

A Teoria do professor reflexivo na formação continuada de professores: discurso vazio de conteúdo

The theory of reflective teacher in the continuing education: Void speech

Silvia Helena Pienta Borges Barbosa¹, Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes²

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil

Resumo

A teoria do Professor Reflexivo vai ao encontro da formação continuada de professores, pois ambas têm a prática como foco central de sua tratativa. Dada a convergência entre os temas, o objetivo deste artigo consiste em analisar a relação que se estabelece entre a formação continuada de professores e a teoria do Professor Reflexivo. Busca-se verificar se a teoria do Professor Reflexivo tem guiado as ações em formação continuada de professores, assim como norteia documentos orientadores em formação continuada. O trabalho se fundamenta no materialismo histórico-dialético e foi realizado por meio de pesquisa qualitativa e coleta de dados de campo em um município de pequeno porte do Estado de São Paulo. Foram entrevistados 12 formadores de professores da área urbana do município e realizadas duas observações em momentos formativos. Procedeu-se a categorização e análise de resultados a partir da análise de conteúdo. Os resultados encontrados indicam que a prática é eixo central da formação continuada desses professores, contudo, isso não significa a aplicação da teoria do Professor Reflexivo, uma vez que quase não há espaço de reflexão sobre a prática. Percebe-se também carência de ligação entre teoria e prática e prevalência de uma visão pragmática e instrumental desses formadores. Conclui-se que a teoria do Professor Reflexivo está presente muito mais no discurso do que na prática e que o uso atual dessa teoria está vinculado à política educacional neoliberal e não tem contribuído para a emancipação e a formação crítica dos professores.

Palavras-chave: Professor reflexivo. Formação continuada do professor. Formador de docentes. Educação básica.

Abstract

The theory of Reflective Teacher is consonant with teacher continuing education, as both have the practice as their focus. Given the convergence of the themes, the purpose of this article is to analyse the relation between teacher continuing education and the theory of the Reflective Teacher. The aim is to verify if the theory of the Reflective Teacher has guided the actions in teacher continuing education, just as it guides continuing education documents. The research is based on historical and dialectical materialism and was conducted through a qualitative approach and field research in a small city of São Paulo state. Twelve teacher educators of urban area were interviewed and two different moments of continuing education were observed. The categorization and analysis of the results were done based on the content analysis. The result indicates that the practice is central in the continuing education of these teachers; however, this does not imply the application of the theory of the Reflective Teacher since there is almost no room for the reflection on the practice. It is also noticeable the lack of connection between theory and practice and the prevalence of

1 Mestra em Educação pela UFSCar e doutoranda em Educação pela UFSCar. E-mail: sil.pienta@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela UNESP/Araraquara. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. E-mail: mcsgfernandes@gmail.com.

a pragmatic and instrumental view of these teacher educators. It is concluded, as a result, that the theory of the Reflective Teacher is more present in the speech than in the practice and that the current use of this theory is linked to the neoliberal policy for education and has not contributed to the emancipation and critical formation of teachers.

Keywords: Reflective teacher. Continuing education. Teacher educators. Primary education.

Introdução

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar a relação que se estabelece entre a formação continuada de professores e a teoria do Professor Reflexivo. Mais especificamente, nossa intenção é verificar se a teoria do Professor Reflexivo guia as ações em formação continuada de professores, já que guia documentos orientadores referentes a este tópico. Buscamos compreender as possíveis relações entre essa teoria pedagógica, baseada nos estudos de Schön (1987), que propõe mudanças no processo formativo e na atuação dos docentes em sala de aula, e a formação continuada de professores, campo de formação permanente, que visa à atualização teórica do professor, bem como, o amparo às questões práticas do trabalho docente.

A teoria do Professor Reflexivo surge a partir de uma teoria mais ampla, ligada à formação de profissionais como um todo. Schön (1987) propõe uma teoria que considere a prática na formação de profissionais, tornando-a prática reflexiva. A partir dos estudos precursores de Schön, a teoria do Professor Reflexivo gerou e ainda gera discussões e críticas, existindo diferentes perspectivas ligadas a esse conceito.

De acordo com Libâneo (2012) é possível separar dois tipos básicos de reflexividade: a de cunho neoliberal e a de cunho crítico. No primeiro tipo, a reflexividade converge para uma racionalidade instrumental. O professor, nessa concepção neoliberal de reflexividade, busca a relação entre teoria e prática e entre fazer e pensar, mas numa realidade instrumental, com uma apreensão prática do real. No âmbito da reflexividade crítica, os teóricos posicionam-se contra o modelo da racionalidade técnica e também buscam a ligação entre fazer e pensar, teoria e prática, mas o professor 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.

Além da teoria do Professor Reflexivo, outro foco considerado neste estudo é a formação continuada de professores. Este campo se refere às iniciativas formativas que ocorrem no período que acompanha a prática do professor, e tem formatos e durações diferentes. Para Fusari (1997) a formação continuada se mostrou importante no desenvolvimento profissional do professor e na aprendizagem dos alunos, e, por isso, recebeu maior ênfase desde a década de 1980.

Em relação às políticas educacionais, que influenciam e orientam a formação continuada de professores, é relevante salientar que esta discussão não acontece somente em nível nacional. No início da década de 1990, diversos órgãos internacionais (Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Organização dos Estados Americanos - OEA) começaram a discutir e definir quais seriam as melhores políticas educacionais em nível mundial, e, de acordo com Gatti (2008), seus documentos apresentam a nova função do professor: formar novas gerações para uma nova economia mundial.

As políticas educacionais produzidas a partir desses órgãos internacionais, desde a década de 1990 até hoje, continuam a evidenciar a mesma perspectiva neoliberal

(FREITAS, 2012). Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), tais políticas de educação buscaram, e continuam buscando, estratégias de descentralização escolar, reorganização curricular, autonomia escolar, formas variadas de direção escolar e novas tarefas e responsabilidades para o professor.

Para elucidar essas políticas, podemos salientar, de acordo com Santos (2004), que o Banco Mundial, com seu papel de destaque no Brasil em relação às diretrizes educacionais e orientações em educação, aponta como estratégias de ação em educação a elaboração de currículos sintonizados com as demandas de mercado; centralidade na educação básica; redução de custos com o ensino superior; maior foco em formação docente em serviço do que formação inicial; autonomia maior nas escolas e maior participação das famílias.

Essas políticas são introduzidas no Brasil por meio de leis, planos e orientações, que são vivenciadas no cotidiano das escolas e das salas de aula.

Gatti (2008) aponta que essas políticas educacionais, principalmente relacionadas à formação continuada de professores, nos últimos anos, evidenciam uma perspectiva de ênfase no desenvolvimento de competências. Castro (2005) assinala que essas competências não vêm sozinhas, mas surgem juntamente com o discurso da prática reflexiva. A teoria do Professor Reflexivo é incorporada pelo MEC (Ministério da Educação) como o modelo adequado para atender às novas exigências do mercado de trabalho, pois o professor pode desenvolver um novo perfil: mais participativo e autônomo quanto a sua atuação escolar.

Dois documentos em que podemos encontrar este discurso da prática reflexiva são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 e o documento “Referenciais para a Formação de Professores”, de 1998. Este último documento, aponta a necessidade de alterar o referencial teórico da formação de professores, de técnico-instrumental para um referencial que priorize a complexidade e também a singularidade da prática do professor, lembrando que o trabalho desse profissional acontece em situações específicas. Assim, para que o professor tenha êxito em sua atividade, ele precisa saber manejar a complexidade da situação educativa e resolver problemas, interagindo com os alunos de forma inteligente e criativa, o que configura uma formação centrada na reflexão sobre a prática (CASTRO, 2005).

Neste contexto marcado pelas políticas neoliberais, procuramos verificar se a teoria do Professor Reflexivo tem guiado as ações em formação continuada de professores, assim como guia os documentos legais e orientadores dessa formação continuada.

As respostas para esses questionamentos foram alcançadas por meio de uma pesquisa de campo, em que foram realizadas entrevistas com os formadores de professores do Estado de São Paulo - os Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNPs) e os Professores Coordenadores (PCs) - de uma Diretoria Regional de Educação (DRE) com municípios de pequeno porte sob sua jurisdição. Focamos em um dos municípios com cerca de 30 mil habitantes. Foram entrevistados seis PCNPs (os três de português e os três de matemática da DRE) e seis PCs responsáveis pelo Ensino Fundamental na área urbana do município investigado.

Os PCNPs são os responsáveis por receber a formação continuada (cursos, treinamentos, orientações técnicas, cursos a distância) do Governo Federal e Estadual e repassá-la aos professores (tanto os professores atuantes na rede estadual quanto os PCs). Os PCNPs atuam em toda a regional e são alocados dentro da Diretoria

Regional de Ensino por áreas de conhecimento (Português, Matemática, etc.). Já os PCs estão alocados por escolas e são responsáveis por trabalhar com os professores de sua alocação, atuando com docentes de todas as áreas de conhecimento e com foco nos processos pedagógicos. Uma de suas principais atividades é a formação continuada desses professores. Assim, as duas funções, PCNP e PC, trabalham com a formação continuada de professores.

Além das entrevistas foram realizadas duas observações diretas: uma referente a uma atividade de Orientação Técnica, momento formativo entre PCNPs e professores e/ou entre PCNPs e PCs, de duração aproximada de seis horas; e outra de um momento de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), com duração aproximada de três horas.

Assumimos um olhar qualitativo sobre os dados, considerando o ser humano como um agente que interpreta sua realidade continuamente. A base teórica da pesquisa está assentada no materialismo histórico-dialético, o qual fundamenta nossa visão de homem, de mundo e de ciência. Partindo da visão do materialismo histórico-dialético consideramos possível 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 (TRIVIÑOS, 1987).

A categorização e análise dos resultados da pesquisa foram realizadas a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2006). Com base em tais resultados apresentamos a seguir nossas reflexões sobre a relação entre a teoria do Professor Reflexivo e a formação continuada de professores, seguida da discussão dos dados de campo que evidenciam os achados da pesquisa em uma Diretoria Regional de Educação de um município paulista de pequeno porte.

Relações e aproximações entre a teoria do Professor Reflexivo e a formação continuada de professores no contexto neoliberal

O conceito de Professor Reflexivo permeia o campo educacional desde meados dos anos 1990, quando Schön (1987) propôs esta teoria, a qual considera a prática um elemento primordial para a formação de profissionais. Schön se contrapõe ao racionalismo técnico que servia de base para as universidades e para os currículos dos cursos de graduação. Entretanto, a necessidade da reflexão enquanto conceito estruturante em educação foi iniciada muito antes de Schön por John Dewey, no começo dos anos 1900. Dewey acreditava que a reflexão é uma forma particular de pensar de modo disciplinado, sistemático e rigoroso que une diferentes conhecimentos: o pessoal, o profissional e o teórico. Posteriormente, o tema acabou voltando à tona com as publicações de Schön sobre a formação profissional (SOUZA; MARTINELLI, 2009).

Para Schön (1987), 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 ao invés de ensinar e o diálogo recíproco de reflexão-na-ação entre facilitador e aluno.

As principais categorias da teoria de Schön (1987) são o conhecimento tácito, que o autor descreve como um conhecimento que é revelado espontaneamente na ação; e a reflexão na ação, que é um conhecimento a partir da reflexão sobre e na ação, esse momento que pede reflexão na ação surge de um momento na rotina de trabalho em que se é surpreendido por algo que não se sabe resolver. Entretanto, essas duas reflexões não suprem todas as situações, exigindo do profissional uma análise e apropriação de teorias sobre o tema e investigação do tema, o que gera a reflexão sobre a reflexão na ação (PIMENTA, 2012).

Além da prática e da reflexão serem consideradas complementares, assinala-se também sua relação com a teoria. Schön (1987), quando da criação dessa teoria reflexiva para a formação de profissionais, buscava que teoria e prática tivessem maior relação e que, desta forma, a reflexão sobre a prática envolvesse uma reflexão que se utiliza de conceitos teóricos. Para ele, a reflexão sobre a prática é uma conexão entre teoria e prática, é pensar a prática através de conceitos teóricos, de constructos e dos pensamentos e teorias que temos em nós (GHEDIN, 2012).

Nesse sentido, a teoria do Professor Reflexivo por seu conteúdo e pelo contexto em que foi pensada trouxe contribuições importantes para a educação, como o fornecimento de instrumentos teórico-conceituais e metodológicos para a investigação sobre os docentes, na busca de entender como os professores pensam, no que acreditam e como isso contribui para sua prática profissional (ALVES, 2007). Com essa teoria, abre-se espaço para a discussão da subjetividade do professor, do aluno e da troca de experiências.

Outros autores posteriores a Schön se dedicaram a estudar a relação educação e reflexividade, como Perrenoud (2002), Zeichner (1993; 2008), Nóvoa (1992) e Alarcão (2003). 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 à teoria sem questionar seus fundamentos.

Segundo Reali e Reyes (2009, p. 27), na perspectiva da teoria do Professor Reflexivo, 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”. A visão da teoria do Professor Reflexivo vai ao encontro da formação continuada de professores, por ser um momento em que a prática do professor está no centro das discussões, ou seja, a ação do professor e o conhecimento da prática são o foco da formação continuada. Assim, a proposta de Schön e a formação continuada de professores convergem no enfoque centrado na prática.

No Brasil, esta teoria é introduzida a partir da difusão das obras de Antônio Nóvoa, Maurice Tardif (ALVES, 2007) e de Schön, em uma época em que o último momento pedagógico pelo qual o país tinha passado havia sido o da década de 1980, em que a educação foi dominada pela questão política e não se valorizava o que o professor pensava a respeito de sua profissão. Quando chega ao país uma teoria em que o saber docente é valorizado, há uma expansão na busca e na discussão sobre tal teoria. Muitos a abraçaram de imediato e muitos a criticaram sem maior aprofundamento teórico (PIMENTA, 2012).

A teoria do Professor Reflexivo recebe também muitas críticas, na medida em que serve a modismos, assumida pelas políticas neoliberais, justificando,

particularmente, as políticas em formação de professores no Brasil. Os limites da teoria do Professor Reflexivo são assinalados por Libâneo (2012) que destaca que tal teoria pode levar à desvalorização dos conhecimentos teóricos, a uma concepção individual de reflexão e a desconsideração do contexto social. Em muitos casos o que tem acontecido, segundo Contreras (2012), é muito mais o uso dos termos “professor reflexivo” e “reflexão” do que a utilização da teoria em si, com toda sua complexidade.

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 que 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).

A teoria do Professor Reflexivo tem sido lida, portanto, de diferentes formas e apropriada por diversos governos que lhe conferem a percepção que melhor se adapta à sua estrutura política, sendo mais nítida a ênfase no aprender a aprender e nas histórias de vida dos docentes. Considerando-se que os conceitos da teoria do Professor Reflexivo são entendidos e utilizados por diferentes autores, com diferentes visões e diferentes abordagens, o significado do conceito “professor reflexivo” não tem consenso. O termo e os conceitos geraram e ainda geram discussão, apesar do termo “professor reflexivo” fundamentar documentos legais ligados à formação continuada de professores.

Ponderando tais diferenças de concepção sobre a teoria do Professor Reflexivo, é importante evidenciar nossa perspectiva crítica em relação à teoria, conforme explicitado por Libâneo (2012), Pimenta (2012) e Ghedin (2012). Estes autores apontam críticas à teoria proposta por Schön e evidenciam algumas de suas possíveis contribuições para a formação e o trabalho docente. A partir dos avanços da teoria do Professor Reflexivo, apontam caminhos que incluem a práxis, ou seja, a relação indissociável entre a teoria e prática; uma educação voltada para a autonomia emancipadora da crítica (GHEDIN, 2012) e com visão ampla, além da sala de aula, considerando o contexto histórico, econômico, social e político que perpassa as questões do cenário microssocial escolar.

A área da formação continuada, que se refere às iniciativas formativas que ocorrem no período que acompanha a prática do professor também não é campo homogêneo e hegemônico, não existe modelo único desse tipo de formação (NUNES, 2000). É um processo educativo de construção e desconstrução de conceitos e práticas e que tomou maiores proporções na década de 1990, para que os professores pudessem atuar melhor na instabilidade do mundo globalizado (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011). Nesse contexto neoliberal, o eixo central da formação continuada passa a ser a reflexão que ocorre na e a partir da prática do docente (FUSARI, 1997), no âmbito da sala de aula e de maneira individual.

Além de não existir um modelo único de formação continuada de professores, as iniciativas de formação se apresentam na forma de cursos, programas, práticas e processos de formação em serviço e as propostas de formação continuada se originam, em grande parte, dos governos Federal, Estaduais e Municipais. Suas políticas e diretrizes de ação em educação escolar também estão atreladas aos diversos

órgãos mundiais. De acordo com Gatti (2008), a formação de professores começou a preocupar os órgãos multilaterais pelas pressões que o mundo do trabalho exerce, criando sempre novas condições de trabalho e, também, pelos governos terem reconhecido que grande parte da população tem precário desempenho escolar.

Os órgãos multilaterais produziram textos orientadores em educação, e esses documentos, que vêm sendo lançados desde a década de 1990 até os dias atuais, continuam a evidenciar a perspectiva neoliberal, com uma orientação educacional economicista e tecnocrática, em que as questões humanas e sociais ficam em segundo plano (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). De acordo com Freitas (2012) existe, na concepção educacional neoliberal, uma ligação forte entre educação e mercado evidenciada em propostas de controle educacional através da meritocracia e da responsabilização de certos agentes educacionais pelos problemas encontrados na educação. O objetivo de tais políticas consiste, portanto, em “organizar a educação como os negócios são organizados”; considera-se que “o que é bom para o mercado é bom para a educação” (FREITAS, 2012, p. 03).

Tais discussões e os documentos sobre educação concretizados em conferências e reuniões mundiais de Órgãos Multilaterais encontram-se presentes na legislação brasileira e em orientações educacionais. Em relação à formação continuada de professores, podemos afirmar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394/96, e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172/2001 foram ao encontro dos princípios de mercado e das políticas neoliberais (SANTOS, 2011). E, enquanto o movimento político e econômico neoliberal se manifesta nas políticas de formação continuada, dentro das escolas e instituições de ensino, os processos formativos também tendem a se materializar nesse formato.

Nesse sentido, consideramos relevante compreender como esta teoria do Professor Reflexivo, que buscava fazer o contraponto ao racionalismo técnico, ao instrumentalismo e à falta de voz dos professores na escola foi incorporada no dia a dia escolar. Já se sabe que ela está presente nos documentos legais e orientadores da formação continuada, mas, a pergunta que fazemos é: como a Teoria do Professor Reflexivo foi utilizada no cotidiano da formação continuada de professores?

O discurso da prática reflexiva na formação continuada de professores

A prática é um conceito fundamental para a teoria do Professor Reflexivo, já que para Schön (1987) ela deve ser o ponto central do processo formativo de uma pessoa. Entretanto, tal ênfase na prática é questionada e como aponta Candau (1996), a prática pela prática pode resultar em um processo mecanizado e repetitivo. Candau ressalta que a prática por si só pode levar à atividade sem processo formativo e aprendizado, e salienta, desse modo, a importância de se considerar a prática juntamente com a reflexão. Segundo a autora, a prática reflexiva é capaz de identificar problemas e resolvê-los, além de ser um momento em que o professor aprende, descobre novos conhecimentos, aprimorando sua formação.

Para melhor análise dos conceitos envolvidos na teoria do Professor Reflexivo e sua relação com a formação continuada de professores, e também porque os participantes da pesquisa apontaram diferenças nesses conceitos, consideramos prática, teoria e reflexão em momentos diferentes, entretanto, não é demais ressaltar que concebemos teoria e prática enquanto práxis, ou seja, como duas realidades simultâneas,

dialéticas e indissociáveis (GHEDIN, 2012). E, entendemos que a reflexão é resultante do movimento da práxis, e, da mesma forma, indissociável desse processo.

A partir dos resultados da pesquisa de campo, foi possível perceber, na fala dos formadores de professores, o elemento da prática em relação à formação continuada. PCNPs e PCs colocam a prática no centro da formação dos professores, conforme se verifica no trecho de entrevista a seguir:

[...] 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 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 (precisa também da teoria, precisa estudar, refletir, pensar, como que eu vou colocar isso na prática, como que eu vou transformar esse método) a gente percebe que a gente não tem tantos resultados. A gente tem mais resultados quando a gente propõe um trabalho na prática, em oficinas e eles saem daqui [Diretoria de Ensino] com alguma coisa pronta, que eles produziram e vão levar. [...] se você der alguma coisa prática eu tenho certeza que eles vão aplicar (Mariana³, PCNP).

Na fala da PCNP Mariana, a prática é o foco das formações realizadas com os professores, assemelhando-se ao que é proposto na teoria do Professor Reflexivo. Interessante notar que a importância da prática não é somente para as formações dadas aos professores. Os PCNPs também valorizam formações com foco na prática quando os sujeitos da formação são eles próprios: “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” (Mariana, PCNP).

Essa importância da prática fica clara também em outros momentos, como, por exemplo, quando os professores falam que a função de formação dos professores tem como objetivo final a melhoria na aprendizagem dos alunos.

O PCNP, na verdade, é um formador de professor. 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 (João, PCNP).

O fato da formação continuada dessa Diretoria de Ensino levar em conta a questão prática, atendendo a um direcionamento vindo da legislação, permite que observemos também os conteúdos ministrados nas formações a partir desse aspecto prático. O conteúdo das formações é baseado em questões do dia a dia do professor e da relação com a aprendizagem com o aluno, ou seja, do professor na sua prática, conforme evidencia a fala da PC Lúcia:

Geralmente os conteúdos que a gente leva no ATPC é o que cobram da gente os PCNPs. Aí a gente faz uma entrevista com os professores para ver o que eles estão precisando mais. No ano passado eu trabalhei muito com avaliação: formas de avaliar, avaliação formativa, porque avaliação, qual a principal finalidade da avaliação, avaliar só por avaliar?

O foco na prática é percebido, portanto, tanto na fala das PCs quanto dos PCNPs. Além dos trechos de entrevista que nos mostram como a prática está presente na

3 Os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios.

escolha dos temas que serão trabalhados nas formações, tal questão foi presenciada também nas duas observações realizadas durante a pesquisa. Em março de 2015, por exemplo, observamos o ATPC de uma escola, com cerca de 20 professores, e o tema que foi trabalhado durante uma boa parte do momento formativo 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 eles 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. Somente com os conteúdos que já conheciam sobre o tema, apresentando aos outros professores seu conhecimento já internalizado sobre o assunto. Em nenhum momento houve ligação entre a oficina sobre gêneros textuais e autores que estudam esse tema, por exemplo, para aprofundar o conhecimento sobre o tópico.

Esta observação e as entrevistas realizadas sinalizam que a prática pode estar sendo considerada como mais importante do que a teoria na formação continuada, tanto para conteúdos curriculares quanto para conteúdos pedagógicos, quando elas deveriam ser trabalhadas dialeticamente, com a mesma importância. Entretanto, não podemos concluir essa questão, uma vez que não temos dados suficientes sobre todos os momentos formativos, mas tal resultado nos serve de alerta para lembrarmos, com Pimenta (2012, p. 28), da necessidade da teoria e prática andarem sempre juntas em processos de formação continuada:

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Pimenta (2012) ainda aponta que a prática como foco do processo de formação continuada é tida como um grande avanço trazido não só pela teoria do Professor Reflexivo, mas por outras tendências novas na pedagogia; entretanto, salienta também que o enfoque na prática deve levar em consideração a relação com a teoria e não deve desconsiderar as dimensões de contexto. É preciso articular dimensões micro e macrosociais do contexto de formação, ponderando contexto social, cultural, político, ideológico no qual os professores estão inseridos (CANDAU, 1996).

Outro conceito central da teoria do Professor Reflexivo, além da experiência prática, é a reflexão, análise e problematização dessa experiência. Alguns formadores quando falaram da teoria do Professor Reflexivo durante as entrevistas, citaram a reflexão sobre a prática como ponto central na formação dos professores.

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).

Entretanto, apesar da fala de Isabela enfatizar a necessidade de contribuir para o processo de reflexão dos professores sobre a prática, em alguns casos, tanto com PCNPs quanto com PCs, constatamos situações e relatos em que esses formadores de professores assumem o processo, ao invés de estimular o professor a refletir, como podemos verificar no trecho de entrevista a seguir:

Nossa função é auxiliar o professor mesmo, mas assim, nós preparamos o material aqui na Diretoria de Ensino também, além de você orientar, oferecer caminhos para que ele busque, nós preparamos também. Então nós preparamos apostilas com atividades, com material de aula. No início do ano a gente prepara, tanto português quanto matemática, apostilas de recuperação. [...]. Então, a gente prepara assim um conteúdo que seja um pouquinho mais fácil para que o aluno possa acompanhar e nós entregamos esse material para os professores. Todo ano nós fazemos isso (Mariana, PCNP).

Outros PCNPs e PCs relataram momentos em que produzem materiais ou refletem sobre a prática do professor. Tanto os PCNPs de Português quanto de Matemática têm o hábito de preparar apostilas para os docentes que estão com dificuldades. Outra ação comum dos PCNPs das duas matérias é promover o “aulão”, momento em que eles vão para a sala de aula e, muitas vezes, dão aula ao invés dos educadores, para mostrar a eles formas de agir em sala de aula e mostrar com a prática o que deve ser feito.

Essas ações, além de serem pragmáticas, diminuem as possibilidades de reflexão dos professores envolvidos, já que eles têm os formadores pensando por eles e mostrando qual a “forma correta” de agir.

Assim, analisando os processos de reflexão possíveis na formação continuada dos professores, podemos dizer que a reflexão sobre a prática não acontece na maior parte dos casos. Os formadores não estimulam esses momentos de reflexão, os professores não têm o espaço para as reflexões e também não são levados a isso na maioria das situações observadas e relatadas na pesquisa.

Quando os formadores entregam aos professores as oficinas, as atividades e as aulas já preparadas possibilitam muito menos a reflexão desses docentes, mostrando que, nesses casos, a reflexão sobre a prática fica apenas no discurso. Em alguns casos, os formadores buscam que os professores reflitam sobre a prática sem elementos teóricos ou sem a contextualização histórica, política, econômica e social, levando os docentes a uma reflexão descontextualizada sobre a prática, que se assemelha ao enfoque neoliberal de reflexividade indicado por Libâneo (2012), que se prende a uma realidade instrumental, que se encontra pronta e acabada.

A reflexividade crítica, ao contrário, se situa no âmbito de uma realidade construída, preocupada com a apreensão de contradições, relacionando teoria e prática, evidenciando caráter emancipatório. Assim, podemos afirmar que, em dados momentos do processo de formação continuada dos professores, quando há alguma reflexão, ela é muito mais próxima da reflexividade de cunho neoliberal do que da reflexividade de cunho crítico.

Em relação às observações em sala de aula, momento em que os PCNPs e PCs assistem à aula do professor e lhe dão um retorno sobre o que viram, os formadores ressaltaram a necessidade de ouvir o professor sobre sua prática e incitá-lo a reflexão:

[...] 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, ouve 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. (Gustavo, PCNP).

Nas observações que os PCNPs e PCs realizam em sala de aula, quando há reflexão dos professores sobre a prática, o enfoque é o conteúdo de sala de aula. A preocupação da reflexão é a da relação aluno-professor, dentro do contexto de sala de aula. Inclusive, em algumas entrevistas, como a da PCNP Magda constatamos que para alguns professores que precisam de um *feedback* mais aprofundado, ela prepara algum material antes de dar a devolutiva e já leva para o professor o que ele precisa estudar ou rever. No caso de ações como a de Magda, percebemos que a PCNP retira do professor a possibilidade de refletir integralmente sobre a situação em sala de aula, pois a PCNP já tem o ponto onde quer que o professor chegue com sua reflexão e, inclusive, o material que ele irá usar para sanar suas dificuldades. Ou seja, o processo de reflexão não tem acontecido nem mesmo como o esperado na teoria do Professor Reflexivo proposta por Schön, sendo mais evidente a continuidade de práticas fundadas na racionalidade instrumental e técnica.

Tanto a PCNP Mariana quanto a PC Patrícia ressaltam que um dos motivos pelos quais os formadores trabalham pelos professores é a falta de tempo dos docentes. Mariana acredita que algo prático pode ter mais sucesso, já que demanda menos tempo do professor, pois ele precisará somente aplicar a técnica ou oficina aprendida. Patrícia também relata que os professores não fazem os cursos *online* que o Estado oferece porque não têm tempo. Ou seja, o Estado propõe e cobra formação continuada, mas não oferece condições de trabalho para que elas aconteçam (com mais horas destinadas ao preparo e formação de professores, por exemplo).

Tal situação de cobrança do Estado para a realização da formação continuada, sem condições de efetivação, é relevante, afinal, esses formadores de professores (PCNPs e PCs) estão dentro de uma estrutura de formação continuada, seguem orientações de um órgão superior e são treinados para que formem os professores. Acreditamos que não é por acaso que encontramos o discurso da reflexão sobre, pela e na prática, mas esvaziado de conteúdo, já que essa forma de gerir a formação continuada dos professores vai ao encontro das políticas neoliberais, tolhendo a autonomia e a emancipação dos professores (e também dos formadores de professores). É importante assinalar que a crítica que realizamos neste estudo não se dirige ao trabalho específico desses formadores de professores, mas, sim, ao sistema e à estrutura da formação continuada de professores, que não é elaborada e nem

pensada pelos formadores de professores, que são também vítimas desse processo de formação acrítico e descontextualizado, que dificulta a emancipação das pessoas.

Conforme denunciam Pimenta (2012), Contreras (2012) e Zeichner (2008), o movimento realizado pelas políticas públicas em educação tem desmembrado conceitos da teoria do Professor Reflexivo e se utilizado de partes que são consideradas relevantes, jogando fora partes que não interessam à manutenção das políticas neoliberais em educação.

Nesse sentido, a apropriação dos conceitos da teoria do Professor Reflexivo acontece apenas no discurso, servindo basicamente para a culpabilização do professor, eximindo os governos de responsabilidade pelos problemas educacionais (PIMENTA, 2012). E, dessa forma, o conceito de professor reflexivo perde qualquer potencial crítico que poderia vir a ter, bem como sua dimensão enquanto possibilidade de teoria pedagógica.

Considerando o contexto neoliberal em que vivemos e o ponto de vista da lógica capitalista, em que se deve gastar a menor quantidade possível de recursos e atingir o máximo de resultados, vemos que a educação pública não é um setor lucrativo, sendo uma área em que o interesse dos governantes consiste em reduzir os custos. Desse modo, a incorporação de uma teoria que tem como foco central a prática individual e reflexiva proposta por Schön se mostra interessante ao governo, pois o custo de uma formação no cotidiano dos professores é menor do que uma formação de cunho mais amplo e emancipatório, com reais possibilidades de prática reflexiva e coletiva entre professores e coordenadores pedagógicos, com condições de trabalho efetivo. 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 crítica e historicamente contextualizada. O discurso da prática reflexiva está presente nas falas dos formadores e nas observações realizadas dos momentos formativos, mas vemos uma prática em que a reflexão parece não ter quase nenhum espaço.

Considerando, enfim, que a teoria do Professor Reflexivo proposta por Schön apresenta significativas limitações e críticas, não sendo uma teoria que, em sua configuração original, possibilite processos emancipatórios e críticos, entendemos como grave a situação em que nem mesmo esta teoria, está sendo adequadamente utilizada. Entendemos, assim, que o problema educacional e os processos de formação continuada de professores ainda estão longe de serem sanados. Esta teoria, que já não é crítica e nem emancipatória, se torna ainda mais desconfigurada e perde suas características de reflexividade prática sob os interesses governamentais.

Considerações finais

Com base nos dados obtidos, concluímos que a prática é eixo central da formação continuada dos professores da Diretoria de Ensino estudada e que os momentos formativos acontecem, em sua maioria, a partir do enfoque na aprendizagem dos alunos. O conteúdo da formação é baseado em questões do dia a dia do professor e da relação com a aprendizagem do estudante.

É possível constatar que os momentos de formação continuada normalmente não relacionam o cotidiano de sala de aula e da escola com o contexto social, político, histórico e econômico. Também foi possível identificar a carência de ligação entre teoria e prática e a prevalência de uma visão pragmática e instrumental dos formadores de professores.

Em relação à reflexão sobre a prática, apesar de muitos formadores dizerem que acham importante que os professores façam esse exercício, muitos não possibilitam esse espaço para o professor, pois levam atividades, oficinas e aulas prontas para que os professores apenas as apliquem. Nas observações de sala de aula realizadas pelos formadores, estes disseram estimular a reflexão dos professores sobre a prática, porém, alguns formadores levam os materiais que os professores precisam estudar, sinalizando que o espaço de reflexão sobre a prática tem sido, novamente, tolhido dos professores. A teoria do Professor Reflexivo ficou desta forma, muito mais no discurso dos formadores do que na prática dos mesmos com os professores.

A reflexividade é algo demandado pelas políticas educacionais do estado, e, talvez por isso, esteja presente na fala dos formadores, entretanto, nas ações formativas a teoria do Professor Reflexivo tem pouco espaço, existindo apenas como *slogan* (CONTRERAS, 2012). Ou seja, é um discurso vazio de conteúdo e retórico. Entendemos que o atual formato político e econômico neoliberal e capitalista é fator fundamental na conjuntura educacional. As teorias pedagógicas enquadradas por 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, apresenta sérios limites, se torna esquizofrênica e acrítica quando incorporada ao discurso político e às propostas de formação de professores.

Assim, é possível compreender que os conceitos e elementos da teoria do Professor Reflexivo presentes nos processos de formação continuada foram apropriados pela política neoliberal e não têm contribuído para melhorar os processos educacionais, mas, sim, manter uma formação que garanta os interesses do governo e do mercado.

O que constatamos na formação continuada fica aquém da proposta da teoria do Professor Reflexivo, pois nem a reflexão sobre a prática (ainda que descontextualizada e acrítica) ocorre. Assim, entendemos que uma formação continuada em que o professor e, conseqüentemente, os alunos possam se emancipar e serem críticos e autônomos, ainda parece estar longe do alcance da escola pública, dada, principalmente, a tendência neoliberal de educação, voltada para o mercado e que enxerga a educação como mercadoria.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- ALVES, Wanderson Ferreira. 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/ao6v33n2.pdf> Acesso em: 20 abr. 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. L. de A. Rego e A. Pinheiro. 6 ed. Lisboa: Edição 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).
- CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.) **Formação de professores: Tendências atuais**. 3 ed. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.
- CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. 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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29242> . Acesso em: 06 nov. 2016.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. 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. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos 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.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). 1997. 201 p. Tese (Doutorado de Educação), Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. 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. 2016.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 148-173.

LIBÂNEO, José Carlos. 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, 2012, p. 63-93.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **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).

NÓVOA, Antônio, (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores**. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. 2000. 152 p. Tese de doutorado (Faculdade de Educação), Campinas: UNICAMP, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. 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.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Cláudia Raymundo. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. 98 p. (Coleção UAB – UFSCar).

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. 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, São Paulo, 2011. **Anais do Simpósio...** – ANPAE. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf> Acesso em: 23 jun. 2016.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set/dez. 2004.

SCHÖN, Donald Alan. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriano Pacifico. 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: 06 nov. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth 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: 06 nov. 2016.

Enviado em: 21/junho/2016

Aprovado em: 11/outubro/2016