretoria de Ensino, ou seja, no espaço escolar e no espaço destinado aos professores. Além disso, quem dá a formação continuada são pessoas que conhecem a realidade dos professores e das escolas, entretanto, existe um elemento externo que faz com que as formações não se alterem, mesmo com esse novo ambiente: o currículo. Como é a partir do currículo que se estabelece a formação, muitas vezes, essa formação é estranha e externa ao professor, não sendo o que os professores precisam e querem trabalhar.

A racionalidade técnica se preocupa principalmente em que o professor adquira competências para que ele esteja habilitado para a função, enquanto que a racionalidade prática busca valorizar a prática do professor como única possibilidade de êxito para o professor poder aplicar aquela racionalidade técnica obtida no processo de aquisição da formação inicial (SALLES, 2004). Quanto a isso, é perceptível que a aquisição de competências é o foco dos formadores, entretanto, eles buscam atingir as competências dos alunos e não dos professores. Mesmo a formação continuada para os professores, foca nos alunos. Nas formações, os PCNPs e PCs costumam ministrar atividades baseadas nas avaliações externas feitas pelos alunos, baseiam-se nas habilidades e competências não atingidas pelos alunos, para que os professores as trabalhem.

O que podemos dizer que aparece da racionalidade prática na formação continuada de professores estudada é a valorização da prática, diferente do esperado em um modelo de racionalidade técnica. Como aponta Diniz-Pereira (1999), na racionalidade técnica a formação teórica se sobressai em relação à formação prática. Entretanto, devemos lembrar que estamos focando em um processo de formação continuada, em que a ênfase já está na prática do professor, por ser uma formação em serviço. O ponto central de nossa interpretação de que a formação continuada no município estudado está voltada para uma concepção de racionalidade técnica, é que a teoria que utilizam para embasar a prática dos professores é a de técnicas, de “fórmulas” para que o professor consiga ensinar o que lhe foi exigido no currículo; observamos a visão da prática como espaço de aplicação dos conhecimentos teóricos, conhecimentos estes que são técnicas, atividades para que os professores consigam transmitir o que é pedido no

currículo. Dessa forma, mesmo com a valorização da prática, a formação continuada não se configura em racionalidade prática, mas técnica.

Dada a necessidade de sempre se buscar as metas em aprendizagem dos alunos, que é por onde o Estado avaliador mede o trabalho de todos em função da eficiência e da eficácia, há uma aceleração do processo de formação dos professores. A racionalidade técnica, por ser um modelo centrado em técnicas, ou seja, que foca no imediato das formações, se relaciona exatamente com a necessidade dos órgãos governamentais.

Existem traços da tendência tecnicista em educação, já que se busca modelar o comportamento do homem, como na aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos que sejam úteis para a sociedade, articulando-se diretamente com o mercado de trabalho (LIBÂNEO, 2012a). Em nossa pesquisa identificamos a utilização de técnicas na formação continuada dos professores, e a racionalidade técnica como majoritária, apesar da teoria do Professor Reflexivo defender a postura da racionalidade prática.

Entretanto, observamos também traços de outras tendências, como a tradicional, já que, como salienta Libâneo (2012a), a aplicação de técnicas, como planejamento, uso de livros didáticos e procedimentos avaliativos não configuram uma posição tecnicista. Outras tendências também se utilizam de técnicas no ensino-aprendizagem.

Com isso, podemos afirmar que existem várias tendências pedagógicas dentro do exercício da docência, que se misturam, mas ocorre a prevalência da abordagem tradicional e com grande uso de técnicas de ensino-aprendizagem.

A próxima categoria, ligada à autonomia dos professores (ou a falta dela), traz os elementos dessa racionalidade técnica aplicados à autonomia dos trabalhadores da educação.

5.2.4 A ausência de autonomia dos professores na formação continuada

A categoria de autonomia dos professores tem ligação com a categoria de análise anterior, a da racionalidade técnica, pois o fato de termos o modelo de racionalidade técnica ainda como predominante na formação continuada de professores, nos leva a perceber que a questão da autonomia dos professores é minimizada, já que a falta de autonomia (ou uma falsa autonomia) é uma das características da racionalidade técnica.

Contudo, percebemos essa categoria como um ponto bastante forte nas falas dos formadores e na observação da formação, o que nos leva a trazer esses momentos na discussão dos resultados e mostrar onde percebemos a autonomia ou a falta dela. Outro motivo de termos selecionado a autonomia dos professores como uma categoria da discussão dos dados é que a autonomia aparece fortemente na teoria do professor reflexivo, já que Schön tenta, através dessa teorização, ser contrário à racionalidade técnica dentro dos cursos de formação de profissionais. A autonomia entra como um aspecto importante por sua ligação com a racionalidade. Na visão da racionalidade prática, a autonomia é a capacidade para resolver os problemas, os conflitos e as situações imprevisíveis de forma criativa, pensando nos aspectos educativos neste processo. Ou seja, na teoria do professor reflexivo, a autonomia é um aspecto importante do processo, a reflexão só poderá acontecer na autonomia do professor.

Nos resultados obtidos através das entrevistas e observação, vemos que a autonomia dos professores não se aproxima dos aspectos da teoria do professor reflexivo, mas sim, da racionalidade técnica.

A autonomia apresentada dentro da racionalidade técnica é a do expert infalível (Elliot apud Contreras, 2002). O expert infalível não está preocupado com uma visão global do contexto em que atua, ele está preocupado com o que surge a partir do conhecimento de especialista que possui. O professor (e o formador, que também está nessa lógica) vê a situação a partir do conhecimento especializado e, normalmente, carece de sensibilidade e flexibilidade para adaptar o seu conhecimento prévio com as características contextuais. O professor nessa visão fica pouco receptivo à perspectiva de outras pessoas que participam desse contexto e o professor também fica pouco interessado na autoavaliação de seus próprios preconceitos. Assim, a autonomia que esses professores e formadores exercem em sua prática “oferece a segurança do inquestionável, a decisão unilateral e a imposição, a partir da afirmação no domínio como expert e na autoridade de sua posição, de seu ponto de vista de técnico especialista” (CONTRERAS, 2002, p. 100-101).

O papel de expert técnico é feito por diferentes funções, em diferentes momentos no processo formativo, mas, fica claro, que o professor é quem está ficando com cada vez menos autonomia (mesmo que a falsa autonomia), pois os formadores de professores assumem, muitas vezes, o papel do expert infalível, descrita anteriormente. E, em outros momentos, é o Estado, através do currículo, que detêm o papel de autoridade do ponto de vista técnico.

No trecho de entrevista a seguir, ao relatar como enxerga a **função dos PCNPs**, que são os formadores de professores responsáveis por disciplinas específicas, a PCNP Mariana nos permite refletir sobre sua percepção de autonomia docente:

O PCNP ele tem que estar sempre à frente dos professores, então se sai uma novidade, eu tenho que saber antes deles. E eu me cobro muito isso, então se eu vou formar professores, eu não posso estar... não digo no mesmo nível, entende o que eu quero dizer? Eu tenho que estar um pouquinho acima, tenho que buscar mais, tenho que estudar, eu estou aqui para isso: estou aqui para estudar, para me informar, para poder formar os professores, para poder colaborar. Então, se tem um problema com o currículo eu tenho que detectar antes dele. Se tem uma formação nova, eu tenho que saber antes dele. Eu tenho que ir para a escola já munida de alguma novidade. Se eu sair daqui para ir para escola para oferecer para ele o que ele já sabe, então eu não fiz o meu trabalho. Eu penso assim, eu tenho que estar sempre à frente dele (Mariana, PCNP).

No fragmento citado fica explícito que Mariana se coloca no papel de “expert infalível”, que se vê como o que deve deter o conhecimento especializado e que deve saber mais que o professor, já que ele vai ser formado por ela. Essa fala nos leva a imaginar que se o professor que está em formação colocar uma perspectiva diferente a um problema discutido em uma formação, rapidamente um PCNP com esta forma de pensar, poderá recusar essa nova perspectiva de análise.

A unilateralidade da posição dos PCNPs nos dá indícios da postura deles em relação à formação de professores, já que, em poucos momentos, falam de troca de conhecimentos. A ideia que vigora nas falas e na observação dos momentos formativos é da passagem de informação: “E eu gosto muito dessa função, de estar assim formando, oferecendo alguma coisa para os professores” (Mariana, PCNP). Ou, também, na fala de uma PC, Isabela: “[...] esse processo de formação aqui na minha escola é bem concreto, eu procuro antes de tudo me formar, eu faço muito curso online, eu fiz seis no ano passado para eu me aprimorar, para eu ter a bagagem para passar para eles”.

A partir dos relatos da entrevista é perceptível que os PCNPs e os PCs se colocam como experts técnicos sobre os assuntos de sala de aula e passam a informação para os professores, eles não trocam informações. Na maioria dos relatos fica clara a diferenciação entre os saberes dos professores e os saberes dos técnicos.

A postura de detentores dos saberes técnicos e a ligação com o governo estadual é evidente no discurso dos PCNPs e um pouco menos na fala dos PCs, mas, em ambos os casos demonstra que os formadores aparecem ao lado do currículo, internalizando o discurso do governo e nomeando muitas de suas ações como de racionalidade prática, quando o que na verdade acabam praticando, é a racionalidade técnica. Os discursos mudaram, mas as práticas, não. A alteração da prática ocorreu, muito mais, no sentido de uma perda da autonomia do professorado, já que os formadores de professores atuam mais decididamente nas salas de aula dos professores, tomando o pouco de autonomia que existia para os professores.

Isso nos faz pensar em uma rede de detentores de técnicas e saberes, em que o governo do Estado aparece como o maior detentor do conhecimento, no papel do grande expert infalível, seguido, então, pelos PCNPs, que recebem formações do Estado, e depois pelos PCs, que são formadores, mas que estão dentro da escola e são, em muitos casos, formados pelos PCNPs e, por último, os professores, que estão nas salas de aulas e recebem as informações, os conhecimentos e aplicam as técnicas desenvolvidas e dominadas por outras pessoas.

A prática de ensino dos professores é entendida como aplicação técnica, como busca de resultados ou produtos já definidos, que é a boa formação dos alunos (através de uma boa nota nas avaliações externas), isto não é uma prática criativa, mas reprodutiva. Reproduz nos alunos os objetivos finais do trabalho e, dessa forma, acaba sendo uma autonomia que o professor não tem, realmente (CONTRERAS, 2002).

Professores e formadores, dentro da racionalidade técnica, detectada na maior parte dos momentos de fala dos formadores e na observação da formação, não têm autonomia para decidir sobre as práticas de sala de aula. É mesmo a falsa autonomia da racionalidade técnica. O trecho de entrevista a seguir retrata essa questão:

Nosso papel é dar auxílio, subsídio, é contribuir com a formação do professor para que ele chegue na sala de aula e dê uma boa aula. Se ele der uma boa aula, o aluno vai aprender e qual o nosso foco? A aprendizagem do aluno. Então nós temos uma meta, qual é a nossa meta? Que nossos alunos aprendam mais. Lembra que eu comentei com você agora pouco sobre aquelas quatro faixas? Nós temos aí uma avaliação do Estado, que é o Saresp, que tem lá: o aluno abaixo do básico, básico, adequado, avançado. Qual é nosso objetivo? Nós temos uma meta. A meta é que nossos alunos que temos abaixo do básico passem para o básico, do básico passem para o adequado, para que todo mundo chegue no adequado. Se esse é nosso objetivo, nós vamos conseguir isso dando uma boa aula, fazendo com que os alunos realmente aprendam. E, para isso, nós fazemos essa formação para os professores. [...]. Uma boa aula eu acho que é uma aula dentro do currículo do Estado de São Paulo, uma aula que o professor prepara, uma aula que o professor tem domínio do que vai

falar, e o mais importante, que o aluno aprenda. Então, uma boa aula é isso: estar dentro do currículo, o professor estar preparado, dominar o conteúdo e que o aluno consiga aprender, para que quando o aluno fizer uma avaliação externa ou no próprio dia-a-dia dele ele consiga relacionar aquele conteúdo que o aluno aprendeu na aula de matemática, por exemplo, com o dia-a-dia dele, com o que ele precisa naquele momento (João, PCNP).

No fragmento citado, o PCNP João descreve o foco da formação que eles ministram aos professores: a formação dos alunos. E descreve também como eles checam se essa formação está resolvendo: através das avaliações externas. Aqui, João cita especificamente o SARESP e mostra que a meta é fazer com que os alunos subam de níveis e que a boa aula faz com que os alunos subam nesses níveis da avaliação.

Nesse trecho fica explícita a relação que os PCNPs fazem entre currículo e escola. Eles são o elo entre dois extremos, um currículo construído de forma geral para um estado com áreas e culturas diferentes entre si e a sala de aula, o professor, que deve ensinar aquilo que é colocado pelo currículo. É perceptível, aí, que falta autonomia aos formadores, eles reproduzem o discurso do governo, os PCNPs são cobrados dessa forma, os PCs são cobrados da mesma forma e os professores reproduzem o que é pedido deles, através de técnicas já dadas e de resultados já esperados.

Contreras (2002) já apontava para a falta de autonomia do professorado, dizendo que os docentes dependem de outras instâncias para a regulação de seu trabalho, de técnicos de um escalão superior ao deles, que acabam dizendo aos professores qual o trabalho que deve ser realizado e como deve ser pensado e feito e que isso diminui a autonomia dos professores.

As observações que os formadores fazem nas salas de aula, a preparação do material e das aulas, em muitos casos, e o modo como ocorre a formação deixam explícita a autonomia nos moldes da racionalidade técnica presente na formação continuada desenvolvida pela Diretoria de Ensino estudada.

Magda, PCNP, relata como **atua, enquanto formadora**, nas observações em sala de aula e para que servem:

Aí eu observo o professor na prática mesmo, aqui [na Diretoria de Ensino, nas Orientações Técnicas] eu passo uma orientação, mas isso não garante que o professor vá usar essa orientação na escola, não é garantia de que, da forma como ele absorveu aquilo e que ele repassou, que vai garantir o aprendizado na escola. Eu acho que eu observando o professor na sala de aula, quando ele realmente conduz a aula, você nota lá, né, como ele realmente ensina e o

momento da devolutiva é um momento de troca muito enriquecedor porque é o momento em que o professor tem que se abrir, né. Não tem jeito, ele ficou exposto e a gente ficou observando o trabalho dele, então depois ele tem que se abrir, ele tem que se justificar e aí é o momento em que a gente mais divide, porque é o momento que ele está lá, trabalhando determinado assunto, aí a gente, na devolutiva, já dá mais dicas, dá mais orientação ou lembra de alguma orientação que a gente já passou: “olha, agora é o momento, né, se você quiser usar aquela didática que a gente sugeriu na orientação” (Magda, PCNP).

Apesar de a PCNP relatar que eles “dividem” conhecimento, um pouco depois ela continua explicando e mostra que, na verdade, o que ocorre é que os PCNPs passam orientações, pontuam questões para os professores. A troca de conhecimento não acontece, como já havíamos dito anteriormente, e, além disso, é perceptível que as observações em sala de aula checam se os professores estão aplicando as técnicas aprendidas nas Orientações Técnicas e como elas têm sido aplicadas. Os professores não têm autonomia para trabalhar em sala de aula com seus alunos, os formadores checam se eles estão fazendo conforme o currículo, conforme assinala Magda no trecho de entrevista reproduzido a seguir:

Nas observações, a gente observa tudo, tudo, desde as dificuldades com conteúdo ou um termo errado que o professor acaba soltando lá, a gente vai e fala: “olha, não é assim, é assado”. De uma maneira bem sutil a gente tenta: “olha professor, seria interessante que você usasse o termo correto, que é esse, para não confundir o aluno”. A gente dá todo tipo de orientação, aí a gente observa também alguns experimentos, aí a gente parabeniza se a prática é interessante, para eles continuarem, e nas Orientações Técnicas a mesma coisa, só que lá na sala de aula é mais perto, mais próximo da realidade, até porque tem um professor só, o atendimento é individual. Na orientação é coletivo, mas é muito bacana também a troca, porque nas orientações a gente tem também esses momentos [...] (Magda, PCNP).

Constatamos a partir da fala de Magda que nos momentos formativos, os PCNPs buscam relacionar a formação dos professores com a formação final dos alunos. Os professores não são conduzidos a processos de formação continuada por se considerar importante que tenham boa formação, mas porque são eles que atuam na formação dos alunos e, por isso, precisam ser melhor formados. Como o foco é a formação dos alunos, checada através das avaliações externas, o professor precisa saber aplicar técnicas, para que o aluno chegue ao básico, já que as avaliações externas checam, majoritariamente, português, matemática e, em alguns casos, ciências. Segundo Contreras (2002), na racionalidade técnica, o professor é mesmo um aplicador de técnicas, com domínio deste conhecimento necessário para essa aplicação.

Podemos dizer o mesmo quanto aos formadores de professores, que são tão técnicos quanto os professores, entretanto, estão em funções diferentes.

Outra característica da racionalidade técnica, identificada na fala de Magda e que influi na autonomia dos professores é que os objetivos do ensino são vistos como produtos, são resultados já definidos do que se espera obter. Assim, o mais importante não é o meio e, sim, o fim. Acaba ocorrendo uma desvalorização da importância da qualidade moral e educativa das ações em sala de aula e se reduzindo seu valor ao instrumental. Conforme afirma Contreras (2002, p. 102):

O docente técnico é o que assume a função de aplicação dos métodos e da conquista de objetivos, e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e a eficiência nesta aplicação e conquista. Não faz parte de seu exercício profissional o questionamento das pretensões do ensino, mas tão-somente seu cumprimento de forma eficaz.

O questionamento das pretensões de ensino, do por que da utilização de tal modo de formar ou da atuação dos formadores não apareceu nas entrevistas. Os PCNPs e PCs têm bem clara a função de formadores e sabem o que as aplicações devem trazer, qual o resultado traçado e esperado. É como já indicado pelo PCNP João quando diz que seu papel é oferecer “auxílio, subsídio, é contribuir com a formação do professor para que ele chegue na sala de aula e dê uma boa aula. Se ele der uma boa aula, o aluno vai aprender e qual o nosso foco? A aprendizagem do aluno. Então nós temos uma meta, qual é a nossa meta? Que nossos alunos aprendam mais”.

O resultado já está traçado e é preciso alcançá-lo.

Com o professor é mais específico [o trabalho dentro da escola], aí é conteúdo mesmo, acompanhar o que está sendo passado, como está sendo passado, acompanhar o que está chegando aos alunos, como está chegando, ver se a didática está sendo coerente com a realidade dos alunos. Aí entra a formação, aí nós trabalhamos com o professor, acompanhamos o trabalho dele, acompanhamos a sala de aula, conversamos com os alunos para ver se estão entendendo a disciplina, se estão entendendo o que o professor explica ou não, dentro da escola é esse o nosso papel. Pra Direção da escola a gente passa tudo aquilo que a gente vê, informa [...] . Nós somos recebidos muito bem [na sala de aula, pelos professores], não há barreiras quanto a isso. Após a aula a gente faz a devolutiva para o professor, o que a gente viu de bom, elogia-se, o que pode melhorar, a gente dá sugestões. Ouvimos também o lado do professor, porque ele agiu daquela forma em determinada escola, porque nós estamos numa escola, pense bem, o professor tem um caminho a seguir, que ele já determinou, você chega no meio do caminho e pega uma aula, às vezes você tem uma visão e vai colocar isso para o professor e ele te explica porque ele

fez daquela forma, ele te explica o caminho. Se dentro desse amplo, aí tem uma conversa ou não, o professor pode estar certo ou de repente eu posso sugerir alguma coisa para esse caminho que ele já traçou. Ele traz o seu percurso, mas ele está disposto a mudar se a sugestão for boa, então essa devolutiva é uma conversa com o professor, encaminhamentos que a gente dá para que o aluno saia ganhando com isso, né (Gustavo, PCNP).

Neste fragmento, o PCNP coloca uma situação em que o formador não compreende o caminho feito pelo professor, mas, o professor tem a possibilidade de explicar o porquê está seguindo por determinado caminho. Entretanto, ele também pode ouvir a devolutiva do PCNP e alterar o caminho, caso acabe por não convencer o formador dos encaminhamentos que deu. A autonomia do professor é praticamente inexistente.

Em alguns casos citados, principalmente por PCs, os professores mesmo procuram os formadores, para pedir que estes venham até a sala de aula dos professores e observem os acontecimentos, e esses formadores se mostram como suporte e não como alguém que sabe o que fazer no lugar do professor:

Se a gente se coloca da maneira que a gente [em observação em sala de aula com os professores] não é o sabe-tudo, a gente é o suporte, que a gente ajuda, está ali para ajudar, que a gente está disponível para qualquer coisa, para ajudar, então eles não são resistentes, pelo contrário, já acostumaram e eles nos convidam: ‘viu, você pode dar uma força, que a sala está difícil, assim, assim e assim. Você pode dar uma força para mim?’ Porque aí a gente nessa abertura que o professor dá, de convidar você, aí você analisa a questão do tempo da aula, a questão da didática, a questão do tratamento com os alunos, a questão até do tratamento da disciplina, né, como você vai fazer para que chegue para aquela criança, porque tem criança que tem dificuldade. Qual a maneira mais fácil? Quantas vezes eu tenho que falar? Quantas vezes eu tenho que explicar? De que forma eu tenho que explicar esse conteúdo? Entendeu? É legal, não é fácil (Patrícia, PC).

Entretanto, no final, fica explícito no discurso da PC que é ela quem analisa o que deverá ser feito, como deverá ser feito, para resolver o problema. Outra professora coordenadora relata que usam muito o discurso de que estão lá para ajudar, mas que tanto os formadores quanto os professores sabem muito bem que isso é uma avaliação, que acaba não sendo apenas um processo de auxílio.

Hoje a gente tem, assim, vamos dizer que a gente não tem má aceitação pelos professores, mas antes, nossa, faziam cara feia [...]. E alguém entrar [na sala de aula], não adianta falar...está avaliando. Se eu estou observando seu trabalho, estou te avaliando. Não adianta, não adianta. “Eu estou aqui para

colaborar e tal”. Tem essa conversa bonita, não adianta, todo mundo sabe, estou avaliando (Cláudia, PC).

O que pode acontecer é que, por causa da interiorização das regras e técnicas que vêm de outras instâncias, os formadores não parem para refletir, muitas vezes, o conteúdo do discurso que pronunciam e o porquê de atuarem como atuam. Sendo técnicos dentro da racionalidade técnica, podem, muitas vezes, reproduzir o discurso padrão sem a análise do que é, realmente, dito. Ou seja, neste caso, o discurso aprendido de que as observações são um auxílio para o professor, uma colaboração e não uma avaliação. Novamente, muda-se o nome, o rótulo, mas não a atuação do formador com os professores.

Acreditamos que os formadores de professores não refletem sobre o conteúdo do discurso que pronunciam porque ouvimos poucas críticas ao **Estado e a formação continuada**. Nas críticas feitas ao Estado, os formadores salientaram mais o fato de que eles não têm formações continuadas, pois as que existem são muito espaçadas e que eles precisariam ter um processo formativo permanente. Alguns formadores ressaltaram com veemência que as formações e os **conteúdos das formações** não são bons, como o PCNP João:

Péssima. Péssima, péssima, péssima. Eu estou aqui há quatro anos e vi poucas formações e as que eu vi eu achei, assim, uma calamidade. Quando eu olho a educação e vejo, ‘Meu Deus, porque a educação está assim desse jeito?’, eu faço para os meus professores o que eu gostaria que fizessem para mim, tanto é que quando eu entrei aqui, assim, eu sou bem recebido pelos professores, você pode perguntar para os de matemática. Os professores gostam das minhas orientações, porque eu faço para eles o que eu gostaria que fizessem para mim. Enquanto professor dentro da sala de aula, eu trago atividades diferenciadas, jogos, mas também ofereci muitas atividades para eles levarem; muito material de apoio. Em São Paulo, eu tive muitas formações, muitas não, poucas. Eu fui muito para São Paulo, mas só que são formações muito diferentes, específica de matemática, durante esses anos todos que eu estou aqui, eu devo ter tido umas quatro. Dessas quatro, acho que se deu para aproveitar, foi uma (João, PCNP).

No trecho de fala do PCNP João fica evidente o seu descontentamento com a formação 1 que recebe do Estado. Apesar de ele participar desses processos formativos e, muitas vezes, reproduzir o discurso do Estado com os professores, ele consegue analisar a formação do Estado de forma crítica. Alguns outros formadores entrevistados ainda quando analisam as formações que recebem, mantém o discurso oficial e tentam, inclusive, justificar o Estado, explicando o motivo porque as formações estão escassas ou precárias:

[...] todas as disciplinas, nós recebíamos as formações de um grupo de formadores que existe na Escola de Formação em São Paulo, como nós assim. Eles preparavam de acordo com o currículo, sempre de acordo com o currículo [...]. Ele foi implementado desde 2008 e todas as orientações vinham de acordo com o currículo, que era uma coisa nova, um material novo, então nós recebemos muita orientação nesse sentido. De uns tempos para cá, não sei se é porque a gente passou a se apropriar mais do currículo, as orientações foram diminuindo... e permaneceu a dos projetos, principalmente a do Programa Superação Jovem, que é uma parceria do Instituto Ayrton Senna com o Estado. [...] De acordo com a disciplina parou mesmo, e aí nós recebemos assim, nós fazemos cursos. Ano passado nós fizemos o curso Melhor gestão, Melhor ensino [...]. E essa foi uma formação muito grande que a gente recebeu, e a gente repassou esse curso para os professores. E esse ano a gente teve o curso Currículo Mais, que aí a gente faz o curso e os professores também fazem. Está se transformando em EaD mesmo as nossas formações [...] e essa é uma proposta mesmo do estado para que continue, para que cada vez mais, também o professor busque a formação dele né? Não fique só centralizado. A ideia é descentralizar mesmo: EaD, videoconferências, para que o professor saia o mínimo possível da sala de aula, para que não prejudique o aluno. Tem toda uma estrutura pensada por trás disso (Mariana, PCNP).

A PCNP Mariana demonstra bem a percepção expressa também por outros PCNPs entrevistados. A falta de crítica, assumir o discurso oficial e buscar seguir pelo lado do Estado está mais presente nos PCNPs. Tal como afirma Gustavo:

[...] nós temos um currículo a seguir, nós temos o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, nós seguimos o currículo, então é dentro do currículo que a gente define o que vai ser trabalhado. Dentro do currículo, a gente é que define o que vai ser trabalhado, como vai ser trabalhado (Gustavo, PCNP).

A visão dos PCNPs pode estar mais permeada pelo discurso oficial, dada sua relação próxima com a Diretoria de Ensino Regional, um órgão oficial da Secretaria de Educação.

É perceptível que o discurso oficial paulista está presente na fala de alguns formadores. Eles reproduzem o discurso oficial como uma ideologia ¹⁶ e é possível cogitar que esta ideologia

¹⁶Ideologia é uma visão de mundo que uma determinada sociedade, grupo ou classe social tem da realidade e é a partir desta visão de mundo que esse grupo social age sobre a realidade para muda-la. É uma representação imaginária do real, um conjunto de ideias impostas que servem para a dominação de uma classe sobre outra. É uma falsa consciência da realidade (CARMO, 1992).

é tão forte que os formadores se adaptam a ela e a assumem para si. Sanfelice (2010, p. 151) aponta o possível motivo desta ideologia funcionar tão bem:

Na contramão do espírito da legislação maior a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo adota um currículo único e fechado, utiliza material instrucional padronizado, acompanha os resultados por supervisão cerrada através da avaliação, usa os resultados da avaliação como critério para concessão de vantagens salariais (bônus) e utiliza o incentivo monetário para o aumento da produtividade do trabalho.

Quando Sanfelice diz que o estado de São Paulo vai na contramão da legislação maior, ele se refere às tentativas de descentralização da educação que o governo federal tem como meta e vem fazendo há alguns anos. O Estado de São Paulo procurou criar um sistema em que os professores e os outros profissionais da educação fiquem “presos”, já que o bônus e o incentivo monetário estão ligados à avaliação dos alunos por meio de provas que os professores precisam aplicar, a partir dos conteúdos dados. Utilizam, então, o currículo único e fechado, que tem todo o conteúdo que cairá nas avaliações externas cujos resultados vão possibilitar aos professores receberem bônus e poderem galgar melhores salários e perspectivas dentro da rede estadual de ensino. É como se esse sistema fosse a melhor possibilidade possível de alcançar bons resultados de aprendizagem dos alunos (e, muitas vezes, passa a impressão de ser a única possibilidade).

É possível cogitar que esses formadores estejam alienados dentro de seu trabalho, já que alienação, no sentido marxista, é o estado no qual uma pessoa, instituição, classe se torna alheia, estranha aos resultados de sua própria atividade (BOTTOMORE, 2012). Os formadores conseguem ver o resultado de seu trabalho de forma indireta, através da avaliação das provas governamentais com os alunos, entretanto, esses formadores não mostraram entendimento dos resultados maiores do trabalho que realizam nas escolas, de auxílio à política neoliberal do Estado, de contribuição para a manutenção do status quo e, inclusive, de situações específicas, como, por exemplo, do controle exercido pelo Estado em relação ao trabalho deles enquanto formadores e vigilantes pelo cumprimento do currículo oficial do Estado de São Paulo.

Assim, é possível conjecturar que a ideologia do Estado auxilia na alienação desses trabalhadores, desses formadores, em relação ao trabalho que realizam. Eles acreditam que suas ações auxiliam os professores e os alunos a terem maior conhecimento, a se formar enquanto profissionais e alunos, mas o que vemos é que o trabalho desses formadores tem servido, muito mais, à manutenção de um sistema de educação neoliberal, que tem funcionado mais para

exercer o controle sobre as escolas e o que deve ser aprendido, do que para realmente formar pessoas.

Outro ponto importante quanto à ausência de autonomia dos formadores é que uma parte destes formadores recebeu formações da Escola de Formação, em São Paulo, principalmente na época da implantação do currículo. Já os PCs deveriam receber formação continuada dos PCNPs, que não conseguiram dar conta de formar professores e PCs. As formações que os PCs recebiam (e recebem) diretamente do Estado são em formato a distância, em sua maioria, e existem reclamações quanto ao formato, quanto ao conteúdo e quanto aos momentos em que as formações são oferecidas. Alguns PCs salientam que iniciaram a função sem receber formação específica e foram receber formação de como trabalhar com os professores, depois de estarem há anos na função. Alguns ressaltam que a formação a distância atrapalha a continuidade do processo e outros que as formações não têm continuidade, são muito espaçadas e focais, não são formações continuadas, são apenas orientações.

A forma como os PCs analisam a formação continuada que recebem pode estar ligada tanto ao fato de que eles estão menos ligados ao órgão oficial da educação do estado e/ou, também, com o fato de que receberam (e recebem) menos formação que os PCNPs.

Entretanto, as duas funções de formadores têm pessoas que fazem poucas críticas e não analisam a situação de forma ampla, trazendo para si apenas o discurso oficial, justificando práticas do estado e promovendo-as, mesmo que, em nossa opinião, elas não tragam benefícios para a formação de professores e alunos.

Isto está relacionado à questão da autonomia dos professores e formadores, porque uma autonomia verdadeira demanda emancipação, visão social e política dos acontecimentos, a possibilidade de análise das situações vivenciadas e a percepção de processos que dificultam a transformação das condições sociais, das condições institucionais da educação e, também, de nossa consciência (CONTRERAS, 2002). A ideia de autonomia defendida por Contreras está ligada à racionalidade crítica que difere da racionalidade técnica, já discutida e observada na pesquisa e difere, também, da racionalidade prática, que é a que está presente nos textos legais e que é a racionalidade da teoria do Professor Reflexivo.

Enquanto a ideia de autonomia dos professores na racionalidade técnica é de uma *falsa* autonomia, na racionalidade prática ela tenta ser uma autonomia real. Como na racionalidade prática a valoração é dada, principalmente, para os aspectos reflexivos, que são imprevisíveis,

conflituosos e que necessitam que o profissional aja de imediato. É importante que o professor tenha autonomia sobre sua prática, já que o que é adequado àquela situação não pode ser decidido por instâncias alheias, é preciso que o professor seja sensível às características do caso e reflita sobre ele. A racionalidade prática está ligada fortemente a autonomia dos professores. Entretanto, não é o que vimos nas entrevistas e observação realizadas, apesar da racionalidade prática e autonomia serem colocadas enquanto discurso tanto nos documentos e orientações em formação continuada quanto no discurso em processos de formação continuada de professores.

Contreras (2002), através de um quadro comparativo entre os modelos de professores, consegue expor com clareza as diferenças entre um profissional que está imerso na racionalidade técnica, um professor no modelo da racionalidade prática e, por último, um profissional da racionalidade crítica. Em relação à autonomia dos professores, na racionalidade técnica, o autor salienta que a autonomia é um status e que há autoridade unilateral por parte do especialista. E que é uma autonomia ilusória, porque o professor depende de diretrizes técnicas, há insensibilidade para os dilemas de sala de aula e incapacidade de responder criativamente diante de uma situação incerta.

O modelo do especialista técnico, por exemplo, sugere uma imagem de autonomia como status pessoal de independência, de resistência às influências e, portanto, está associado com uma imagem de relação social de distanciamento e isolamento, a partir da qual se é capaz de decidir e resolver as atuações profissionais de modo solitário (CONTRERAS, 2002, p. 197-198).

Na racionalidade prática, a autonomia é uma responsabilidade moral, individual; e que busca um equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Envolve a capacidade para resolver as situações de forma criativa, pensando na realização prática das pretensões educativas.

Na visão da racionalidade prática, a autonomia não se desenvolve e nem se realiza sozinha, não está ligada a capacidade de resolver problemas por conta própria e nem de evitar influências e relações com outros profissionais. A autonomia da prática se desenvolve em um contexto de relações (CONTRERAS, 2002).

Na racionalidade crítica, o conceito de autonomia é diferente, é visto como um:

[...] processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia. Um processo

contínuo de compreensão dos fatores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também de nossa própria consciência (CONTRERAS, 2002, p. 185).

A autonomia dos professores é vista, na racionalidade crítica, como um processo contínuo de emancipação, não somente do professor e dos alunos, mas também da sociedade, pois o processo de emancipação deve levar a sociedade a criar seus próprios processos de participação social. “[...] a autonomia profissional perde seu sentido de autossuficiência para aproximar-se da solidariedade” (CONTRERAS, 2002, p. 188).

Concluimos, portanto, que quanto à autonomia, tanto professores quanto seus formadores (PCNPs e PCs) não estão em um processo de autonomia real, mas, muito mais próximos, da falta de autonomia da racionalidade técnica. O que aproxima, ainda mais, a formação continuada de professores pesquisada da formatação das políticas neoliberais. Apesar de a autonomia ter papel de destaque nas diretrizes educacionais, como citado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), essa autonomia é escolar e diz respeito a tentativa de descentralização administrativa que o governo está fazendo com as unidades escolares, na tentativa de repassar a menor quantidade de verbas públicas possível às instituições escolares e que a escola se gerencie, sem que precise utilizar muitos profissionais de fora para se gerir. Nada tem a ver com o conceito de autonomia dos professores, que, nesse processo de descentralização administrativa, segundo Santos (2004), estão ficando com cada vez menos autonomia, paradoxalmente, já que em relação ao conteúdo e a gerência da sala de aula, há centralização, através do currículo e da vigilância exercida por professores com funções de coordenação em relação ao cumprimento das regras do currículo, na tentativa de fazer com que os alunos emitam, todos, uma resposta similar nas avaliações externas e que estes índices sirvam para mostrar que o país tem cumprido suas metas e orientações mundiais, impostas pelos órgãos multilaterais.

O modelo da prática reflexiva é visto pelos órgãos multilaterais como mais adequado, pois pede que o professor seja mais participativo e tenha mais autonomia para decidir sua atuação cotidiana (CASTRO, 2005), e aí, vemos um paradoxo, pois não é esse o real interesse destas políticas, não se deseja que o professor tenha autonomia de pensar sobre sua prática e escolher a melhor forma de trabalhar com os alunos. O que chega para o professor é somente a responsabilização pelo que não dá certo, pelo que não funciona. Ele é culpabilizado pelo que acontece, pelos alunos que não consegue ensinar, quando ele não tem autonomia para escolher

o conteúdo, nem a formatação das aulas e, além disso, é observado e avaliado de acordo com a visão de outros professores que atuam como coordenadores.

Em síntese, como já discutimos, tanto em termos da legislação quanto da prática, existe uma diferença entre a teoria do professor reflexivo, o que os documentos orientadores e legais em formação continuada colocam como teoria do professor reflexivo e a aplicação desta teoria na prática da formação continuada. O uso dos conceitos da teoria do professor reflexivo, da reflexão, da valorização dos saberes do professor está somente no discurso e não pertence à prática. Por isso, consideramos que não existam reais implicações da adoção da teoria do professor reflexivo na formação continuada, pois não há teoria do professor reflexivo sendo utilizada na formação continuada. É possível encontramos elementos e discursos relacionados a esta teoria, entretanto, há desconexão entre esses elementos que acabam por não se configurar na teoria em si.

Assim, a discussão mais importante é a que se volta para a compreensão das apropriações e ressignificações da “teoria do professor reflexivo” pelas políticas neoliberais.

A rede estadual de ensino acaba recebendo essas mudanças e essas novas formulações pedagógicas como algo que pode ajudá-la a trabalhar e a formar melhor os professores e, por conseguinte, os alunos. Entretanto, consideramos que a ressignificação da teoria do professor reflexivo e sua utilização na formação continuada tem prejudicado o processo formativo de professores e estudantes, pois o foco somente na prática, sem contextualização, sem teoria e sem reflexão sobre a prática, não se traduz em melhor ensino, mas em formação cada vez mais superficial e acrítica.

Divulgam-se como positivas para a rede pública as mudanças que o estado tem feito, como a do currículo, em 2009, a criação do cargo de Professor Coordenador e o foco na prática e no cotidiano dos professores. Contudo, o motivo pelo qual o estado tem procurado fazer essas modificações se encaixa muito melhor na ideia de diminuição do Estado, na descentralização das responsabilidades do governo para as pessoas, no controle de índices educacionais para uma boa política mundial e para uma formação mínima das pessoas que passam pela rede pública de ensino.

O estado mínimo, o individualismo e a falta de responsabilização do estado são, portanto, o motor do processo educacional que acontece na formação continuada de professores da rede estadual do estado de São Paulo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa procurou verificar em que medida a teoria do professor reflexivo guia as ações de formação continuada no estado de São Paulo. Para isso, partimos do entendimento do contexto político, social, econômico e histórico em que estão inseridas tanto a formação continuada de professores quanto a teoria do Professor Reflexivo.

A compreensão do momento de surgimento desta teoria pedagógica e da relação histórica que se estabelece com a formação continuada auxilia na compreensão das articulações entre formação continuada, teoria do professor reflexivo.

Consideramos importante realizar esse trabalho de contextualização, partir de uma visão macro para a microssocial, para compreender o que acontece no cotidiano da rede pública de ensino e de onde vem o que é aplicado no dia a dia escolar. As ações na formação continuada de professores não são criadas pelos formadores, o modelo não é pensado por profissionais que estão atuando das escolas e nas regionais de Ensino, esse modelo vem, primeiramente, de órgãos multilaterais, que se interessam pelo ordenamento das políticas públicas dos países (GATTI, 2008). O interesse destes órgãos chega ao dia a dia escolar a partir dos documentos orientadores que estes órgãos geram e das leis e documentos orientadores dos países, que se adaptam à visão do mercado internacional.

Dado o caminho que essas ideias percorrem até alcançarem a escola, procuramos trazer nesta dissertação, algumas reflexões sobre as orientações e leis que chegam às escolas, para ampliar nossa compreensão do processo como um todo.

Como o objetivo desta pesquisa foi de investigação da prática dos formadores de professores e como a teoria do professor reflexivo estava inserida nela, buscamos realizar a investigação partindo da pesquisa de campo, entrando em contato com os formadores de professores e através de entrevistas e observações tentamos captar a dinâmica dos acontecimentos do cotidiano educacional em relação à formação continuada de professores.

Os resultados discutidos nesta dissertação constituem mais um passo nas possibilidades de conhecimento da realidade escolar em relação à formação continuada de professores e a teoria do professor reflexivo e partem de um ponto de vista específico, estruturado a partir do referencial teórico crítico dialético.

A partir da pesquisa, acreditamos que conseguimos demonstrar a necessidade de aprofundar o estudo em relação à formação continuada no estado de São Paulo e sua relação com a teoria do professor reflexivo, pois a investigação da relação dos dois temas pode ser ampliada, e, na legislação, nos documentos orientadores e no discurso da prática, a relação entre formação continuada e teoria do professor reflexivo está presente. Os formadores de professores também são um público que precisa ser melhor pesquisado, por suas funções e atividades e suas características singulares. E, inclusive, mais considerados em relação ao tema da formação continuada de professores.

Outra demonstração possível a partir da pesquisa foi o entendimento de que o contexto social, político, histórico e econômico em que vivemos tem influência direta na formação das políticas educacionais, no dia a dia escolar e em nossas vidas. Nossos comportamentos, pensamentos, julgamentos e ações são perpassados por esses contextos, portanto, a conjuntura não serve somente como pano de fundo nas análises, mas dialoga com as ações em formação continuada, os formadores de professores, as escolas e Diretoria de Ensino.

A compreensão da situação política, econômica, social e histórica vivenciada até aqui nos permite perceber também que a teoria do professor reflexivo tem influência relevante nos textos orientadores e nas leis, apesar de não ser a única teoria pedagógica presente nestes documentos, pela possibilidade de servir aos interesses das políticas de cunho neoliberal atuais. São pinçados da teoria os conceitos e elementos relevantes para os interesses do governo, e não a teoria de modo integral. Assim, no final, o que vemos a partir das reflexões proporcionadas pela pesquisa, é que existem diferentes visões e apropriações da “teoria do professor reflexivo”: a teoria em si e suas vertentes – já que é uma teoria que foi desenvolvida por vários pesquisadores e que a enxergam e a discutem de diferentes formas, a teoria presente nos documentos e orientações e a teoria aplicada na prática da formação continuada de professores.

O que pudemos analisar foi que na prática, na aplicação desta teoria na formação continuada de professores, vimos ações nomeadas como teoria do professor reflexivo, mas que não são, pois não contemplam todas (ou mesmo as principais) características colocadas pela teoria. Existem elementos desta teoria presentes na formação continuada, como o foco na prática, por exemplo, contudo, a utilização de um conceito da teoria, não permite que se afirme que toda a formação continuada de professores está focada na teoria do professor reflexivo, por mais que os formadores de professores digam que utilizam a teoria do professor reflexivo.

De acordo com o que encontramos enquanto resultado de pesquisa, podemos dizer que nossa hipótese inicial foi parcialmente confirmada. Os formadores de professores, realmente, não identificam com clareza o embasamento teórico de suas ações em campo. Quando explanaram sobre a teoria do professor reflexivo – como se ela embasasse as práticas em formação continuada – as ações e inclusive o discurso não eram da teoria do professor reflexivo. No entanto, imaginamos também que encontraríamos uma teoria do professor reflexivo voltada para uma perspectiva de reflexividade neoliberal, instrumental e tecnicista, partindo da divisão feita por Libâneo (2012b) entre reflexividade de cunho crítico e de cunho neoliberal. Nessa divisão do autor, a reflexividade de cunho crítico tem uma preocupação com a autonomia e a emancipação das pessoas, enquanto a de cunho neoliberal se preocupa com a flexibilidade das pessoas em relação ao modo de produção atual, capitalista. Imaginamos que encontraríamos essa reflexividade de cunho neoliberal, entretanto, não foi com o que nos deparamos, já que não podemos dizer que vimos a teoria do professor reflexivo sendo aplicada, nem mesmo em sua perspectiva neoliberal.

O que encontramos foram traços de diversas tendências de ensino se sobrepondo na formação continuada, como Altenfelder (2005) já mencionava, mas não uma tendência única nas práticas de formação continuada. Muitas vezes, o que acontece é que essas tendências pedagógicas vão sendo adaptadas aos princípios da política neoliberal e, por isso, aparecem fragmentadas, apresentando apenas alguns elementos de uma tendência associados a elementos de outras perspectivas pedagógicas, pois precisam se adaptar aos interesses governamentais quanto à educação.

Para discorrer sobre os resultados, utilizamos conceitos centrais da teoria do professor reflexivo que direcionaram nossos roteiros para a pesquisa de campo, o que permitiu enxergar melhor a aplicação desta teoria na prática das formações a partir do que nos foi relatado pelos formadores e a partir do que pudemos observar nas formações. A questão da reflexão na e sobre a prática é um desses conceitos fundamentais da teoria, já que coloca a importância de refletir no momento em que se tem alguma ação e, também, posteriormente sobre essa prática (SCHÖN, 1987). O que pudemos inferir a partir da pesquisa de campo é que o foco na prática tem acontecido, entretanto, a parte da reflexão sobre e na prática, não. Não se abrem espaços de reflexão sobre a prática para os professores e os formadores assumem os possíveis momentos reflexivos sob uma racionalidade técnica. Inferimos que é interessante ao governo que a prática seja o foco da formação continuada, principalmente porque um foco na prática reduz os custos da formação, já que frequentemente se dispensam conteúdos teóricos. A reflexão dessa prática

não parece ser tão interessante assim dentro da formação continuada, principalmente com a visão que a rede de ensino tem dos professores, de profissionais que devem receber informação e conteúdo e repassar aos alunos. Já existe um currículo oficial montado, com todo o conteúdo que deve ser dado e especialistas já pensaram nesse conteúdo, talvez, por isso também, que a reflexão não seja considerada como elemento importante ao lado da prática.

Outra desconexão que pudemos perceber foi a da teoria com a prática. A epistemologia da prática envolve teoria e prática, pois uma das intenções desta teoria foi justamente lutar contra a discrepância de foco entre teoria e prática. A lógica de mercado, presente na educação, leva a rede de ensino a cobrar meta dos professores, o que pode estar levando as formações a terem maior enfoque na prática dos professores, pois, a formação continuada com maior quantidade de oficinas, que os professores podem utilizar com os alunos, que mostre para o professor como aplicar e como ensinar aquele conteúdo ao aluno, poderão trazer resultados mais rápidos nas provas avaliativas dos alunos do que trabalhar teoria e prática conjuntamente.

Percebemos, assim, que o modelo de racionalidade técnica, em que a resolução de problemas se dá pelo uso de uma saída instrumental (DINIZ-PEREIRA, 2014), ainda não foi superado, e perpassa as ações em formação continuada. Podemos dizer, portanto, que a racionalidade técnica vai ao encontro da necessidade dos órgãos governamentais, já que é um modelo de racionalidade centrado em técnicas e instrumentos que possibilitam aos professores adquirirem competências para realizarem a função de ensinar os alunos, para que eles respondam ao governo com uma boa avaliação nas provas do Estado.

A última categoria que buscamos analisar nos resultados se relaciona a autonomia dos professores. Na teoria do professor reflexivo, uma das intenções da reflexão do professor sobre a sua prática no momento da ação e também depois dela, é, certamente, a possibilidade de maior autonomia por parte do professor. Entretanto, a autonomia que vimos na pesquisa de campo não se relaciona à autonomia da racionalidade prática, mas sim, e novamente, da racionalidade técnica. Autonomia essa que não pode ser vista como uma autonomia real, já que, como assinalado por Contreras (2002), na racionalidade técnica os professores dependem de certas instâncias para regular seu trabalho, de especialistas para dizer o que deve ser feito e como deve ser pensado. Também os formadores de professores evidenciam essa autonomia da racionalidade técnica, porque eles devem seguir e regular seu trabalho de acordo com as normas e exigências da rede estadual de ensino, que tem, inclusive, um currículo oficial a ser seguido, não permitindo alterações no que deve ser transmitido aos alunos.

A falta de autonomia dos professores e formadores aproxima, mais ainda, todo esse processo, das políticas neoliberais. A autonomia que tem destaque na rede educacional é a da instituição escolar, como salienta Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), ou seja, a intenção de descentralização administrativa das escolas, na tentativa de fazer com que a escola se gerencie, com a menor ajuda possível do governo. A autonomia dos professores não tem espaço algum, já que há centralização e controle do currículo, dos processos de formação de professores e das avaliações externas com os alunos.

Podemos inferir que da autonomia de professores, o que fica dentro desse contexto das políticas neoliberais, não é a possibilidade do professor poder pensar sobre sua prática e poder escolher como trabalhar com os alunos, é, na verdade, a responsabilização do professor pelo que não der certo. A culpabilização desses profissionais é, de acordo com o que podemos considerar a partir do trabalho, o motivo pelo qual a autonomia dos professores é lembrada dentro do discurso dos textos e documentos legais e orientadores.

A mesma intenção que o governo tem de se desresponsabilizar com os professores, serve também para os formadores de professores. O governo atribui responsabilidades, mas não oferece as condições para a atuação destes profissionais, de forma que, quando as políticas de formação continuada dão errado, eles se eximem da responsabilidade enquanto Estado, por terem profissionais para atuar nas áreas educacionais e acabam culpabilizando os trabalhadores pelas deficiências do sistema de ensino.

Ainda quanto aos formadores de professores, podemos dizer que eles acabam carregando a “culpa” pela forma como os processos de formação continuada acontecem atualmente, contudo, queremos salientar que o que analisamos neste trabalho, a prática da formação continuada, é montada e pensada por instâncias superiores aos formadores de professores, que ficam com a árdua função de aplicar estas políticas de formação continuada, entretanto, não podemos responsabilizar os formadores por atuarem da forma como atuam, essa responsabilidade é, principalmente, da rede estadual de ensino, que determina como serão as ações e forma e orienta esses formadores para que ajam da forma como agem em relação à formação continuada.

Assim, a partir dos resultados encontrados e expostos, podemos considerar que o processo de formação continuada de professores é perpassado por elementos apropriados da teoria do professor reflexivo, por fragmentos da teoria que são alterados para se ajustarem aos interesses das políticas públicas, no formato que lhes convém. E os professores coordenadores,

formadores dos professores, trabalham neste contexto marcado por reformas neoliberais, tendo sido colocados nessas funções para auxiliar a implementação da lógica neoliberal na educação, já que eles têm como função auxiliar a adequação da rede estadual às políticas do estado e atuam, claramente, nesse papel.

A conclusão a que chegamos é de que o atual formato político e econômico neoliberal e capitalista é fator fundamental na atual conjuntura educacional. As teorias pedagógicas, enquadradas em questões de mercado, passam por perdas consideráveis no que pretendem e são utilizadas de forma desconectada e fragmentada. A teoria do professor reflexivo que em sua formulação original não consiste em uma teoria crítica e emancipatória, se torna ainda mais desconfigurada e perde suas características de reflexividade prática sob os interesses governamentais. Isto implica uma educação também acrítica e que não promove a autonomia e a emancipação por meio da educação.

A possibilidade de uma formação continuada de professores que visasse a formação em serviço, relacionasse prática e teoria e, também, reflexão, que promovesse a emancipação dos professores e uma visão crítica do que ensinam, de como ensinam e do contexto em que ensinam poderia ser uma alternativa para o processo atual de formação continuada de professores. Consideramos que a racionalidade crítica é esta possibilidade que relaciona teoria e prática e promove a reflexão e a emancipação das pessoas. Neste modelo de racionalidade, a educação é historicamente localizada, é uma atividade social e política. O professor é alguém que levanta problemas, entretanto, não levanta qualquer problema, mas busca questionar o conhecimento existente, as condições de vida da população e o poder (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Existem diferentes modelos baseados na racionalidade crítica, entretanto, todos eles terão a visão emancipatória e crítica de educação, que é o que acreditamos como o melhor caminho para o processo de ensino-aprendizagem, tanto de alunos quanto de professores e formadores de professores.

Sabemos que isso não se alterará somente com a mudança no âmbito microssocial, pois todo esse processo está inserido em um contexto amplo, político, econômico, social e histórico. Contudo, pensar em alternativas para os contextos específicos e locais pode nos mostrar onde estão as necessidades de mudança e, também, pode nos abrir caminhos para pequenas mudanças nas menores conjunturas, que podem ser sementes para uma transformação maior. Assim, a pergunta que fica é: o que podemos fazer para que o processo de formação de professores e

outros processos de ensino-aprendizagem dentro do âmbito educacional possam ser estas sementes para uma transformação maior?

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. 5 ed. Porto: Porto Editora, 1996. p. 10- 39.

ALTARUGIO, M.H. **A posição subjetiva do formador na condução do processo reflexivo de professores de ciências**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de São Paulo – USP, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012009-150220/pt-br.php> Acesso em 5 nov. 2015.

ALTENFELDER, A.H.. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção psicopedagógica**, v.13, n.10, São Paulo, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004 . Acesso em: 10 jan. 2016.

ALVES, K. C.; BRAGA, M. B. C.; TAVARES, F. J. R.. Formação de professores reflexivos no Brasil: aspectos teóricos e legislativos. Fórum Internacional de Pedagogia – VI FIPED. **Anais....** 2014. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_1datahora_26_05_2014_15_06_01_idinscrito_979_fa7934fbc665c7c348b99ec46f5c15be.pdf . Acesso em: 10 jan. 2016.

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf> Acesso em: 20 abr. 2015.

ANDERSON, P.. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 09-23.

ANDRÉ, M.E.D.A.; PONTIN, M.M.D. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v.2, n.4, p. 13-30, jan/abr 2010. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/66/62> . Acesso em 30 out. 2015.

ANFOPE. ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 9., 1998, Campinas. **Documento final**. Campinas, 1998.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XXII n.74, p. 251-283, abril/2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf .Acesso em: 29 jul. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edição 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).

BATISTA, E.L.; ANDRADE, C.B. No centro do debate: a saúde e o trabalho de professores. In: **VIII Seminário De Saúde Do Trabalhador E VI Seminário “O Trabalho Em Debate”**, 2012, Franca. Anais. Franca: UNESP, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/sst/n8/46.pdf> . Acesso em: jul. 2015.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista (tradutores). Porto: Porto Editora, 2010. 336 p.

BORGES, M.C.; DALBERIO, O. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, n° 43/5, jul. 2007. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1645Borges.pdf> Acesso em: 20 abr. 2015.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação** de 25 de junho de 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm , Acesso em: 03 ago. de 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 21 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Política de Formação. **Rede Nacional de Formação continuada de professores da Educação Básica: Orientações Gerais**. Brasília: MEC/SEB, 2005. Disponível em: www.oei.es/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf. Acesso em: 26 jul. 2013.

BRASIL. **Orientações Gerais**. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Brasília: 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8891-catalogo-2008-azul-seb-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 04 jul. 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

BRASIL. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: SEF, 1999.

BRASIL. **Referenciais para formação de professores**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf> . Acesso em 28 jul. 2015.

BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699por.pdf> . Acesso em: 27 jul. 2015.

BRETONES, P.S. **A Astronomia na formação continuada de professores e o papel da racionalidade prática para o tema da observação do céu**. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2006. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000390652&fd=y> Acesso em 05 nov. 2015.

CANDAU, V.M.F. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: REALI, A.M.M.R., MIZUKAMI, M.G.N.(Orgs.) **Formação de Professores: Tendências Atuais**. 3.ed.. São Carlos: EDUFSCar, 1996. 182p.

CARMO, P. S. do. **A ideologia do trabalho**. São Paulo: Moderna, 1992. (Coleção Polêmica).

CASTRO, A. M. D. A.. Mudanças no mundo do trabalho: impactos na política de formação de professores. **Trabalho & Educação**, vol. 17, n.1, jan/abr. 2008. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/300/283> . Acesso em: 28 nov. 2015.

CASTRO, A.M.D.A. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. **Ensaio: avaliação de políticas públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 469-486, out/dez. 2005.

CHAUÍ, M.. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Set/out/nov/dez, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf> Acesso em: 05 out. 2015.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Sandra Trabucco Valenzuela (Trad.). 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012. 327 p.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, L. P. **Influências do “Projeto de Ensino Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo” na formação dos professores participantes em uma escola da cidade de Campinas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000779388&fd=y> Acesso em: 30 out. 2015.

DAKAR. **Declaração de Dakar – Educação para Todos**. Cúpula Mundial de Educação, Dakar. 2000. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html> Acesso em: 27 jul. 2015.

DAVIS, C.L.F. et al. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, ago/2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-02-formacao-continuada.pdf> . Acesso em: 20 abr. 2014.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf> . Acesso em 15 de jul. 2014.

DIEGUES, A.C. **O vale do Ribeira e litoral de São Paulo**: meio-ambiente, história e população. Texto preparado para o CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação,

Cultura e Ação Comunitária), 2007. Disponível em:
<http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/cenpec.pdf> Acesso em: 24 de jul. 2015.

DINIZ-PEREIRA, J.E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 20, n.68, Campinas, Dez 1999. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73301999000300006&script=sci_arttext Acesso em: 13 jan. 2016.

DINIZ-PEREIRA, J.E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo** – Revista de Educação e Sociedade, v.01, n.01, p.34-42, jan-jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia> . Acesso em: 10 nov. 2015.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ROMAN, M. F. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Educação UFSM**, Santa Maria, v.38, n.2, p. 277-288, mai-ago, 2013. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/5483/5466> Acesso em 5 nov. 2015.

FERNANDES, M. J. da S. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista – UNESP. Araraquara, 2004. Disponível em:
http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/99267/fernandes_mjs_me_arafcl.pdf?sequence=1 Acesso em: 05 jan. 2016.

FERNANDES, M.J. da S. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolas paulistas (1996 – 2007)**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista – UNESP. Araraquara, 2008. Disponível em:
http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101617/fernandes_mjs_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 05 jan. 2016.

FERNANDES, M.J. da S. A fragilidade da profissionalização docente – o caso do Professor Coordenador Pedagógico nas escolas estaduais paulistas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, p. 1-15, 2005, Caxambu. **Anais..** Caxambu, 2005.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2. Edição: Liber Livros Editora, 2005.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, III, CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade. **Anais do seminário**. Campinas, mar. 2011. Disponível em:
http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf . Acesso em: 23 out. 2014.

FREITAS, L.C. de. Os novos reformadores: o impacto da lógica empresarial na organização escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, XVI ENDIPE, **Anais**. Livro 1, p. 52-65, UNICAMP, Campinas, 2012. CD-ROM.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n°139, p. 1085-

1114, out/dez, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf> Acesso em: 23 out. 2014.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.116, jul/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf> . Acesso em: 26 set. 2013.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G. et al (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**: Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abr/2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf> . Acesso em: 26 jun. 2013.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 69-90.

FUSARI, J.C. **Formação Contínua de Educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). Tese de doutorado (Faculdade de Educação). São Paulo: USP, 1997.

GALVÃO, A. O neoliberalismo na perspectiva marxista. **Revista Crítica Marxista**. Campinas, n.27, p. 149 – 156, 2008. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/comentario33Comentario1.pdf . Acesso em: 26 fev. 2014.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, p. 57 - 70 jan/abr 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> . Acesso em: 26 jul. 2013.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 148-173.

GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos / coordenação: Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de empresas**, v.35, n.2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf> . Acesso em: 26 ago. 2013.

GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 2 ed., São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 65-91.

GUIMARÃES, L.B. **A formação continuada de professores do Ensino Superior para a atuação docente on-line: desafios e possibilidades.** Dissertação (mestrado), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2009. Disponível em:

http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92377/guimaraes_lb_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 4 nov. 2015.

HOGAN, D.J. et al. Sustentabilidade no Vale do Ribeira (SP): conservação ambiental e melhoria das condições de vida da população. **Ambiente & Sociedade**, ano II, p.151-175, 1999.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo 2010.** Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html> . Acesso em: 20 jun. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado: Novas Tendências.** 6. Ed São Paulo: Cortez, 2009.

INEP. **Censo Escolar 2013.** Dados gerados a partir do DataEscolaBrasil. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/> . Acesso em: 15 jul. 2015.

INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica.** Brasília: INEP, 2009. 63 p.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001. 3ª edição. Disponível em: http://dutracarlito.com/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf . Acesso em: 20 set 2015.

LANDINI, S.R.; MONFREDINI, I. A Educação na Lógica de Mercado: algumas questões sobre o sujeito e sua formação. In: ALMEIDA, M. (Org.). **Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento.** 2 ed. Campinas: Alínea, 2010. Coleção Educação em debate. p. 47 – 66.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v.2). 102 p.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2012a. 160 p. 27ª edição.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012b. p. 63-93.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta).

LISTON, D.P.; ZEICHNER, K.M. **Teacher Education and the social conditions of schooling.** New York: Routledge, 1991. 293 p. 1ª edição.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Gradiva, 1985.

MAZZEU, L. T. B. **Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente**. 2007. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara, 2007.

MENDES, M.J. de F. **Reflexões sobre a formação do professor de Matemática: investigando a prática de ensino no curso de licenciatura da UFPA**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Pará – UFPA, 2004. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2729/1/Dissertacao_ReflexoesFormacaoProfessor.pdf Acesso em: 5 nov. 2015.

MIZUKAMI, M. D. G. N.. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, p. 59-91, 1996.

NUNES, C. S. C. **Os sentidos da formação contínua de professores**. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. Tese de doutorado (Faculdade de Educação). Campinas: UNICAMP, 2001.

PAPARELLI, R. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar**. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2009.

PAVIANI, N.M.S.; FONTANA, N.M., Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v.14, n.2, mai/ago 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15> Acesso em: 17 mar. de 2016.

PEREIRA, J.A. Sofrimento mental relacionado ao trabalho docente. In: **VIII Seminário De Saúde Do Trabalhador E VI Seminário “O Trabalho Em Debate”**, 2012, Franca. Anais. Franca: UNESP, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/sst/n8/48.pdf> . Acesso em: jul. 2015.

PERÉZ GÓMEZ, A.I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J.G.; PERÉZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa, 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação de São Paulo**, v.22, n.2, p. 72-89, jul/dez, 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317> Acesso em: 27 mai. 2015.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. São Paulo. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, v. 2, p. 227-287, 2011.

PLACCO, V.M.N de S.; SOUZA, V.L.T de; ALMEIDA, L.R de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de pesquisa**. V. 42, nº147, p 754-771, set/dez 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf> Acesso em: 07 jan 2016.

PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). **Atlas do Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013.

REALI, A. M. M. R., REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCAR, 2009. 98 p. (Coleção UAB – UFSCar).

SACRISTÁN, J.G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J.G.; PERÉZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa, 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALLES, F.C.. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**. 2004. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/806Casadei.PDF>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SANFELICE, J.L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J.C. **Globalização, Pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2.ed. rev. e ampl.. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR: Caçador, SC: UnC, 2003. – (Coleção educação contemporânea). p 03-12.

SANFELICE, J.L.. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**, ano XVII, v.17, n.18, p. 146-159, jan/dez 2010. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/730/742> . Acesso em: 09 jan. 2016.

SANTOS, A.R. dos . LDB 9.394/96: Alguns passos na formação de professores no Brasil. In: GRANVILLE, M.A. (org.). **Teorias e práticas na formação de professores**. 1. Ed.. Campinas, SP: Papirus, 2007. 240 p.

SANTOS, E. O. Políticas de formação continuada para os professores da educação básica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, 25, São Paulo, 2011. **Anais**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf> . Acesso em: 23 jun. 2013.

SANTOS, L.L. de C.P., Formação de Professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SÃO PAULO. **Decreto 54.297/09**. Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências. 2009. Disponível em: <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/231417/decreto-54297-09> Acesso em: 27 jul. 2015.

SÃO PAULO. **Decreto nº 57.141**, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. 2011. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html> . Acesso em: 15 de jul. 2015.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 03**, de 12 de janeiro de 2015. Altera os dispositivos da Resolução SE n. 75, de 30 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. 2015. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/03_15.HTM?Time=22/07/2015%2012:07:16 Acesso em: 22 jul. 2015.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 75**, de 30 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. 2014b. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_14.HTM?Time=22/07/2015%2017:50:45 Acesso em: 22 jul. 2015.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 03**, de 16 de janeiro de 2014. Altera dispositivos da Resolução SE 81, de 16-12-2011, que estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. 2014a.. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/03_14.HTM?Time=03/08/2015%2017:52:39 Acesso em: 20 abr. 2015.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 81**, de 16 de dezembro de 2011. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. 2011. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM Acesso em: 20 de abr. 2015.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **A escola de cara nova**, São Paulo: 1996.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v.9, n.1, jan/jun. 2011, pp 07-19. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=poiesis&page=article&op=view&path%5B%5D=15667> Acesso em: 29 dez. 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.,40, jan/abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> . Acesso em 26 out 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p.152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> . Acesso em: 23 jul.2013.

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987. 355 p.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O.. O fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-98.

SILVA, W. **A formação continuada de professores na concepção de agentes formadores em oficina pedagógica do estado de São Paulo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica – PUC. São Paulo, 2012.

SOARES, K. C. D. **Trabalho Docente e Conhecimento**. 2008. 255 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91696/250016.pdf?sequence=1> . Acesso em 11 mai 2015.

SOUZA, G.A.D.B. Qual o perfil do professor do século XXI? **Revista eletrônica Recorte**, v. 11, n. 1, jan-jul, 2014. Disponível em: http://revistas.unincor.br/index.php/recorte/article/view/2267/pdf_51 . Acesso em 30 out 2015.

SOUZA, R.A. de, MARTINELLI, T.A.P. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.35, p. 160-172, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art11_35.pdf . Acesso em: 11 mai. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A.N.S. A dialética materialista e a prática social. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.12, n.02, p. 121-142, mai./ago. 2006.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> . Acesso em: 15 jul. 2014.

VIEGAS, L.T.; SIMIONATO, M. F.; BRIDI, F. R. de S. Formação de Professores: uma análise preliminar do Programa Nacional de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.17, n. 2, p. 69-90, 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1091/828> . Acesso em: 01 jul. 2013.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K.M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf> . Acesso em: 19 nov. 2014.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor (a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “A teoria do professor reflexivo no processo de formação continuada de professores: uma abordagem crítica”. Temos como objetivo geral aprofundar o conhecimento sobre a formação continuada e suas relações com teorias pedagógicas, tanto nos documentos legais quanto na prática das formações.

Sua participação nessa entrevista não é obrigatória, entretanto, se você optar por participar, o tempo aproximado de entrevista será em torno de 30 minutos.

Embasando-nos na Resolução CNS 466/12, entendemos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, podendo afetar o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos, algum desconforto ou, ainda, dano à saúde do sujeito participante da pesquisa.

No desenvolvimento desta pesquisa estamos atentos à preservação da integridade moral, intelectual, cultural, física e psicológica do voluntário. Informamos que o participante pode sentir algum desconforto ou constrangimento ao responder as questões apresentadas na entrevista caso não saiba as respostas ou não queira nos dar a informação solicitada. Assim, caso ocorra qualquer tipo de prejuízo, ou o participante resolva não colaborar com a pesquisa asseguramos a sua liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento, deixando de participar do estudo sem que lhe acarrete em sanção ou dano de suas atividades. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador ou pela instituição, terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou para recusar-se a participar.

De maneira mais específica, consideramos que os possíveis riscos que esta pesquisa possa oferecer sejam o desconforto e o cansaço intelectual causado pela análise e reflexão sobre sua própria prática e sobre a organização em que atua. A participação na pesquisa poderá trazer benefícios para a área de pesquisa em Formação Continuada e teorias pedagógicas, principalmente porque a pesquisa pretende ver a relação entre as duas áreas a partir do olhar do formador de professores. Olhar ainda muito pouco pesquisado pela área acadêmica. Ao refletir sobre sua prática no momento da entrevista, os participantes da pesquisa poderão ser beneficiados pelo aumento de seu conhecimento sobre as relações entre a formação continuada e as teorias pedagógicas que a fundamentam, o que pode contribuir para uma possível melhoria em prol do formador, do professor e da formação continuada como um todo.

Enfatizamos que sua participação será estritamente voluntária e desde já esclarecemos que todas as informações contidas na pesquisa serão confidenciais e tratadas de forma anônima e sigilosa, mantendo a sua privacidade.

Certificamos que os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização. Afirmamos também que a participação neste estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

Sua participação é de suma importância para a continuidade deste trabalho. Contando com a sua valiosa colaboração, agradeço pelo empenho, atenção e tempo dispensados. Seu nome não será revelado em nenhum momento dessa pesquisa e os dados serão utilizados mediante sua autorização.

Cordialmente,

Silvia Helena Pienta Borges Barbosa

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Telefone: (16) 3351-8364
E-mail: sil.pienta@gmail.com

Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

Docente do Programa de Pós-Graduação e Educação - UFSCAR
Departamento de Educação – DED/ Sala 17/ Tel: (16) 3351-8364
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
E-mail: cristinagfer@ufscar.br

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Nome do professor (a): _____

Assinatura: _____ Data: __/__/____

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSOR
COORDENADOR DE NÚCLEO PEDAGÓGICO (PCNP)**

Perfil

Nome:

Idade:

Sexo:

Função:

Formação Inicial:

Tempo de serviço em cada função dentro da educação:

Escola em que atua:

Questões

- Na sua opinião, qual é a função do PCNP?
- Gostaria que você me contasse sobre a função do PCNP com a formação dos CP e dos professores.
- Você vê diferença entre o que é a função do PCNP e o que você faz?
- Que tipo de formação a Secretaria do Estado oferece para vocês? Fale um pouco sobre as características dessa formação. Qual sua opinião sobre essa formação?
- Qual a formação que vocês oferecem para os Coordenadores Pedagógicos?
- Vocês oferecem formação diretamente para os Professores? Se sim, como funciona?
- O que você acha de considerar o contexto econômico, educacional, escolar nos processos de formação continuada para os professores?
- Você considera que as especificidades da cidade, dos problemas dessa Regional, das escolas são levadas em conta nas formações oferecidas pelo governo do estado? Por quê?
- Quem define os temas e conteúdos ministrados nas formações para os professores?
- Qual o tipo de formação oferecido nas OT's?
- Qual a participação do PCNP nas escolas?
- Quais as diferenças entre estar atuando em sala de aula e na Diretoria de Ensino?
- Você gostaria de acrescentar algum comentário ou informação?

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA –
COORDENADOR PEDAGÓGICO (CP)**

Perfil

Nome:

Idade:

Sexo:

Função:

Formação Inicial:

Tempo de serviço em cada função dentro da educação:

Escola em que atua:

Questões

- Na sua opinião, qual é a função do CP?
- Qual o papel do CP na formação continuada dos professores?
- Como você avalia as políticas de formação continuada que a gente tem aqui em São Paulo? Você acha que o professor se envolve com elas?
- O que você manteria na formação dos CPs? E nas OTs? E o que você eliminaria?
- O que você manteria na formação de professores? E nos ATPCs? E o que você eliminaria?
- Qual o tipo de formação oferecido nas OT's?
- Qual a sua opinião quanto ao formato das formações para os CPs?
- Você considera que tem ou teve algum tipo de formação continuada em algum momento da sua carreira?
- Qual a participação do PCNP na escola?
- Quais as diferenças entre estar atuando em sala de aula e na coordenação pedagógica?
- Você gostaria de acrescentar algum comentário ou informação?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – QUESTÕES NORTEADORAS

Qual a forma do PCNP dar as informações?

Como os professores ou PCs que estão ouvindo se comportam?

Há conversas? Os professores opinam e/ou falam sobre os problemas de suas escolas?

É uma aula? Um fala e os outros ouvem?

Quais as atividades?

Qual o clima?

Há cooperação?

Orientações técnicas são formações continuadas?

Qual o tipo de discussão que predomina nas OT's?

Quais as discussões que acontecem?