



UNIVERSIDADE
**CATÓLICA
DE SANTOS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FELIPE MATTEUS DOS ANJOS

**A REFLEXIVIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA ATUAL
POLÍTICA EDUCATIVA DA REDE ESTADUAL PAULISTA**

**Santos - SP
2026**

FELIPE MATTEUS DOS ANJOS

A REFLEXIVIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA ATUAL
POLÍTICA EDUCATIVA DA REDE ESTADUAL PAULISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas e Práticas de Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo

Aprovado em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo (Orientador)
Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)

Prof.^a Dr.^a Guadalupe Corrêa Mota
Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)
Membro Titular Interno

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel de Almeida
Universidade de São Paulo (USP)
Membro Titular Externo

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

A599r Anjos, Felipe Matteus dos
A reflexividade docente no contexto da atual política
Educativa da Rede Estadual Paulista/ Felipe Matteus dos Anjos;
orientador Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo -- 2026.
107 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de
Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em
Educação, 2026.
Inclui bibliografia

1. Reflexividade docente. 2. Política Educacional. 3. Rede
Estadual Paulista. I. Rabelo, Roberto Araújo da Silva Vasques.
II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que, como eu, trilharam seus caminhos na escola pública. Aos que enxergam na educação não apenas um campo de estudo, mas a ferramenta mais poderosa para transformar a própria realidade e promover justiça social.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, ao meu orientador, Professor Roberto, pela condução cuidadosa deste trabalho, pela generosidade intelectual ao longo de todo o processo de construção desta dissertação. Sua orientação foi fundamental para o amadurecimento das ideias aqui apresentadas.

Agradeço também às Professoras Guadalupe e Maria Isabel, integrantes da banca examinadora, pela disponibilidade em avaliar este trabalho e pelas contribuições que certamente enriquecerão esta pesquisa.

Expresso ainda minha gratidão à Professora Fernanda Quatorze Voltas, que me orientou durante boa parte da elaboração desta dissertação. Sua escuta atenta, incentivo e apoio foram essenciais em momentos importantes desta caminhada acadêmica.

No âmbito pessoal, agradeço ao meu marido, Geovane, companheiro de vida, que esteve ao meu lado em todos os momentos desta jornada, oferecendo apoio, compreensão e incentivo nos períodos mais desafiadores.

Agradeço com carinho à minha avó Luzinete, à minha mãe Milka, à minha tia Valkiria e ao meu primo Gabriel, que sempre fizeram parte da minha caminhada e estiveram presentes de diferentes formas ao longo da minha vida. Agradeço também à minha tia Dalva, que nos deixou em fevereiro. Cada um, à sua maneira, foi parte importante da minha trajetória, transmitindo valores, força e inspiração que me acompanharam até aqui. Em especial, guardo com afeto a memória da minha tia Dalva, cuja presença permanece viva em minhas lembranças.

Registro também a importância das minhas origens nesta trajetória. Venho de uma realidade humilde e nasci e cresci no Sítio do Campo, conhecido como Tude Bastos, em Praia Grande. Esse contexto moldou minha forma de enxergar o mundo e reforçou, desde cedo, o valor da educação como caminho de transformação. Chegar até este momento representa não apenas uma conquista acadêmica, mas também a reafirmação de que trajetórias construídas com esforço, apoio coletivo e persistência podem ultrapassar barreiras.

Agradeço ainda aos colegas do Programa de Pós-Graduação, com quem compartilhei aprendizados, desafios e trocas fundamentais ao longo desta caminhada, bem como a todos os professores que fizeram parte da minha formação.

Por fim, deixo um agradecimento especial aos meus professores da educação básica, que foram responsáveis pelos primeiros passos da minha formação. Em especial,

à minha professora de português, Márcia Regina, cuja dedicação e incentivo marcaram profundamente minha relação com a leitura, a escrita e o conhecimento. A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação, minha sincera gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa trata do tema da reflexividade do professor e a atual política educativa da rede estadual paulista, tendo como sujeitos professores do Ensino Médio de uma escola pública, localizada no município de Praia Grande, no estado de São Paulo. No contexto da atual gestão do governador Tarcísio de Freitas (Republicanos), iniciada em 2023, observa-se o avanço da perspectiva neoliberal e do modelo gerencialista de educação sobre as políticas e práticas da rede paulista de ensino. Desde o início da referida gestão, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, comandada por Renato Feder, vem implementando novos procedimentos e regras que impactaram diretamente professores, gestores e alunos dessa rede. Tais mudanças geraram debates e preocupações entre os profissionais da educação, que se viram obrigados a seguir diretrizes mais centralizadas e rígidas, tendo como referência um currículo oficial, que vem limitando a flexibilidade pedagógica em sala de aula e a autonomia docente. Diante disso, esta pesquisa buscou responder à seguinte questão: de que modo as condições estruturais, institucionais e pedagógicas, no âmbito da atual política educativa da rede estadual paulista, incidem sobre a possibilidade de reflexão crítica dos professores do Ensino Médio acerca de sua prática no cotidiano escolar? A pesquisa teve como fundamentos teóricos as obras de Pimenta e Ghedin (2012), Zeichner (1993) e Freire (1996). Com abordagem qualitativa, a investigação adotou os seguintes procedimentos metodológicos: análise documental; revisão de literatura e entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa evidenciam que o fortalecimento de mecanismos de controle, padronização e responsabilização tem tensionado a prática docente, fragilizando espaços de autonomia e reflexão, ao mesmo tempo em que emergem movimentos de contestação, diálogo e reconstrução crítica do trabalho pedagógico no interior da escola.

Palavras-chave: Reflexividade docente. Formação de professores. Política Educacional. Rede Estadual Paulista.

ABSTRACT

This research addresses the theme of teacher reflexivity and the current educational policy of the São Paulo state school system, focusing on High School teachers from a public school located in the city of Praia Grande, state of São Paulo. In the context of the current administration of Governor Tarcísio de Freitas (Republicanos), initiated in 2023, there is a noticeable advancement of neoliberal perspectives and the managerialist model of education over the policies and practices of the São Paulo state system. Since the beginning of this administration, the State Education Department, led by Renato Feder, has been implementing new procedures and regulations that directly impact teachers, administrators, and students. These changes have sparked debates and concerns among education professionals, who have been compelled to follow more centralized and rigid guidelines based on an official curriculum, which has limited pedagogical flexibility in the classroom and teaching autonomy. Consequently, this research sought to answer the following question: in what way do the structural, institutional, and pedagogical conditions within the scope of the current educational policy of the São Paulo state system affect the possibility of critical reflection by High School teachers regarding their daily school practice? The research's theoretical foundations include the works of Pimenta and Ghedin (2012), Zeichner (1993), and Freire (1996). Adopting a qualitative approach, the investigation employed the following methodological procedures: document analysis, literature review, and semi-structured interviews. The research results demonstrate that the strengthening of control, standardization, and accountability mechanisms has strained teaching practice, weakening spaces for autonomy and reflection, while simultaneously giving rise to movements of contestation, dialogue, and critical reconstruction of pedagogical work within the school.

Keywords: Teacher reflexivity. Teacher Education. Educational policy. São Paulo State School System.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 O problema de pesquisa em seu contexto conceitual de origem: “reflexividade do professor”	13
1.2 Estudos correlatos	16
1.3 Anúncio do referencial teórico e metodologia da pesquisa	23
2 REFLEXIVIDADE DOCENTE	22
2.1 A reflexividade no campo educacional.....	30
2.2 A reflexividade no contexto brasileiro	32
2.3 Reflexão crítica em Paulo Freire.....	35
3 POLÍTICAS EDUCATIVAS NEOLIBERAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO NA ATUALIDADE	37
3.1 Conceito de educação neoliberal.....	38
3.2 A escola e o neoliberalismo	39
3.2.1 O avanço da lógica neoliberal sobre as políticas de educação, ao longo dos governos do PSDB no estado de SP.....	42
3.3 A rede estadual de ensino de São Paulo e o novo secretário da Educação	43
3.3.1 Gestão Feder em SP	44
3.3.1.2 Os polêmicos slides.....	45
3.3.1.3 Sem livros e materiais físicos.....	46
3.3.1.4 Plataformas digitais	47
3.4 Implicações para o processo formativo.....	52
3.5 O ensino médio	54
3.6 Avaliação de desempenho.....	56
4 METODOLOGIA.....	59
4.1 Trama conceitual freireana: a reflexão sobre a prática no centro	60
4.2 Entrevistas semiestruturadas.....	63
4.3 Análise reflexiva-comparativa das respostas dos sujeitos	68
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE	88

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa partiu da minha inquietude como professor de Ensino Médio de escola pública. Por mais que minha formação inicial em Licenciatura em Letras tenha apresentado conteúdos, saberes e diálogos pertinentes, quando iniciei minha docência pude vivenciar e refletir sobre questões não contempladas na Universidade. Cursei toda a minha trajetória na Educação Básica em escolas públicas das esferas municipal e estadual, na cidade de Praia Grande, no estado de São Paulo. Durante a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, considero que tive acesso a uma boa formação nas escolas municipais em que estudei. Já nas escolas estaduais, onde cursei o ensino médio, as estruturas físicas e as condições de trabalho dos professores e dos demais funcionários não eram as ideais, e acredito que foi nesse período que meu senso crítico em relação à área da educação começou a se desenvolver.

Ainda no Ensino Médio, decidi cursar licenciatura em Letras por dois motivos: o primeiro é que sempre gostei do ambiente escolar, tendo vivido minhas melhores experiências nesse contexto até a adolescência; o segundo é que meu melhor desempenho e minhas maiores notas sempre foram nas disciplinas de humanas, especialmente, em língua portuguesa.

Durante minha trajetória em Letras os conhecimentos em literatura, linguística e gramática foram diversos e essenciais para o meu desenvolvimento profissional e o professor que sou. Todavia, os saberes pedagógicos não eram valorizados e os componentes curriculares ligados à educação estigmatizados em uma “caixinha” como se não fizessem parte do curso.

No ano de 2014, ainda no primeiro semestre da graduação em Letras, tive a oportunidade de ingressar no ambiente escolar por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), atuando em uma unidade da rede pública no município de Santos, litoral do estado de São Paulo. Essa experiência foi fundamental para minha formação como docente, pois me permitiu vivenciar, de forma prática, a dinâmica da sala de aula e a relação entre professor e aluno. Durante minha participação no PIBID, auxiliei o professor titular em suas atividades em sala e elaborei materiais pedagógicos para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Permaneci no programa ao longo de todo o curso de licenciatura, o que contribuiu significativamente para meu desenvolvimento profissional.

Com relação aos estágios, tive a oportunidade de realizá-los em duas escolas públicas estaduais. No entanto, essa experiência acabou se tornando mais uma formalidade para o cumprimento da carga horária exigida do que, de fato, um momento de aprendizado significativo sobre a prática docente. Isso se deve ao fato de que alguns professores demonstravam certo desconforto com a presença dos estagiários em sala de aula, o que dificultava o diálogo e a possibilidade de esclarecer dúvidas ou trocar experiências.

Iniciei minha trajetória como professor em 2017, por meio do projeto "Novo Mais Educação", uma iniciativa do governo federal que visava ampliar a jornada escolar dos alunos em escolas públicas com atividades no contraturno. Nesse período, atuei em uma escola pública estadual localizada em Praia Grande – SP. Já em 2019, ingressei oficialmente na rede pública de ensino, por meio de contratação pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para ministrar aulas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas.

Na sala de aula, seja ministrando aulas de língua portuguesa ou de língua inglesa, tento trabalhar os conteúdos propostos pelas diretrizes educacionais e redes em que atuo de maneira a não deixar o desenvolver da dinâmica maçante. Porém, com o tempo percebi que os fatores externos e internos influenciam positivamente ou dificultam o desenrolar da aula.

Trabalho em escolas de duas redes públicas, em escola técnica do Centro Paula Souza e escola estadual da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Estas redes têm realidades distintas e são muitas as exigências, colocadas pelas instâncias gestoras superiores às quais os professores são submetidos nesses espaços como, por exemplo: desenvolver a prática pedagógica com foco em competências e habilidades previamente definidas pelo currículo oficial; priorizar o uso de bases tecnológicas no trabalho com os estudantes, trabalhar com conteúdos, procedimentos didáticos, avaliação, material, propostas e estratégias padronizadas; organizar a gestão de sala de aula a partir da lógica gerencialista e, aderir ao uso das plataformas de tecnologias digitais em sala de aula e nos momentos de formação continuada. Em seu conjunto, essas proposições fundamentam-se na ideia de que os professores são apenas executores de currículos e tarefas educativas idealizadas por “especialistas” externos às escolas, em uma perspectiva bancária de educação, que compromete a autonomia docente. De acordo com Freire (2017, 81):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 2017).

No contexto de vivências dessa ordem, sentia-me pensativo e comecei a refletir e tecer algumas considerações sobre o desenvolver das escolas e de minhas práticas. Nesse processo surgiram algumas indagações, tais como: quais as condições em que o professor da Escola Pública reflete sobre sua prática? Como o professor mantém sua identidade profissional na rede em que atua? Como um professor que tem uma carga horária de trabalho extensa consegue manter a qualidade do ensino de suas aulas? Como o docente enxerga a educação no tempo atual e qual o papel dele dentro desse contexto?

Em 2024, com a intenção de ampliar e refletir criticamente sobre minha prática como docente, bem como realizar o sonho de me tornar pesquisador, ingressei no Mestrado em Educação na Universidade Católica de Santos. Minha principal motivação foi o desejo de compreender de forma mais aprofundada os desafios e potencialidades do contexto educacional em que atuo, especialmente no que se refere às políticas públicas, às práticas pedagógicas e às desigualdades que atravessam o cotidiano escolar.

Ao longo do percurso formativo, pude repensar profundamente meu senso de justiça social, ampliando minha visão de mundo e reconhecendo as múltiplas dimensões que atravessam o fazer educativo. O contato com autores e teorias distintas me permitiu compreender melhor os fundamentos políticos e filosóficos que sustentam as práticas educacionais e as decisões institucionais no âmbito da educação, tornando mais nítida a relação entre educação e poder.

No Mestrado, as vivências nas disciplinas e nos grupos de pesquisa os quais frequentei contribuíram para sistematizar minhas preocupações referentes à questão da reflexividade docente e delinear as questões orientadoras desta pesquisa, que serão apresentadas a seguir.

1.1 O problema de pesquisa em seu contexto conceitual de origem “reflexividade do professor”

A noção de reflexividade docente está intrinsecamente relacionada à capacidade do professor de analisar criticamente sua própria prática, repensar métodos e estratégias pedagógicas, reconhecer limites e potencialidades de sua atuação e, sobretudo, compreender o papel que exerce na formação dos estudantes e na transformação social. Segundo Schön (2000), o professor reflexivo é aquele que pensa sobre sua prática, durante e após a ação, buscando significar as experiências vividas e transformá-las em conhecimento profissional. Esse conceito rompe com a ideia do docente como mero executor de políticas ou transmissor de conteúdos, colocando-o como sujeito ativo no processo educativo.

No contexto da escola pública estadual paulista, essa reflexividade é tensionada por uma série de fatores estruturais e institucionais. A intensa carga horária, o acúmulo de turmas e a pressão por resultados imediatos impõem desafios concretos à capacidade do professor de parar, refletir e reconstruir sua prática. Além disso, políticas educacionais muitas vezes centralizadoras e voltadas para padrões de desempenho (como avaliações externas) desconsideram o tempo necessário para a autoanálise crítica e o diálogo entre pares. Nesse cenário, refletir sobre o próprio fazer pedagógico se torna um ato de resistência e de reafirmação da identidade profissional frente à burocratização do ensino.

A preservação da identidade docente, nesse sentido, está diretamente conectada à possibilidade de exercer a reflexão crítica. Professores que conseguem construir espaços de escuta, partilha e análise das práticas relatam maior senso de pertencimento, mais segurança profissional e maior coerência entre seus valores e ações. Quando esse processo é negado ou inviabilizado pelo contexto institucional, surgem sentimentos de esvaziamento profissional, desmotivação e, em casos mais graves, adoecimento. Schön (2000) argumenta que os docentes que não analisam criticamente sua prática profissional correm o risco de desenvolver uma rotina pautada por comportamentos automáticos ou tradições, sem dedicação significativa ou inovação. Como consequência, tendem a adotar, de forma acrítica, soluções propostas por outras pessoas para lidar com os desafios do dia a dia escolar. A reflexividade, então, não é apenas um exercício teórico, mas uma necessidade concreta para a sobrevivência e a dignidade profissional na escola pública.

Diante disso, a presente investigação pretende responder à seguinte questão: de que modo as condições estruturais, institucionais e pedagógicas, no âmbito da atual política educativa da rede estadual paulista, incidem sobre a possibilidade de reflexão crítica dos professores do Ensino Médio acerca de sua prática no cotidiano escolar?

Seu objetivo geral é identificar e analisar os espaços-tempo de reflexividade docente vivenciados por professores do Ensino Médio, bem como seus condicionantes, no contexto da atual política educacional da rede estadual paulista.

Dentre os objetivos específicos desta pesquisa destacam-se:

a) Contextualizar a política educativa da rede estadual de educação de São Paulo, na gestão do governador Tarcísio de Freitas (2023-atual);

b) Identificar as características que definem a reflexividade docente a partir de uma perspectiva crítica de educação;

c) Identificar e analisar as condições do cotidiano escolar e da política educacional que se constituem como elementos facilitadores ou dificultadores da reflexão crítica do professor no contexto investigado;

Investigar como os professores da rede estadual paulista conciliam a reflexão sobre sua prática com a manutenção da qualidade do ensino, mesmo com uma carga horária extensa e múltiplas exigências, é também compreender os limites e as possibilidades de se manter ético, crítico e coerente no exercício da docência.

A reflexividade se apresenta, neste estudo, como eixo fundamental para interpretar a prática pedagógica contemporânea e como lente teórica capaz de iluminar os modos pelos quais os professores reagem, adaptam-se ou resistem às condições impostas, ao mesmo tempo em que reconstróem continuamente sua identidade e seu papel educador.

A justificativa acadêmica desta pesquisa se encontra na necessidade de fortalecer a formação e a prática reflexiva do professor, contribuindo para o debate sobre as lacunas entre a formação inicial e continuada, e os desafios cotidianos da docência.

Ao aprofundar-se em como os professores concebem, praticam e são impactados em sua capacidade de refletir sobre o próprio fazer, especialmente em um cenário de políticas educacionais que tendem a padronizar e controlar o currículo e o fazer docente, o estudo busca contribuir para a compreensão dos processos de

profissionalização docente.

Ao oferecer um olhar detalhado sobre as dinâmicas entre a capacidade de atuação do professor e as estruturas macropolíticas, essa pesquisa pode colaborar para o avançar na teorização sobre a autonomia profissional e as condições necessárias para um desenvolvimento contínuo e crítico dos educadores. A investigação, portanto, não apenas descreve esse fenômeno, mas busca explicá-lo em suas múltiplas dimensões, contribuindo para o debate sobre a formação e o trabalho pedagógico.

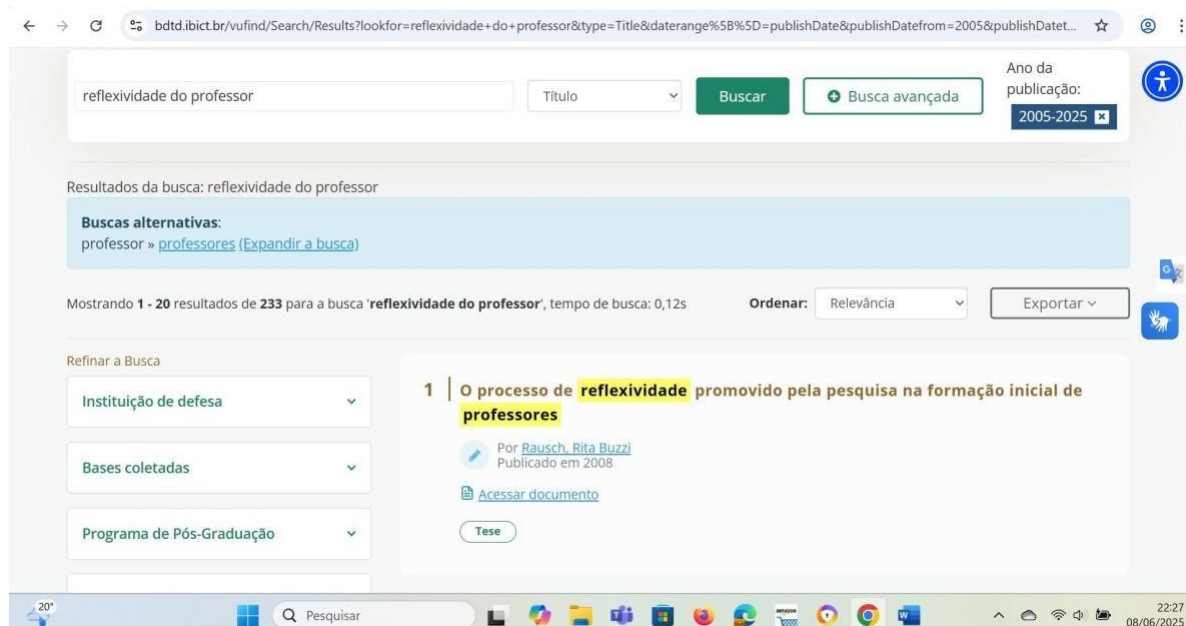
No campo social, o estudo é relevante ao trazer à tona a voz dos professores, destacando suas experiências e resistências em contextos de tensionamentos na rede pública paulista. Ao trazer à tona as preocupações sobre as limitações em torno da reflexividade e da autonomia docente, esta pesquisa pode auxiliar a fomentar um debate público melhor qualificado sobre os rumos da educação paulista. Isso é essencial para que a sociedade civil e os próprios educadores possam se posicionar melhor perante a problemática investigada.

Acredita-se que este trabalho poderá inspirar políticas e práticas de formação de professores democráticas e críticas, que realmente atendam às demandas e desafios enfrentados pelos docentes na atualidade.

1.2 Estudos Correlatos

Com a intenção de situar a pesquisa em relação à produção acadêmica atual da área da Educação e identificar as potenciais contribuições desta investigação, foi feita uma consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para viabilizar a análise de pesquisas correlatas ao tema em desenvolvimento. Sendo assim, definiram-se os descritores a serem utilizados na identificação de estudos pertinentes ao tema. Utilizaram-se os seguintes termos na ferramenta de busca do portal: "Reflexividade do professor". A busca permitiu localizar 233 trabalhos defendidos entre os anos 2005 e 2025 (Figura1), dos quais 156 eram dissertações e, 77 teses

Figura 1- Busca BDTD



Fonte: o autor

A escolha do termo “reflexividade do professor” como descritor justifica-se, inicialmente, pela centralidade que essa temática ocupa na pesquisa. Além disso, essa é uma categoria importante para o desenvolvimento profissional docente¹, ao remeter à capacidade crítica e analítica do educador frente à prática pedagógica, às interações em sala de aula e aos contextos socioculturais que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. A reflexividade implica uma postura investigativa contínua, na qual o professor não apenas executa técnicas ou adota métodos, mas problematiza suas ações, reconhece os desafios do contexto microssocial e macrossocial e busca alternativas fundamentadas para aprimorar sua atuação, individual e coletivamente. O termo abrange, assim, dimensões éticas, epistemológicas e práticas da docência, mostrando-se essencial para a formação de profissionais autônomos, críticos e comprometidos com a transformação da educação e da sociedade.

A exploração realizada na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) a partir do descritor “reflexividade docente” possibilitou o levantamento de diversos trabalhos acadêmicos que abordam a temática sob enfoques teóricos e metodológicos variados.

Para a constituição do quadro de estudos correlatos, partiu-se de um levantamento inicial de 233 trabalhos disponíveis em bases de dados acadêmicas. O processo de seleção ocorreu em etapas sucessivas, com o objetivo de identificar produções que dialogassem diretamente com o tema central desta pesquisa: a reflexividade do professor no contexto educacional.

Em um primeiro momento, realizou-se a leitura dos títulos de todos os trabalhos, etapa que permitiu descartar aqueles que, de forma evidente, não apresentavam relação com a área da educação ou não abordavam a temática da prática docente. Na sequência, efetuou-se a leitura atenta dos resumos dos trabalhos

¹ No contexto desse trabalho o desenvolvimento profissional docente será compreendido na mesma acepção de Saul (2015, p. 15), ou seja, “[...] como um processo histórico e abrangente, que se estende por todos os momentos do exercício da profissão, durante o qual os professores ampliam e aprofundam a sua formação, (re)constróem sua identidade e, na condição de trabalhadores, segundo Guinsburg (1990, p. 335), lutam pela melhoria de seu status, elevação de seus rendimentos e aumento de seu poder/autonomia”.

que permaneceram após o filtro inicial, buscando identificar a presença de conceitos relacionados ao professor reflexivo e sua formação.

Os principais critérios de exclusão utilizados foram: (i) trabalhos que não pertenciam ao campo da educação, (ii) pesquisas que não mencionavam ou discutiam a noção de reflexividade docente, e (iii) estudos que abordavam temas apenas tangenciais, sem contribuição direta ao objeto desta investigação.

Dessa forma, após esse processo seletivo, foram escolhidos cinco trabalhos que se mostraram mais pertinentes e convergentes com o tema desta pesquisa, todos inseridos no campo da educação e alinhados com a discussão teórica e prática sobre o professor reflexivo. O resultado desse processo está sistematizado no Quadro 1 a seguir, contendo informações sobre ano, autor, instituição, título e natureza da produção (dissertação ou tese):

Quadro 1 - Trabalhos encontrados na pesquisa à BDTD

Ano	Autor/ Instituição	Título	Dissertação / Tese
2021	Marcela Calixto dos Santos/ Universidade de São Paulo	O professor como profissional reflexivo em John Dewey	Tese
2008	Thaís Camargo Dorigon/ Pontifícia Universidade Católica do Paraná	A formação reflexiva do professor de línguas estrangeiras	Dissertação
2008	Rita Buzzi Rausch/ Universidade Estadual de Campinas	O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores	Tese
2021	Viviane Regina de Miranda/ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	A teoria do professor reflexivo na prática docente: estudos bibliográficos	Dissertação
2010	Maria Lourdes Della Coletta Marquette/ Pontifícia Universidade Católica do Paraná	O professor reflexivo e sua prática na atual organização da escola pública	Dissertação

Fonte: o autor

A tese de Marcela Calixto dos Santos (2021) tem como objeto de pesquisa a noção de “professor como profissional reflexivo” a partir do pensamento de John Dewey, buscando compreender como suas contribuições filosóficas podem enriquecer os debates sobre a prática docente. Diferentemente de estudos que comparam diretamente as abordagens de Dewey e Donald Schön – autor que popularizou o conceito de professor reflexivo –, a pesquisa opta por uma análise conceitual fundamentada nas categorias presentes no pensamento deweyano, destacando suas bases políticas, sociais e filosóficas.

O estudo parte da constatação de que, embora Schön tenha recebido críticas por não considerar devidamente os condicionamentos históricos e sociais do pensamento reflexivo, a obra de Dewey apresenta uma perspectiva mais ampla e profunda, abordando dimensões que envolvem antropologia, epistemologia, axiologia, lógica e metafísica. Como resultado, a pesquisa conclui que a filosofia de Dewey oferece um arcabouço teórico mais consistente para a compreensão da prática reflexiva docente e para a formação de professores, trazendo uma abordagem crítica frente aos problemas sociais e econômicos de seu tempo e contribuindo para o fortalecimento do debate educacional contemporâneo.

A dissertação de Thaisa Camargo Dorigon (2008) tem como objeto de estudo a formação reflexiva do professor de línguas estrangeiras, com foco especial na prática docente desenvolvida em institutos de idiomas. A pesquisa busca responder a questões relacionadas aos processos de reflexão utilizados pelos professores, às dificuldades encontradas na implementação da abordagem reflexiva e às barreiras ligadas ao pensamento reflexivo no contexto de ensino de línguas.

Seus objetivos incluem apresentar proposições teóricas sobre reflexão, fundamentadas nos trabalhos de Dewey, Schön, Richards e outros autores, propor uma metodologia de reflexão para professores e analisar, por meio de um programa de reflexão, as possibilidades de articular teoria e prática no ensino de línguas.

Com base em uma abordagem qualitativa e utilizando observação participante, questionários e gravações de reuniões como instrumentos de coleta de dados, a pesquisa identificou categorias relacionadas ao desenvolvimento profissional, às dificuldades da prática reflexiva e à importância da auto investigação e do autoconhecimento docente. Como principal resultado, o estudo destacou a contribuição da formação continuada para potencializar a reflexão docente,

favorecendo tanto a transformação da prática pedagógica quanto o crescimento pessoal dos professores, além de ter proporcionado à própria pesquisadora um aprofundamento sobre sua prática profissional.

A tese de Rita Buzzi Rausch (2008) tem como objeto de pesquisa o processo de reflexividade desenvolvido na formação inicial de professores, especificamente no curso de Pedagogia da Universidade Regional de Blumenau (FURB), no contexto da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A pesquisa busca responder à questão de como se constitui a reflexividade do acadêmico/professor em sua formação inicial por meio da prática investigativa, utilizando registros de orientações gravadas, apresentações orais videogravadas e portfólios reflexivos produzidos pelas sete acadêmicas participantes.

O objetivo central foi compreender os níveis de lógica reflexiva desenvolvidos durante a realização do TCC, analisando os momentos em que ocorreram reflexões mais complexas, especialmente quando as estudantes relacionavam teoria e dados de pesquisa ou refletiam sobre situações de sucesso e insucesso. Os resultados indicaram que a prática da pesquisa contribui significativamente para ampliar o processo de reflexividade, sendo favorecida pelo papel ativo do orientador, e reforçam a importância de manter a pesquisa inserida nos currículos de formação inicial de professores, por seu potencial de desenvolvimento profissional, pessoal e crítico acerca das práticas docentes.

A dissertação de Viviane Regina de Miranda (2021) tem como objeto de pesquisa a teoria do professor reflexivo aplicada à prática docente, com ênfase na reflexão crítica e intencional do professor diante dos desafios encontrados em sala de aula. O estudo tem como objetivo analisar concepções e contribuições teóricas de autores como Paulo Freire, Kenneth Zeichner e Donald Schön sobre a prática reflexiva, além de identificar os desafios e dificuldades que impedem os professores de avançarem em sua prática profissional.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo, baseada em um levantamento bibliográfico de artigos científicos, dissertações e teses publicadas no Brasil entre 2010 e 2020, utilizando a análise categorial de Bardin. Os resultados indicam que a reflexão docente não é um hábito espontâneo, mas um processo construído ao longo da carreira, sendo um elemento complexo que demanda intencionalidade e continuidade. A pesquisa evidencia que o

ensino reflexivo pode ampliar o pensamento crítico e a capacidade de tomada de decisão dos professores promovendo maior autonomia e emancipação profissional.

A dissertação de Maria de Lourdes Della Coletta Marquette (2010) tem como objeto de estudo as implicações da organização do trabalho na escola pública de ensino fundamental para a prática docente, investigando como os tempos, os espaços e as motivações influenciam a reflexão dos professores sobre sua prática pedagógica. O estudo tem como objetivos específicos analisar a estrutura organizacional da escola em relação às oportunidades de reflexão, identificar os fatores que mobilizam os professores a refletirem sobre suas ações e compreender as formas utilizadas para essa prática reflexiva.

Com base em uma abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e análise documental, envolvendo professores, gestores e supervisores de uma escola pública de Curitiba. Os resultados apontaram que a escola disponibiliza tempos e espaços, especialmente nas horas-permanência, para que os docentes realizem reflexões coletivas, planejamento pedagógico, estudos e formação continuada. Constatou-se também que as dificuldades vivenciadas em sala de aula são um fator relevante para o desenvolvimento de uma prática reflexiva, que ocorre inicialmente de modo individual e se amplia por meio da troca de experiências entre os professores. Ademais, o estudo destaca a consciência dos docentes sobre a importância da formação continuada e da reflexão sistemática, dada a complexidade e as crescentes demandas da educação contemporânea.

A busca evidenciou o crescente interesse em compreender como a prática reflexiva se constitui como elemento fundamental na formação inicial e continuada de professores, bem como em suas trajetórias profissionais. Foram selecionadas dissertações e teses que discutem a reflexividade docente em contextos distintos — como a educação básica, o ensino superior e programas de formação —, contribuindo significativamente para embasar os argumentos e análises desenvolvidos nesta dissertação. Esses estudos ofereceram subsídios teóricos relevantes, ao mesmo tempo em que revelaram lacunas e possibilidades de aprofundamento sobre o tema.

Pode-se afirmar que presente dissertação avança e se diferencia das produções anteriormente mencionadas, ao direcionar seu foco para um contexto ainda pouco explorado sob a ótica da reflexividade docente: a prática de professores do Ensino Médio no âmbito da rede estadual paulista e, fundamentalmente, sob a

influência da atual política educacional. Enquanto as pesquisas anteriores se concentram em bases teóricas, na formação inicial ou em realidades distintas, este estudo propõe uma análise situada e contemporânea, investigando os espaços-tempo e os condicionantes concretos — sejam eles favorecedores ou dificultadores — que moldam a reflexão crítica do professorado em serviço. Dessa forma, a pesquisa contribui com um conhecimento novo ao diagnosticar como uma política pública em curso se materializa no cotidiano escolar, impactando diretamente as possibilidades de desenvolvimento de uma práxis reflexiva, oferecendo um olhar aprofundado sobre a realidade de um dos maiores sistemas de ensino do país, profundamente influenciado pela lógica neoliberal.

Nesse sentido, espera-se que essa pesquisa possa contribuir para o debate crítico sobre políticas públicas com viés gerencialista e seus impactos no trabalho do professor e subsidiar a ação de professores e gestores escolares na criação e fortalecimento de espaços genuínos de reflexão.

1.3 Anúncio do referencial teórico e metodologia da pesquisa

A escolha dos autores que compõem o referencial teórico desta pesquisa não se deu de forma aleatória, mas está diretamente relacionada aos objetivos do estudo e à necessidade de compreender a formação docente em sua complexidade histórica, social e política. Zeichner (1993) contribui de maneira significativa ao discutir a formação de professores a partir de uma perspectiva reflexiva, na qual o docente é concebido como sujeito crítico de sua prática. Tal abordagem permite analisar o professor não apenas como executor de métodos, mas como intelectual que reflete, questiona e transforma sua ação pedagógica à luz das demandas do contexto educacional. Pimenta em diálogo com Ghedin (2012), oferecem aportes fundamentais para a compreensão dos processos formativos e da identidade docente. Esses autores enfatizam a articulação entre teoria e prática, destacando a importância da práxis como elemento constitutivo da profissionalização docente. Suas contribuições possibilitam compreender a formação como um processo contínuo, marcado por experiências, saberes e reflexões construídas no cotidiano escolar, aspecto central para a análise proposta nesta pesquisa.

Freire (1996), por sua vez, fundamenta teoricamente a pesquisa ao sustentar uma concepção crítica e emancipatória da educação. Sua perspectiva pedagógica,

baseada no diálogo, na problematização da realidade e na consciência crítica, orienta a compreensão do ensino como prática social e política. A inclusão desse autor justifica-se pela necessidade de analisar o papel do professor enquanto agente de transformação social, comprometido com uma educação democrática, ética e humanizadora.

Os autores selecionados convergem ao defender uma concepção de educação que ultrapassa a dimensão técnica do ensino, valorizando os aspectos éticos, políticos e sociais da prática pedagógica. Essa convergência teórica possibilita uma leitura mais ampla dos fenômenos educacionais, permitindo analisar o trabalho docente a partir de múltiplas dimensões, como a construção do conhecimento, as relações de poder, os contextos institucionais e as condições concretas de atuação profissional.

Desse modo, o referencial teórico adotado sustenta a compreensão de que a formação docente não pode ser dissociada das realidades vividas pelos professores, nem tampouco reduzida a modelos prescritivos. Ao contrário, parte-se do pressuposto de que o professor constrói seus saberes a partir da reflexão crítica sobre sua prática, em diálogo constante com teorias educacionais e com os desafios impostos pelo contexto social e escolar, o que reforça a pertinência dos autores escolhidos para embasar a investigação.

Assim, a pesquisa se ancorou em uma perspectiva crítico-reflexiva da educação, articulando contribuições da Pedagogia Crítica, da formação reflexiva de professores e dos estudos sobre saberes docentes.

Metodologicamente, essa fundamentação dialoga com a abordagem qualitativa, que, conforme Chizzotti (2008), permite apreender a complexidade dos fenômenos educativos a partir das experiências e significados atribuídos pelos sujeitos.

[...] o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, [portanto] será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas qualitativas, termo genérico para designar pesquisas que, usando ou não quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem (Chizzotti, 2008, p. 27-28).

A revisão de literatura e as entrevistas semiestruturadas constituem procedimentos coerentes com essa perspectiva, possibilitando uma compreensão aprofundada e articulada das práticas, discursos e concepções que atravessam o objeto investigado.

Faz-se relevante destacar os aportes teóricos que sustentam a fundamentação metodológica e analítica proposta nesta investigação, a qual concentra seus esforços na construção de um referencial freireano, articulado a estudos que possibilitam a compreensão e a problematização dos aspectos emergentes dos diálogos e das reflexões promovidos pelas ações desenvolvidas ao longo dos desdobramentos da pesquisa.

Será utilizada neste trabalho a trama conceitual freireana, uma metodologia desenvolvida pelos pesquisadores Alexandre Saul e Ana Maria Saul, e fundamentada nos princípios teóricos e epistemológicos de Paulo Freire:

A trama conceitual freireana compromete-se com a radicalidade do pensamento de Paulo Freire e se apresenta como uma tela crítica que desafia o seu autor a construir um conhecimento que contribua para a explicitação da natureza, das condições de viabilização, dos limites e da intencionalidade do conceito central a ser melhor compreendido (Saul; Saul, 2018, p.1151).

Tal instrumento metodológico organiza-se a partir de conceitos centrais do pensamento freireano, como a dialogicidade, a conscientização, a práxis e a educação libertadora, possibilitando uma análise crítica e aprofundada da realidade investigada. Essa abordagem metodológica favorece a compreensão dos fenômenos educacionais em sua complexidade, permitindo estabelecer relações entre teoria e prática, bem como entre os sujeitos da pesquisa e os contextos sociais nos quais estão inseridos. Nesse sentido, a trama conceitual freireana configura-se como um importante dispositivo para a produção de conhecimento crítico, reflexivo e comprometido com a transformação social.

A dimensão central que orienta a trama deste trabalho é a reflexão sobre a prática, compreendida como um processo contínuo de análise crítica das ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. A partir dessa perspectiva, busca-se compreender como os professores constroem saberes a partir de suas experiências, ressignificando suas práticas e promovendo mudanças que contribuam para o fortalecimento da justiça social.

Esta dissertação está organizada em diferentes partes, além desta seção inicial de apresentação e introdução, que tem por finalidade contextualizar o tema, delimitar o problema de pesquisa, apresentar os objetivos e justificar a relevância do estudo. A segunda parte dedica-se à discussão sobre a reflexividade docente, à luz das contribuições de importantes teóricos da área da educação, abordando os fundamentos conceituais e epistemológicos que sustentam a formação de professores reflexivos e críticos. Busca-se, assim, compreender os processos formativos que favorecem o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e da capacidade de análise das práticas pedagógicas.

A terceira parte aborda as políticas de formação de professores no estado de São Paulo, analisando seus marcos legais, programas institucionais e diretrizes curriculares, bem como suas implicações para a prática docente. Nessa seção, são discutidos os avanços, limites e desafios dessas políticas, considerando o contexto sociopolítico e educacional contemporâneo. A quarta parte versa sobre os percursos metodológicos da pesquisa, detalhando os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados, com destaque para o uso de entrevistas semiestruturadas. Por fim, são apresentadas as conclusões e as considerações finais, nas quais se retomam os principais achados do estudo, apontando contribuições, limites da pesquisa e possíveis desdobramentos para investigações no futuro.

2 REFLEXIVIDADE DOCENTE

A reflexividade docente tem se consolidado como uma questão inegavelmente relevante no campo da formação de professores e no exercício da docência. Trata-se de um processo contínuo de análise crítica, em que o professor se posiciona como pesquisador de sua própria prática, problematizando as condições do ensino, os contextos socioculturais e institucionais e os impactos de suas ações na aprendizagem dos estudantes. Essa prática de autoavaliação e reconstrução da prática docente está intimamente relacionada com a construção da identidade profissional e com a busca pela qualidade social da educação, conforme apontam Nóvoa (1995) e Imbernón (2009).

A presente seção discute a reflexividade docente sob diferentes perspectivas, situando-a no campo da educação e abordando os principais desafios da formação continuada, a evolução histórica do conceito de reflexão docente, seus marcos teóricos e as contribuições de Paulo Freire para a discussão da temática, a partir de uma perspectiva crítico-emancipatória. Por fim, apresenta exemplos práticos e uma proposta de trama conceitual inspirada na pedagogia freireana.

A formação continuada de professores enfrenta inúmeros desafios no contexto educacional contemporâneo, em especial diante de mudanças sociais, políticas e tecnológicas. Entre os principais desafios destacam-se:

1. Integração das tecnologias digitais

A aceleração tecnológica exige que os professores desenvolvam competências digitais, mas também uma postura crítica sobre o uso pedagógico dessas ferramentas. André (2010) afirma que a tecnologia deve ser incorporada de modo reflexivo, considerando as desigualdades de acesso e evitando que a inovação se limite à reprodução de práticas tradicionais em formatos digitais.

Nesse sentido, observa-se que a discussão sobre a integração das tecnologias digitais na formação docente tem sido marcada por um duplo movimento: por um lado, as instituições de ensino e os programas de formação inicial e continuada reconhecem a importância do desenvolvimento de competências digitais; por outro, muitas vezes a incorporação dessas tecnologias ocorre de forma impositiva, sem oferecer ao

professor condições de refletir criticamente sobre sua utilização. Tal imposição pode gerar um distanciamento entre a prática pedagógica e a realidade formativa do docente, na medida em que a adoção de recursos tecnológicos é apresentada como solução universal, desconsiderando as especificidades de contextos educacionais diversos.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que a presença das tecnologias digitais, embora carregada de potencialidades, constitui um desafio à formação docente. Isso se deve, em grande parte, às desigualdades estruturais de acesso, tanto dos alunos quanto dos professores, o que evidencia que a simples disponibilização de recursos não garante práticas pedagógicas mais inovadoras ou inclusivas. Além disso, o domínio técnico não é suficiente: é necessário que os educadores desenvolvam uma compreensão pedagógica consistente, capaz de integrar a tecnologia ao currículo de forma significativa.

Nessa direção, Moran (2018, p. 23) ressalta que “[...] a tecnologia só faz sentido quando integrada a propostas pedagógicas inovadoras, que motivem os alunos a aprender de forma mais autônoma e criativa”. Assim, o autor enfatiza que o uso das tecnologias deve estar associado a metodologias ativas, nas quais o professor se posicione como mediador e orientador do processo de aprendizagem. O desafio não está apenas em incorporar ferramentas digitais, mas em repensar a prática pedagógica, de modo que a tecnologia favoreça a autonomia, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento.

Assim, mais do que uma atualização técnica, o desafio que se coloca para a formação docente diante das tecnologias digitais é a constituição de uma cultura pedagógica reflexiva, na qual o professor atue como sujeito crítico, capaz de selecionar, adaptar e ressignificar as ferramentas disponíveis em prol de práticas educativas transformadoras.

II. Condições de trabalho e valorização profissional

A desvalorização da carreira docente, somada à sobrecarga de trabalho, impacta diretamente a possibilidade de engajamento dos professores em processos reflexivos e formativos (Gatti, 2008). Políticas como o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível

superior e para a formação continuada, de 2015, reforçam a necessidade de formação continuada articulada com o desenvolvimento da carreira e a valorização do professor.

A carência de recursos materiais e as deficiências na infraestrutura escolar representam desafios recorrentes no contexto educacional. São frequentes os relatos de escolas que enfrentam a escassez de itens fundamentais, como materiais de papelaria, tecnologias adequadas ao processo de ensino e livros didáticos atualizados. Somado a isso, condições inadequadas de ventilação e iluminação nas salas de aula agravam ainda mais esse cenário.

A partir de uma investigação aprofundada sobre a temática, Gatti (2019, p. 306) igualmente salienta:

[...] a maior precisão na coleta de dados sobre os professores e o exercício docente não tem sido devidamente acompanhada da projeção das demandas de profissionais habilitados nas diferentes áreas e etapas do sistema escolar, articulada à consideração das mudanças no perfil de crescimento demográfico da população. Isso seria importante para melhor direcionamento de políticas de incentivo em que o orçamento público é comprometido.

A precariedade de recursos materiais e a infraestrutura deficitária das escolas revelam um problema estrutural que vai além do cotidiano escolar, exigindo planejamento de longo prazo e políticas públicas bem direcionadas. Como destaca Gatti (2019, p. 306), a ausência de projeções adequadas sobre as demandas de profissionais habilitados e de uma articulação com o crescimento demográfico compromete a eficiência do investimento público. Dessa forma, a falta de planejamento estratégico e de gestão integrada do sistema educacional não apenas perpetua as carências materiais e estruturais, mas também dificulta a implementação de políticas de formação docente capazes de suprir as necessidades reais das escolas, agravando ainda mais as desigualdades no acesso a uma educação de qualidade.

III. *Identidade profissional e colaboração*

Nóvoa (1995) afirma que a formação docente deve ser um processo de construção coletiva, envolvendo redes de colaboração e práticas de partilha de experiências. O professor precisa assumir-se como sujeito ativo, autor de sua

trajetória profissional, rompendo com modelos formativos prescritivos e centralizados.

A reflexividade aparece, nesse contexto, como estratégia que possibilita ao professor lidar com os desafios cotidianos e, ao mesmo tempo, se posicionar como agente de transformação social. Para Marcelo Garcia (1999), a reflexão sobre a prática contribui para uma docência mais autônoma e crítica, voltada para a construção de significados e não apenas para a execução de tarefas. De acordo com Blin (1997, p. 169), “o estudo das representações profissionais constitui um meio, entre outros, de compreender o significado das identidades”. A afirmação do autor é relevante por abordar a relação entre representações profissionais e identidade, ressaltando a importância de investigar como as percepções e construções sociais no ambiente de trabalho influenciam a formação e a compreensão das identidades dos sujeitos.

Diante desses desafios estruturais e pedagógicos, a reflexividade docente assume papel ainda mais central no fortalecimento da educação. A reflexão crítica e coletiva possibilita que os professores analisem de forma mais profunda as condições em que atuam, identifiquem os impactos dessas carências no processo de ensino-aprendizagem e busquem alternativas para superá-las. Esse movimento reflexivo favorece não apenas a adaptação de práticas pedagógicas às realidades das escolas, mas também a mobilização coletiva para reivindicar melhores condições de trabalho e políticas públicas mais eficazes. Assim, a reflexão se torna não apenas um exercício individual, mas uma estratégia de resistência e transformação frente às adversidades que permeiam o cotidiano escolar.

2.1 A reflexividade no campo educacional

O conceito de reflexividade docente não surgiu de forma repentina, mas resultou de um processo histórico de elaboração teórica que se consolidou a partir do século XX. Nesse percurso, destacaram-se os aportes de John Dewey, Donald Schön e Kenneth Zeichner, cujas contribuições, ainda que distintas, dialogam entre si e constituem marcos importantes na compreensão da prática reflexiva na educação.

Dewey (1933) é considerado um dos pioneiros ao defender que a reflexão é elemento essencial para a experiência educativa. Para ele, o professor deveria assumir uma postura investigativa diante de sua prática, problematizando situações

cotidianas e buscando soluções fundamentadas na experiência e na interação com os estudantes. Dewey entendia a reflexão como um processo contínuo, orientado por atitudes de abertura, responsabilidade e compromisso com o pensar crítico.

Décadas mais tarde, Schön (1983) ampliou essa discussão ao propor a noção de “profissional reflexivo”. Seu enfoque volta-se para a prática profissional em contextos complexos e incertos, nos quais o conhecimento técnico, isoladamente, não é suficiente. Schön distingue dois movimentos fundamentais: a reflexão na ação – quando o professor pensa e ajusta suas práticas enquanto está atuando – e a reflexão sobre a ação – quando o docente analisa retrospectivamente sua atuação, buscando compreender escolhas, erros e alternativas. Essa perspectiva valoriza o saber prático e rompe com a ideia de uma racionalidade puramente técnica.

Já Zeichner (1993), em continuidade e aprofundamento das ideias de Schön, discute diferentes tradições de formação reflexiva. Entre elas, destacam-se a tradição técnica, a prática e a crítica, sendo esta última a mais ampla, pois articula a análise da prática com a compreensão dos condicionantes sociais, políticos e institucionais que permeiam o trabalho docente. Nesse sentido, Zeichner não apenas defende a reflexão como processo individual de aperfeiçoamento, mas também como prática social e emancipatória, vinculada à construção de uma educação democrática e transformadora.

Assim, o olhar sobre a historicidade do conceito de reflexividade no campo educacional demonstra um deslocamento de uma visão mais centrada no indivíduo e na experiência imediata (Dewey), para uma concepção que inclui a complexidade das práticas profissionais (Schön) e, posteriormente, uma perspectiva crítica e sociopolítica (Zeichner). Essa trajetória evidencia como o conceito foi se consolidando como um dos pilares da formação docente contemporânea.

A reflexividade docente passa a ser compreendida como um dispositivo fundamental para a ressignificação das práticas pedagógicas e para o fortalecimento da autonomia profissional. Ao integrar dimensões cognitivas, éticas e políticas, a reflexão possibilita ao professor interpretar criticamente sua atuação, reconhecer os limites impostos pelas estruturas institucionais e elaborar estratégias de intervenção mais conscientes e contextualizadas. Desse modo, a reflexividade ultrapassa a esfera do aperfeiçoamento técnico e se constitui como um processo formativo contínuo, capaz de promover a construção de identidades docentes críticas, comprometidas

com a transformação dos processos educativos e com a democratização do ensino.

Historicamente, a formação de professores foi marcada por modelos baseados na racionalidade técnica, centrados na aplicação de métodos previamente definidos por “especialistas” externos à escola. Zeichner (1993) critica esse paradigma e defende um modelo em que o professor atua como intelectual reflexivo, capaz de questionar as finalidades da educação e os contextos socioculturais nos quais se insere.

2.2 A reflexividade no contexto brasileiro

No contexto brasileiro, Pimenta e Ghedin (2012) corroboram essa visão ao associar a reflexividade à identidade profissional docente, destacando que a reflexão não se limita a técnicas ou métodos, mas envolve a compreensão das dimensões éticas, políticas e culturais do ensino.

O livro *Professor reflexivo no Brasil: gênese crítica do conceito*, organizado por Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin (2012), é uma obra de referência para a compreensão da formação e da prática docente no contexto educacional brasileiro. Os autores realizam uma análise crítica da emergência e do desenvolvimento do conceito de professor reflexivo, evidenciando suas bases teóricas e os modos como foi apropriado no campo educacional. A obra ultrapassou uma abordagem meramente descritiva, ao problematizar os sentidos atribuídos à reflexividade docente nas pesquisas e nas políticas de formação de professores.

Pimenta e Ghedin (2012) compreendem a reflexividade docente como um elemento constitutivo do cotidiano do professor, afastando-se de concepções estritamente técnicas do ensino. Para os autores, a prática reflexiva envolve a capacidade de analisar criticamente a própria ação pedagógica, articulando-a aos fundamentos teóricos e às condições históricas e sociais em que se realiza. Nesse sentido, a reflexividade não se limita a uma reflexão pontual sobre a prática, mas configura-se como um processo contínuo de construção do saber profissional, no qual o professor assume uma postura investigativa sobre o seu fazer (Pimenta; Ghedin, 2012).

Ao discutirem a gênese do conceito no Brasil, os autores ressaltam que a incorporação da noção de professor reflexivo ocorreu em um contexto marcado por

reformas educacionais e por debates acerca da qualidade da formação docente. Contudo, alertam para o risco de uma apropriação acrítica do conceito, que pode esvaziar seu potencial transformador. Conforme Pimenta e Ghedin (2012), quando desvinculada das condições concretas do trabalho docente, a reflexividade pode ser reduzida a um discurso prescritivo, responsabilizando individualmente o professor pelos problemas estruturais da educação.

Além disso, os autores enfatizam que a reflexividade docente não pode ser compreendida de forma isolada ou individualizada. Trata-se de um processo que se desenvolve no interior das instituições escolares e está profundamente relacionado às políticas educacionais, às condições de trabalho e aos projetos pedagógicos coletivos. Dessa forma, a reflexão sobre a prática assume um caráter social e político, contribuindo para a construção de uma docência crítica, comprometida com a transformação da realidade educacional (Pimenta; Ghedin, 2012).

Por outro lado, na obra *Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores*, Nóvoa (2019), apresenta uma análise interessante em torno de uma série de fragmentações que incidem sobre a formação docente impactando seu potencial de gerar reflexão sobre a prática:

- a primeira é a fragmentação existente nos espaços universitários, entre departamentos ou institutos das áreas disciplinares (Matemática, História etc.) e as faculdades de educação, com a ausência de espaços integrados de trabalho e de responsabilidade institucional pela formação de professores;
- a segunda é o afastamento que se produziu entre a universidade e as escolas, tornando difícil a necessária participação conjunta de professores universitários e de professores da educação básica nos programas de formação docente;
- a terceira é a forma como se definem, hoje, as carreiras universitárias, no quadro de um produtivismo acadêmico que valoriza, acima de tudo, a publicação de artigos científicos, relegando para segundo plano o investimento em atividades como a formação de professores (Nóvoa, 2019, p. 203).

Essas questões revelam tensões estruturais que comprometem a articulação entre teoria, prática e compromisso social no campo da formação docente.

Essa evolução teórica revela um deslocamento de uma formação voltada para a execução de tarefas para uma formação que privilegia o pensamento crítico e a autonomia docente, alinhando-se às políticas contemporâneas de valorização profissional.

Nóvoa (2019) compreende o processo de constituição da identidade docente como uma trajetória complexa, que não se esgota na formação inicial nem se reduz à acumulação de experiências práticas fragmentadas. Para o autor, a docência se constrói em um campo relacional, no qual formação e exercício profissional se entrelaçam de modo contínuo, sendo a reflexão crítica sobre a prática o eixo estruturante desse percurso. Nesse movimento, o professor se reconhece como sujeito em permanente desenvolvimento, cuja aprendizagem profissional se dá na interlocução com seus pares, na análise sistemática de sua ação pedagógica e na interpretação crítica dos contextos institucionais em que atua.

Sob essa ótica, a formação contínua deixa de ser concebida como uma etapa complementar ou acessória da carreira docente e passa a ocupar posição central no desenvolvimento profissional. Nóvoa (2019) destaca que os processos formativos mais consistentes são aqueles que se organizam a partir das demandas concretas do cotidiano escolar, valorizando a problematização das experiências vividas e o compartilhamento de saberes no interior das comunidades docentes. Essa dinâmica favorece a construção de uma cultura profissional colaborativa, na qual o diálogo, a escuta qualificada e a reflexão coletiva operam como dispositivos essenciais para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Ao enfatizar a escola como espaço privilegiado de formação, o autor propõe uma ruptura com modelos formativos marcados pela fragmentação e pela lógica prescritiva. Em contraposição, defende-se uma abordagem que reconhece o professor como intelectual da prática, produtor de conhecimentos pedagógicos e agente ativo na construção dos projetos educativos. Tal concepção amplia o alcance da reflexão docente, que deixa de se limitar ao aperfeiçoamento técnico e passa a assumir uma dimensão ético-política, voltada à compreensão crítica das condições de trabalho, das políticas educacionais e dos processos sociais que atravessam a ação educativa.

Dessa maneira, a articulação entre formação, profissão e reflexão crítica, proposta por Nóvoa, contribui para a consolidação de um paradigma formativo que valoriza a autonomia docente, a cooperação profissional e o compromisso social da escola. Trata-se de uma perspectiva que ressignifica a formação contínua como um processo situado, permanente e dialógico, no qual o professor constrói sentidos para sua prática, fortalece sua identidade profissional e amplia suas possibilidades de intervenção pedagógica, em consonância com os princípios de uma educação pública

democrática e socialmente comprometida.

2.3 Reflexão crítica em Paulo Freire

A Pedagogia Freireana fornece subsídios importantes para pensar a questão da reflexividade docente, a partir de uma perspectiva crítica de educação. Paulo Freire (1996) concebe a prática docente como ato político e, potencialmente, emancipador. Para ele, a reflexão é parte integrante da ação, e ambas constituem a práxis. Freire defende que o professor deve constantemente analisar sua prática, em diálogo com colegas e estudantes, reconhecendo-os como sujeitos históricos e produtores de conhecimento.

A reflexão crítica proposta por Freire implica:

- Diálogo: prática horizontal que rompe com a lógica bancária de transmissão do conhecimento;
- Consciência crítica: capacidade de compreender a realidade social, política e cultural e atuar para transformá-la;
- Autonomia: construção da liberdade docente e discente, evitando práticas autoritárias;
- Compromisso ético: valorização da educação como prática da liberdade.

Freire sintetiza essa concepção ao afirmar: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39).

Na obra *Pedagogia do Oprimido* (2017), Paulo Freire defende que o docente, ao assumir um compromisso com uma perspectiva pedagógica progressista, não deve limitar sua atuação a uma prática discursiva direcionada ao povo, mas, fundamentalmente, construir o processo educativo em diálogo com ele, reconhecendo e valorizando os saberes previamente constituídos pelos sujeitos.

A reflexão crítica não se configura como um exercício meramente introspectivo ou técnico, mas como um processo formativo que se constrói na interação entre sujeitos, contextos e práticas. Para Freire, refletir criticamente implica desvelar as determinações históricas, sociais e políticas que atravessam o cotidiano escolar, reconhecendo as contradições presentes na realidade educativa e assumindo uma postura investigativa diante delas. Tal movimento exige abertura ao diálogo, disposição para a escuta e compromisso com a transformação das condições concretas de ensino e aprendizagem, de modo que a prática pedagógica se converta

em espaço de problematização, produção de sentidos e ação consciente. Assim, a reflexividade docente assume centralidade na construção de uma pedagogia comprometida com a emancipação humana e com a democratização do conhecimento.

Nesse sentido, a discussão acerca da reflexividade docente, articulada aos conceitos de práxis, diálogo, consciência crítica e emancipação, será retomada e aprofundada na quarta seção, no âmbito da trama conceitual freireana, possibilitando uma análise mais sistemática das contribuições de Paulo Freire para a compreensão da reflexão sobre a prática docente no decorrer desta pesquisa.

3 POLÍTICAS EDUCATIVAS NEOLIBERAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO NA ATUALIDADE

A educação pública brasileira, especialmente no estado de São Paulo, tem sido atravessada, nas últimas décadas, por profundas transformações orientadas por uma racionalidade neoliberal. Esse movimento redefine o papel do Estado, da escola e dos sujeitos educativos, deslocando a educação de seu caráter social e emancipatório para uma lógica marcada pela eficiência, pela mensuração de resultados e pela competitividade. Nesse cenário, compreender as políticas de formação de professores exige situá-las no interior de um projeto mais amplo de reorganização da educação segundo parâmetros mercadológicos.

A chamada educação neoliberal introduz na escola princípios próprios do mundo empresarial, como produtividade, desempenho e responsabilização individual, convertendo processos pedagógicos complexos em indicadores quantificáveis. Avaliações em larga escala, metas padronizadas e rankings passam a orientar decisões políticas e práticas escolares, produzindo uma cultura de controle que impacta diretamente o trabalho docente e as relações educativas. A escola deixa de ser concebida como espaço de formação crítica e convivência democrática para assumir a função de preparação de sujeitos flexíveis e adaptáveis às exigências do mercado.

No contexto paulista, essa racionalidade não surge de forma abrupta, mas se consolida ao longo de sucessivos governos, especialmente a partir da década de 1990. Reformas administrativas e pedagógicas implementadas sob a hegemonia do ideário neoliberal promoveram a descentralização administrativa, a padronização curricular e a adoção de mecanismos meritocráticos, frequentemente acompanhados pela precarização do trabalho docente. Tais políticas contribuíram para enfraquecer a dimensão coletiva da escola e para redefinir o professor como executor de tarefas previamente prescritas.

A influência do neoliberalismo sobre a educação brasileira também se manifesta na crescente aproximação entre o setor público e interesses privados. Parcerias, contratos de gestão, plataformas digitais e materiais padronizados evidenciam um processo de mercantilização do ensino, no qual a educação passa a ser tratada como serviço e oportunidade de negócio. Nesse modelo, o Estado

assume o papel de regulador e avaliador, transferindo responsabilidades para escolas, gestores e professores, ao mesmo tempo em que reduz seu compromisso com políticas estruturais de valorização e equidade.

A chegada de Renato Feder à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no início do governo Tarcísio de Freitas (2023), representa a intensificação desse projeto. Com forte inspiração empresarial, sua gestão tem sido marcada pela centralização de decisões, pelo uso massivo de plataformas digitais e pela cobrança sistemática de resultados mensuráveis. Essas medidas, embora apresentadas sob o discurso da modernização e da eficiência, têm provocado resistências e críticas por parte de educadores, pesquisadores e entidades da sociedade civil, que alertam para os riscos à autonomia pedagógica e à qualidade da educação pública.

Diante desse quadro, torna-se fundamental analisar criticamente as políticas educacionais em curso e seus impactos sobre a formação e o trabalho docente. A compreensão da lógica neoliberal que orienta tais políticas permite problematizar seus efeitos sobre a escola pública, evidenciando as tensões entre eficiência e democracia, desempenho e inclusão, controle e autonomia. Esta seção propõe-se, portanto, a examinar essas contradições, tomando a realidade da rede estadual paulista como expressão concreta dos desafios enfrentados pela educação pública na atualidade.

3.1 Conceito de educação neoliberal

A educação neoliberal é caracterizada por uma lógica de mercado aplicada às políticas públicas educacionais. Valoriza-se a eficiência, a produtividade e a competitividade, em detrimento de valores como solidariedade, criticidade e inclusão.

Nesse modelo, a escola passa a ser gerida como uma empresa, os professores como executores de tarefas e os estudantes como clientes ou produtos. Avaliações em larga escala, metas de desempenho e rankings tornam-se instrumentos de controle e comparação. Para Laval (2019, p. 48), nesse contexto:

O sentido da escola muda: ela é não mais um lugar de assimilação e convívio com grandes narrativas onde se moldam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas, mas um local de caracteres

adaptáveis às variações existenciais e profissionais em incessante movimento.

Esse paradigma desconsidera as desigualdades estruturais da sociedade e culpabiliza os indivíduos por seu fracasso escolar. Ao promover a meritocracia como valor central, a educação neoliberal legitima a exclusão social e enfraquece a luta por justiça educacional.

Um dos efeitos colaterais do modelo neoliberal de gestão educacional é o estímulo à competição entre os diferentes agentes da escola. Rankings de escolas e premiações por desempenho promovem uma lógica de comparação constante.

Essa dinâmica afeta o trabalho coletivo dos educadores, pois reduz a cooperação entre pares e incentiva disputas por reconhecimento institucional. A pedagogia da competição também atinge os alunos, que passam a ver os colegas como rivais e não como parceiros de aprendizagem.

Em transmissão ao vivo no *YouTube*, realizada em 29 de janeiro de 2025, o secretário da Educação, Renato Feder, anunciou que 2025 seria o 'ano da autonomia', com a Seduc-SP responsável por oferecer as 'ferramentas' e cobrar os 'resultados':

O que a gente quer é resultado, resultado. Então eu não tô aqui para ser legal, para ser sorridente, para falar que estamos todos juntos e unidos e que vai dar tudo certo e tal. O resultado precisa acontecer na tua escola (...) então vai ser o ano da autonomia. Vamos parar de ficar sugerindo passo a passo, cobrando passo a passo, que o que a gente quer é resultado. Principalmente resultado no Saesp, resultado no Saeb e tudo que eu vou fazer esse ano, o que esperar da Secretaria esse ano é apoiar, dar as ferramentas e cobrar resultado. Eu vou cobrar resultado, então foquem no resultado.²

A cultura do desempenho fragiliza os vínculos comunitários e favorece a exclusão de estudantes com menor rendimento, gerando um ambiente escolar hostil e pouco acolhedor. Para resistir a esse modelo, é necessário fortalecer práticas pedagógicas solidárias e colaborativas.

3.2 A escola e o Neoliberalismo

Ao iniciar a escrita desta seção, busquei referências que pudessem aprofundar

² Declaração de Renato Feder, em transmissão ao vivo no CMSP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KlvzPGtL4Ag> Acesso em: 28 de jul. 2025.

minha compreensão sobre o avanço da perspectiva neoliberal sobre a educação brasileira, tomando como referência, principalmente, o contexto do estado de São Paulo.

Entre as obras encontradas, destaca-se *A escola não é uma empresa*, de Christian Laval, que contribuiu significativamente para esclarecer aspectos relacionados à força que a privatização vem exercendo sobre a educação pública no país. Nessa obra, o autor francês analisa uma variedade de documentos e pesquisas para demonstrar como a educação tem deixado de ser tratada como um bem comum, passando a ser concebida como mercadoria dentro da perspectiva neoliberal.

Laval (2019) destaca o caráter pioneiro do Brasil na adoção do modelo de escola liberal, enfatizando que essa lógica está presente tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. O autor observa ainda que a presença do setor privado na educação brasileira é significativamente mais disseminada do que em países como a França.

Nesse sentido, Laval (2019, p. 12-13) afirma:

Sob certos aspectos, o sistema educacional brasileiro já é muito mais “neoliberalizado” do que o sistema francês e muitos outros sistemas educacionais europeus. Podemos dizer até que o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do “capitalismo escolar e universitário”, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino.

O pesquisador aprofunda sua crítica ao sistema neoliberal ao abordar o que denomina de “crise crônica” enfrentada pela escola. Segundo o autor, “a emancipação pelo conhecimento é vista como uma ideia obsoleta” (Laval, 2019, p. 15). Essa afirmação se confirma ao observarmos como as ideias de padronização e profissionalização da educação são frequentemente colocadas em primeiro plano, em detrimento de valores sociais e culturais.

No livro, Laval também aborda as figuras do “homem flexível” e do “trabalhador autônomo” como referenciais pedagógicos que orientam a educação sob a lógica neoliberal, vinculando o sujeito e a escola às noções de serviço, empresa e economia. Essas concepções se refletem de forma evidente na realidade da Rede Pública de Educação do Estado de São Paulo.

No segundo capítulo do artigo *Política para a Educação Básica no Estado de São Paulo: tendências do governo de Tarcísio de Freitas*, de Tânia Martins e Neusa

Maria Dal Ri (2024) as autoras caracterizam elementos cruciais na Educação neoliberal. O capítulo analisa a consolidação do neoliberalismo como “nova razão do mundo” (Dardot; Laval 2016, p. 379), destacando como a lógica concorrencial, antes restrita à esfera econômica, se torna norma universal, regulando desde as políticas estatais até a conduta dos indivíduos, configurando o chamado “Estado-empresa”. No plano econômico, esse modelo se expressa no desmonte do Estado de Bem-Estar Social, na desregulamentação do trabalho, nas privatizações e na imposição de ajustes fiscais, o que “retira as políticas públicas sociais do Estado e garante o repasse dos recursos aos especuladores ou rentistas” (Martins; Dal Ri, 2024, p. 7).

No Brasil, a adesão a essa racionalidade ocorreu de forma mais explícita com a Reforma do Aparelho do Estado, conduzida por Luiz Carlos Bresser Pereira durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Essa reforma introduziu a chamada Administração Pública-Gerencial, criando um pacto social em que se instituiu a ideia de público não-estatal, ressignificando e aproximando o setor público ao setor privado, com instrumentos próprios da gestão privada” (Silva Júnior, 2004, *apud* Martins; Dal Ri, 2024, p. 7).

No campo educacional, tal lógica impulsionou processos de mercantilização, alterando a formação docente, a estrutura curricular, o financiamento e a gestão escolar, sob influência direta do setor empresarial. Essas mudanças foram acompanhadas de práticas como parcerias público-privadas, “contratos de gestão e acordos com foco em resultados, metas educacionais, transferência de responsabilização, indicadores de desempenho, avaliação externa e em larga escala, políticas de bonificação e meritocracia” (Martins; Dal Ri, 2024, p. 11).

Tais transformações indicam um redirecionamento do papel do Estado, que deixa de ser executor direto de políticas educacionais para atuar como regulador e avaliador, transferindo responsabilidades para gestores escolares, professores e famílias. Como apontam os autores, essa configuração evidencia uma ofensiva neoliberal contra direitos sociais, ao “desresponsabilizar o Estado com os serviços públicos [...] e, ao mesmo tempo, repassá-los para os gestores, professores e pais” (Vilarino; Santos, 2021, *apud* Martins; Dal Ri, 2024, p. 10).

Assim, a política educacional brasileira contemporânea, fortemente influenciada pelo ideário neoliberal, “converte a escola em uma seara de reprodução do capital” (Martins; Dal Ri, 2024, p. 11), reforçando a lógica de mercado em

detrimento da função social da educação pública.

3.2.1 O avanço da lógica neoliberal sobre as políticas de educação, ao longo dos governos do PSDB no estado de SP

Em sua tese, Giovedi (2012) analisa a política educacional implementada no Estado de São Paulo a partir da década de 1990, relacionando-a ao projeto neoliberal mais amplo de reestruturação econômica e social. O autor destaca as reformas iniciadas no governo de Mário Covas (PSDB), sob a gestão de Rose Neubauer na Secretaria de Educação, caracterizadas pela descentralização administrativa, racionalização de custos e alterações pedagógicas de grande impacto.

Entre as medidas listadas por Nunes (2005), incluem-se a Progressão Continuada sem adequada preparação docente, a divisão do Ensino Fundamental em ciclos, a demissão de cerca de 50 mil professores, a fixação do número de alunos por sala, a municipalização do primeiro ciclo do ensino, a contratação precária de funcionários via APM, a ausência de tempo institucional para trabalho pedagógico coletivo e a não efetivação de políticas de valorização docente.

Essas medidas, segundo Giovedi (2012), foram aprofundadas em gestões posteriores (como a de Maria Helena Castro no governo José Serra), com ações como a unificação curricular do programa São Paulo Faz Escola e a promoção baseada no mérito individual. O autor argumenta que essas reformas expressam a hegemonia de um projeto político-partidário do PSDB alinhado a um movimento mais amplo de globalização neoliberal.

A globalização neoliberal, conforme discutida pelo autor, é compreendida como a intensificação mundial de fluxos econômicos, culturais e tecnológicos, acompanhada pela difusão de um ideário econômico que privilegia o livre mercado, a redução do papel do Estado em políticas sociais e a flexibilização das relações de trabalho. Giovedi recorre à análise de Anderson (2003), que associa o neoliberalismo à reação contra o Estado de Bem-Estar Social, apontando para medidas como disciplina fiscal, contenção de gastos sociais, enfraquecimento dos sindicatos e manutenção deliberada de um “exército de reserva de desempregados”, com o argumento de que a desigualdade social é necessária para dinamizar a economia.

O autor critica o caráter excludente dessa lógica, que naturaliza a pobreza e o

desemprego, promovendo um “neo-darwinismo social” em que apenas os indivíduos considerados empreendedores e competitivos são valorizados, enquanto os demais são marginalizados. Para Giovedi (2012), essa visão repercute diretamente na educação pública paulista, que vem adotando, sobretudo ao longo das últimas décadas de governos de direita, uma concepção gerencialista e tecnicista, reduzindo o papel da escola e dos professores e fragilizando a dimensão coletiva e crítica do processo educativo.

3.3 A rede estadual de ensino de São Paulo e o novo secretário da Educação

A rede estadual de ensino de São Paulo é a maior do Brasil, com mais de 3 milhões de alunos matriculados e mais de 5 mil unidades de ensino, conforme dados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP). Este grande sistema educacional é atualmente liderado por Renato Feder, que ocupa o cargo de secretário da Educação.

Renato Feder é um empresário do setor de tecnologia e já conta com experiência no campo político. Ele foi secretário de educação do estado do Paraná entre os anos de 2019 e 2022. Durante o mandato, sua gestão foi marcada por um modelo empresarial aplicado à educação, o que gerou atritos com professores e funcionários da rede educacional paranaense.

No final de 2022, Feder foi convidado pelo então governador eleito de São Paulo, Tarcísio de Freitas, para assumir o comando da educação paulista. A indicação de seu nome causou polêmica, especialmente devido às críticas que ele enfrentou durante sua passagem pelo Paraná.

Com a notícia de sua nomeação, começaram a surgir reações nas redes sociais e em grupos de mensagens. Em especial, professores do Paraná, que haviam trabalhado sob a gestão de Feder, expressaram suas opiniões, desejando sorte aos colegas paulistas e compartilhando relatos de suas próprias experiências.

A chegada de Feder à educação paulista foi vista por analistas (Martins; Dal Ri, 2024) como a consolidação de um projeto de gestão pautado em princípios neoliberais, que privilegia a eficiência, os indicadores de desempenho e a lógica de mercado em detrimento de uma abordagem humanista e democrática da educação.

Organizações sindicais, movimentos e entidades de estudo e pesquisa educacionais, movimentos estudantis e entidades da sociedade civil manifestaram preocupação com o risco de desmonte de políticas públicas inclusivas e com a intensificação da precarização do trabalho docente. A exemplo disso, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd 2025), lançou um manifesto com mais de 60 entidades signatárias — incluindo associações acadêmicas, movimentos sociais e sindicatos — com o objetivo de chamar a atenção da sociedade, mães, pais e responsáveis para os retrocessos e ataques à educação pública e à autonomia docente.

3.3.1 Gestão Feder em SP

Em janeiro de 2023, teve início o governo Tarcísio no estado de São Paulo, e na área da Educação, a gestão ficou sob responsabilidade de Renato Feder. Essa administração começou de forma controversa, com a implementação de novos procedimentos e regras, como uso plataformas digitais, slides e cobranças por índices que impactaram diretamente professores, gestores e alunos da rede estadual. As mudanças geraram debates e preocupações entre os profissionais da educação, que se viram obrigados a seguir diretrizes mais centralizadas e rígidas, limitando a flexibilidade pedagógica em sala de aula.

Além do mais, os profissionais da educação relatam uma crescente pressão por metas e resultados mensuráveis, algo que muitos consideram mais alinhado à lógica empresarial do que às necessidades reais da aprendizagem. Essa abordagem tem gerado tensão entre os docentes, que se sentem desvalorizados e desmotivados diante de um modelo que prioriza indicadores em detrimento da qualidade efetiva do ensino. Exemplo disso pode ser visto na nota técnica publicada pelo Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD) e pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU), em 2025, que apresenta uma pesquisa com professores da rede estadual paulista. Em um dos trechos do documento, um(a) docente entrevistado(a) comentou sobre as medidas implementadas pela gestão Feder:

Colegas estão sendo assediados o tempo todo para cumprir metas focadas em plataformas que não corroboram para a aprendizagem dos alunos. Nada importa além de frequência sem aprendizado,

plataformas sem aprendizado. Se não tem meta alcançada, cessação quando [diretor escolar] designado e afastado quando titular. A população precisa entender que ficar ditando em computador, fazer uso de IA para copiar e colar na plataforma “Redação Paulista”, fazer games para aprender Matemática, não capacita os alunos para seguir na sua carreira acadêmica, não gera aprendizado (REPU; GEPUD, 2025, p. 20).

Outro ponto sensível na gestão de Feder tem sido a centralização de decisões e a rápida implementação de mudanças estruturais, muitas vezes sem diálogo prévio com a comunidade escolar. Essa postura tem resultado em um clima de insegurança e resistência por parte de educadores e gestores, que enfrentam dificuldades para se adaptar a um modelo que pouco considera a escuta ativa e a participação democrática na construção das políticas educacionais.

3.3.1.2 Os polêmicos slides

A primeira medida controversa foi a imposição de que os professores utilizassem slides elaborados pela Seduc-SP. Os educadores passaram a ser pressionados pelos gestores, o que resultou na perda de sua autonomia pedagógica. Além disso, surgiram diversas críticas relacionadas à qualidade dos slides, especialmente devido aos erros frequentes de informação e de português.

Uma reportagem do portal UOL Notícias, intitulada *Slides do governo Tarcísio têm erros de informação e português e cópias*³ publicada no dia 01/09/2023, destacou alguns desses problemas: nos slides de língua portuguesa, foram encontrados erros de crase em atividades; em matemática, houve o uso incorreto do sinal de igualdade ao escrever frações, além de explicações equivocadas sobre ângulos e plano cartesiano; em geografia, os slides incluíam textos copiados integralmente de outras fontes, sem os devidos créditos, e alguns mapas apareciam sem legendas ou títulos.

Os erros que geraram maior repercussão foram na disciplina de história. Um dos slides afirmava erroneamente que Dom Pedro II, e não sua filha, a Princesa Isabel, assinou a Lei Áurea em 1888. Em outro, mencionava-se que a cidade de São Paulo possui praias. Devido a essas falhas, a secretaria decidiu afastar os responsáveis pela

³ UOL Educação. Slides para escolas de SP têm erros de informação e português. UOL, São Paulo, 1 set. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/redacao/2023/09/01/slides-para-escolas-de-sp-tem-erros-de-informacao-e-portugues.htm> Acesso em: 30 de jul. 2025.

elaboração dos materiais.

Esses equívocos geraram grande repercussão tanto na mídia quanto entre especialistas em educação, levantando questionamentos sobre o rigor no processo de produção dos materiais pedagógicos. Além da perda da liberdade de cátedra, os erros nos slides prejudicam diretamente o aprendizado dos estudantes, que acabam sendo expostos a informações incorretas ou incompletas. A situação evidencia a importância de um planejamento cuidadoso e da revisão criteriosa de conteúdos educacionais, especialmente quando são de uso obrigatório. A confiança na qualidade do material didático é essencial para garantir uma educação de qualidade e evitar a disseminação de desinformação nas escolas.

3.3.1.3 Sem livros e materiais físicos

Outra decisão polêmica da atual gestão foi a suspensão da distribuição de livros didáticos impressos para os alunos da rede estadual em 2024. Justificada pelo governo como uma medida de “modernização” e economia, a iniciativa foi duramente criticada por educadores, especialistas e famílias.

Em agosto de 2023, uma nova controvérsia surgiu: a gestão Feder decidiu que não adotaria, a partir do ano seguinte, material físico, seja da própria rede ou o oferecido pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), do Ministério da Educação. Professores e especialistas em educação criticaram a decisão, pois consideram que limitaria a autonomia do professor. Em entrevista ao website G1, Tereza Perez, presidente da Comunidade Educativa CEDAC, afirmou que a escolha do governo de São Paulo é motivo de preocupação, pois "o uso de uma plataforma única reduz as possibilidades de aproveitamento de recursos e compromete a diversidade".

De acordo com a nota técnica elaborada pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU), tal medida representa um retrocesso no processo de democratização do acesso ao conhecimento, uma vez que os livros impressos cumprem papel fundamental na garantia de equidade e permanência dos estudantes no processo educativo (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2023).

Segundo a REPU (2023), a utilização exclusiva de materiais digitais impõe desafios significativos, como a limitação do acesso de alunos em regiões com

infraestrutura tecnológica precária, além de comprometer a autonomia docente, que passa a depender de conteúdos padronizados e previamente elaborados. A nota técnica também destaca que a substituição desconsidera investimentos já realizados no PNLD e ignora a relevância pedagógica dos livros impressos, amplamente avaliados e selecionados por critérios técnicos e científicos.

Em 7 de agosto de 2023, a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo promoveu uma audiência pública com foco na temática “Material Didático na Rede Estadual de Ensino”. A iniciativa, de autoria do deputado Carlos Giannazi (PSOL), teve como objetivo debater as recentes diretrizes adotadas pelo Poder Executivo estadual, que inicialmente previam a suspensão da distribuição de livros físicos oriundos do PNLD. Em substituição ao material impresso, a proposta contemplava a utilização de conteúdo autoral, disponibilizado exclusivamente em formato digital.

Diante da repercussão em veículos de imprensa e das manifestações contrárias de diversos segmentos da sociedade civil, o governador Tarcísio de Freitas recuou da medida, anunciando posteriormente que o novo material seria impresso e encadernado pela administração estadual.

A substituição dos livros físicos por conteúdos digitais exclui uma parcela significativa dos estudantes que não possuem acesso adequado à internet ou a dispositivos eletrônicos em casa. Além disso, muitos professores relatam que os materiais digitais disponibilizados não oferecem a mesma qualidade, profundidade e organização que os livros impressos, dificultando o acompanhamento e a sistematização do conhecimento.

A ausência de materiais físicos também impacta negativamente os hábitos de leitura, a autonomia dos estudantes e a organização das aulas. A eliminação dos livros impressos representa, portanto, não apenas uma mudança de suporte, mas um enfraquecimento do direito ao acesso igualitário ao conhecimento.

3.3.1.4 Plataformas digitais

Uma das principais marcas da gestão Feder é o uso das plataformas digitais. Antes de implementá-las no Estado de São Paulo, ele as colocou em prática no Estado do Paraná, onde já enfrentavam críticas por parte da comunidade escolar.

No contexto da rede estadual paulista, as plataformas digitais são ambientes

online de ensino e aprendizagem que centralizam materiais pedagógicos, ferramentas de avaliação, conteúdo multimídia e atividades interativas.

A nota técnica elaborada pelo Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD) em conjunto com a Rede Escola Pública e Universidade (REPU) analisa criticamente o fenômeno da plataforma da educação pública paulista, destacando seus impactos sobre a organização do trabalho docente e sobre a própria dinâmica pedagógica das escolas. De acordo com o documento, a adoção crescente de plataformas digitais como ferramentas de gestão e ensino tem promovido uma reconfiguração significativa das práticas escolares, marcada por maior controle sobre a atividade docente e pela padronização dos processos educativos (GEPUD; REPU, 2025).

As plataformas adotadas são diversas, incluindo Khan Academy, Matific, Redação Paulista, Leia SP, Speak, Tarefas SP, todas acessíveis por meio do aplicativo ou site denominado Sala do Futuro. Até 2024, o acesso a esses recursos era realizado pelo CMSP - Centro de Mídias de São Paulo, que gradualmente foi substituído.

A proposta dessas plataformas é oferecer ferramentas tecnológicas para o ensino, incorporando atividades interativas, videoaulas, correção automatizada de redações e suporte gamificado à aprendizagem. Contudo, professores apontam diversas fragilidades na implementação, como a ausência de formação adequada, dificuldades técnicas, instabilidade das plataformas e a falta de integração com o conteúdo curricular da rede estadual.

Ademais, há uma crítica recorrente quanto à desumanização do processo de ensino-aprendizagem, com a tecnologia sendo utilizada como fim em si mesma, em vez de instrumento de apoio pedagógico. Muitos educadores relatam que os alunos demonstram resistência ou desinteresse frente às atividades propostas, especialmente quando são utilizadas de forma repetitiva e descontextualizada.

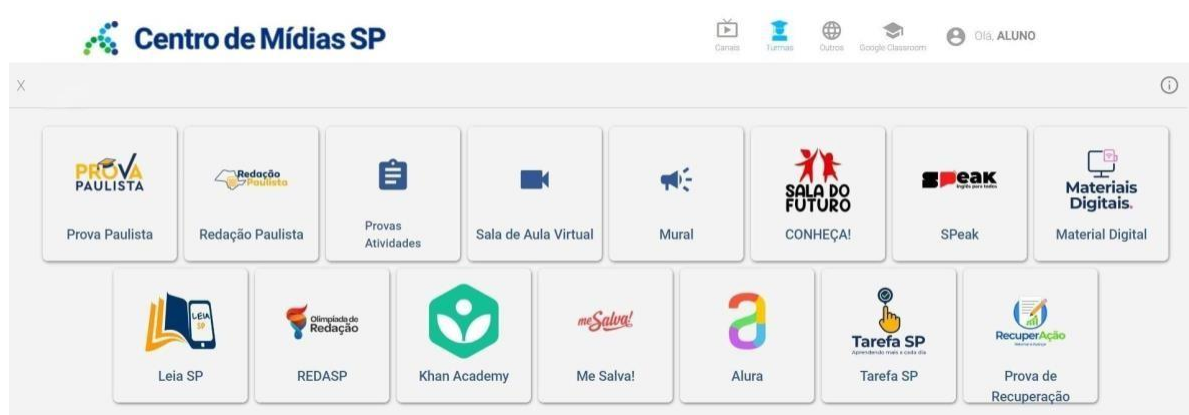
O uso das plataformas também está diretamente ligado a políticas de avaliação e controle, uma vez que os acessos e desempenhos são monitorados e transformados em indicadores para gestores. Isso reforça a lógica meritocrática e gerencial da educação, diminuindo o espaço para abordagens mais críticas e formativas.

Ao invés de potencializar o protagonismo dos estudantes, as plataformas digitais frequentemente reforçam um modelo instrucional centrado na resolução de

tarefas padronizadas. Essa padronização contrasta com a diversidade das realidades escolares e aprofunda desigualdades, especialmente em regiões com infraestrutura precária ou sem acesso à internet.

Assim, embora as plataformas digitais representem uma modernização aparente do sistema educacional, sua adoção massiva, sem debate com os profissionais da educação e sem considerar as condições objetivas das escolas, revela uma visão tecnocrática e mercadológica da gestão pública da educação.

Figura 2 - Visão dos estudantes da Rede Paulista



Fonte: Seduc-SP

3.3.1.5 Redação Paulista

A plataforma “Redação Paulista”, concebida pelo secretário de educação, Renato Feder, constitui-se na correção de textos com o uso de Inteligência Artificial. Segundo a Secretaria da Educação, a plataforma foi criada com o objetivo de auxiliar estudantes da rede pública do estado de São Paulo no desenvolvimento de suas habilidades de escrita, especialmente em preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros vestibulares.

Apesar da proposta pedagógica positiva, a plataforma tem recebido críticas de diversos setores. O sistema de correção pode ser automatizado demais ou inconsistente, com devolutivas genéricas que pouco contribuem para o real aprimoramento do estudante.

Outro ponto de crítica refere-se à centralização das temáticas propostas pela plataforma, que às vezes não dialogam com o contexto cultural ou regional dos alunos,

limitando a capacidade de expressão crítica e pessoal.

3.3.1.6 Leia SP

À título de exemplo, destaco a plataforma Leia SP, que utilizo no componente curricular Redação e Leitura, em duas aulas semanais de 50 minutos cada, desenvolvida pela empresa espanhola Odilo e adotada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) em 2024, em tese, é uma iniciativa digital voltada para o estímulo à leitura e ao desenvolvimento de competências leitoras entre estudantes do ensino fundamental II e do ensino médio.

Contudo, a implementação do Leia SP tem sido alvo de críticas por diversos setores da sociedade. Em agosto de 2023, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) anunciou a dispensa de licitação para a compra de livros digitais, no valor de R\$ 4,5 milhões, para uso na plataforma, o que gerou questionamentos sobre a transparência e legalidade do processo.

Além do mais, usuários da plataforma têm relatado problemas técnicos, como travamentos frequentes e dificuldades de acesso, além de inconsistências no idioma do conteúdo, que ora aparece em português, ora em espanhol ou inglês, prejudicando a experiência de leitura dos estudantes. Essas questões levantam preocupações sobre a eficácia da plataforma e sua real contribuição para a melhoria da educação no estado de São Paulo.

3.3.1.7 Polêmica das licitações

A gestão de Renato Feder na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, sob o governo de Tarcísio de Freitas, tem enfrentado críticas severas por dispensar processos licitatórios em contratos milionários com empresas de tecnologia educacional. Um dos casos que mais gerou repercussão foi a contratação, sem licitação, da plataforma Leia SP por R\$ 30 milhões. A medida foi justificada pelo governo como uma “situação emergencial” para garantir acesso a conteúdos digitais, mas levantou sérias dúvidas quanto à transparência e legalidade da operação.

Reportagens publicadas em setembro de 2023 revelaram que a empresa contratada para fornecer a plataforma de videoaulas era a espanhola Odilo, que

oferece um serviço de biblioteca digital com base em inteligência artificial. O contrato foi firmado diretamente com a FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), sem abertura de concorrência pública, o que contraria os princípios básicos da administração pública como impessoalidade, moralidade e publicidade, previstos no artigo 37 da Constituição Federal.

Outro aspecto que agravou a polêmica foi a revelação de que a empresa contratada mantinha vínculos com o próprio secretário da Educação, Renato Feder. Segundo a Controladoria-Geral da União (CGU), a empresa Multilaser, da qual Feder foi sócio até assumir o cargo público, foi proibida de firmar contratos com o governo federal por irregularidades em licitações. Essa relação pré-existente gerou suspeitas de conflito de interesses e favorecimento, levantando questionamentos sobre a ética nas escolhas da atual gestão.

A falta de licitação em contratos tão vultosos gerou indignação entre professores, parlamentares e entidades ligadas à educação. Muitos alegam que a medida privilegia grandes corporações, especialmente estrangeiras, em detrimento de soluções nacionais mais acessíveis e contextualizadas. O argumento do governo de que não havia tempo hábil para uma concorrência pública não convenceu a sociedade civil, principalmente diante da magnitude dos valores envolvidos.

A aquisição de plataformas digitais sem a escuta da comunidade escolar também demonstra uma gestão verticalizada e distante das realidades das salas de aula. Professores relataram dificuldades para integrar essas ferramentas aos seus planejamentos pedagógicos, especialmente pela falta de formação adequada e pela ausência de infraestrutura tecnológica nas escolas, o que acaba por ampliar ainda mais as desigualdades entre os alunos.

A narrativa de “modernização” usada para justificar essas parcerias privadas esconde uma lógica de mercado que coloca a educação pública a serviço de interesses corporativos. Em vez de fortalecer a escola pública com recursos, livros e formação docente, o governo opta por investir em soluções digitais que não dialogam com a diversidade do contexto educacional paulista.

Essa polêmica expõe os riscos de uma gestão educacional pautada em princípios neoliberais, que prioriza a eficiência econômica e a terceirização dos serviços em detrimento do direito à educação pública de qualidade. O caso da Leia SP se soma a outros episódios que evidenciam a fragilidade dos mecanismos de

controle e a centralização das decisões na cúpula da secretaria.

3.4 Implicações para o processo formativo

A padronização de conteúdos e o uso intensivo de plataformas digitais afetam diretamente o processo formativo, limitando as possibilidades de adaptação dos conteúdos à realidade dos alunos. O modelo atual reduz a diversidade metodológica e enfraquece a construção de saberes críticos e contextualizados.

O foco em desempenho medido por avaliações externas, como a Prova Paulista, também compromete a formação integral do estudante, que passa a ser treinado para responder a testes, em vez de desenvolver competências mais amplas. Isso empobrece o processo educativo, que deixa de lado habilidades socioemocionais, criatividade e pensamento crítico.

Outro aspecto negativo é a fragmentação do currículo, com diferentes plataformas atuando sem integração entre si. Essa lógica favorece uma visão fragmentada da aprendizagem e contribui para a desconexão entre teoria e prática. Professores relatam dificuldades em manter o engajamento dos alunos, sobretudo os que enfrentam vulnerabilidades sociais.

3.4.1 Prova Paulista

A Prova Paulista é um exemplo de avaliação padronizada implementada de forma massiva na rede estadual. Ela busca medir o desempenho dos alunos em larga escala, fornecendo dados para ranqueamentos e decisões administrativas.

Embora seja defendida como instrumento de diagnóstico, seu uso como critério para ingresso em cursos técnicos e premiações por desempenho tem gerado efeitos colaterais. Escolas e docentes se veem pressionados a “ensinar para o teste”, priorizando conteúdos cobrados na prova em detrimento de uma formação mais ampla.

Além disso, a realização frequente dessas avaliações ocupa um tempo considerável do calendário letivo, reduzindo momentos importantes de interação pedagógica e flexibilização didática. Isso contribui para um clima escolar cada vez mais competitivo e tecnocrático.

3.4.2 EFAPE

A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE) segundo o website da própria instituição⁴ nasceu em 2009, com o objetivo de dar suporte ao desenvolvimento profissional dos servidores da rede pública estadual de São Paulo.

Na EFAPE os servidores podem realizar cursos diversos, como:

- Currículo em Ação (Público Escola) – Nivelamento: Curso focado no nivelamento e aprofundamento do Currículo Paulista, com foco no público escolar.
- Da Educação Integral ao Ensino Integral: Programa que visa aprimorar a prática da educação integral nas escolas.
- Multiplica SP: Programa que visa o desenvolvimento de educadores por meio de práticas inovadoras.
- Programa de Desenvolvimento de Liderança (PDL): Oferece cursos para fortalecer a gestão escolar, com foco em liderança e processos de gestão.

Além dos cursos citados acima, a EFAPE realiza o *Planejamento de Aula*, segundo o website da escola, é uma atividade formativa, um espaço voltado à formação continuada, durante o momento da ATPL - Aulas de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha ou APD - Atividades Pedagógicas Diversificadas, com ênfase na organização de aulas, cujo objetivo é subsidiar a prática pedagógica de modo a enriquecer o trabalho em sala de aula e orientar a aplicação de materiais e recursos pedagógicos disponibilizados pela SEDUC-SP.

Ainda em relação ao Planejamento de Aula, os professores devem, semanalmente, assistir a aulas de suas disciplinas ou de áreas correlatas, ministradas por formadores e gravadas na sede da EFAPE, em São Paulo. A participação é de caráter obrigatório, uma vez que a não realização dessa atividade é registrada como falta aula, que acarreta em perda no salário e na “avaliação de desempenho” do professor, tal avaliação é realizada semestralmente. Destaca-se que os conteúdos contemplam tanto temas específicos, como “Trovadorismo – aula 1”, quanto metodologias pedagógicas, como as técnicas de Doug Lemov, como exemplos de

⁴ Website da escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE). Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/sobre-nos/> Acesso em: 20 de ago.2025

“Virem e conversem” e “Todo mundo escreve”.

3.4.3 Professores descontentes

O modelo de gestão adotado pela Secretaria da Educação tem gerado forte insatisfação entre os docentes. A imposição de conteúdos, metas e plataformas é percebida como desrespeito à autonomia profissional e à experiência acumulada nas escolas.

Professores relatam exaustão devido ao acúmulo de tarefas burocráticas, exigências de relatórios e adaptação constante a novas tecnologias sem formação adequada. A desvalorização simbólica e material da profissão, com salários defasados e pouca escuta institucional, agrava esse cenário, uma vez que:

“[...] destrói a profissionalidade docente e impede que os/as professores/as realizem aquilo que mais faz diferença na formação dos/as estudantes: ministrar as aulas por eles/as preparadas, em diálogo com os conhecimentos científicos e as realidades das escolas e de cada grupo-classe” (GEPUD; REPU, 2025, p. 23).

Movimentos sindicais e grupos de professores têm se mobilizado para denunciar esses problemas, realizando greves, audiências públicas e campanhas nas redes sociais. A resistência docente é fundamental para a defesa de uma escola democrática e inclusiva.

3.5 O Ensino Médio

O ensino médio na rede pública estadual paulista, no contexto contemporâneo, configura-se como expressão das disputas políticas, econômicas e ideológicas que atravessam as reformas educacionais no Brasil nas últimas décadas. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a consolidação do Currículo Paulista inserem-se em um movimento mais amplo de reconfiguração do papel do Estado na educação, marcado pela centralidade de princípios gerenciais, pela padronização curricular e pela adoção de uma racionalidade orientada ao desenvolvimento de competências (Brasil, 2017; São Paulo, 2020). Sob o discurso da modernização e da melhoria da qualidade do ensino, tais reformas tendem a redefinir o currículo escolar de modo a atender interesses econômicos hegemônicos, esvaziando a função social da escola enquanto espaço de formação crítica e

emancipatória (Frigotto, 2018).

Nesse sentido, o Currículo Paulista opera como instrumento de regulação do trabalho pedagógico, ao traduzir as diretrizes da BNCC em prescrições curriculares que reforçam uma concepção utilitarista do conhecimento. Conforme argumenta Apple (2006), o currículo não é um conjunto neutro de conteúdos, mas um artefato político que expressa relações de poder e define quais saberes são considerados legítimos.

Ao priorizar competências mensuráveis e aprendizagens consideradas “úteis”, o Currículo Paulista contribui para a marginalização de conhecimentos teóricos e críticos, especialmente nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, restringindo o acesso dos estudantes da escola pública a uma formação intelectual mais ampla e aprofundada.

Os itinerários formativos, apresentados como eixo estruturante do Novo Ensino Médio, aprofundam essas contradições. Embora sejam discursivamente associados à flexibilização curricular e ao protagonismo juvenil, os itinerários operam, na prática, sob severas limitações estruturais, institucionais e territoriais (Krawczyk, 2019). A oferta restrita de percursos formativos nas escolas da rede estadual paulista evidencia que a escolha atribuída aos estudantes é, em grande medida, ilusória. Tal dinâmica reforça o que Apple (2011) denomina de “modernização conservadora”, na qual políticas educacionais aparentemente inovadoras acabam por reproduzir e legitimar desigualdades sociais, ao direcionar estudantes de classes populares a trajetórias formativas mais pragmáticas e de menor densidade teórica.

No que concerne ao ensino técnico profissionalizante proposto pela rede estadual paulista, observa-se sua crescente centralidade como resposta às demandas do mercado de trabalho e como estratégia de contenção da evasão escolar. Todavia, essa orientação reforça uma concepção instrumental da educação, na qual a escola pública é convocada a formar sujeitos adaptáveis e empregáveis, em detrimento da formação crítica e do acesso aos fundamentos científicos do conhecimento (Frigotto, 2018). Apple (2004) adverte que esse tipo de política educacional contribui para a consolidação de uma divisão curricular que destina aos filhos da classe trabalhadora uma formação voltada ao trabalho imediato, enquanto os grupos socialmente privilegiados mantêm acesso a currículos mais acadêmicos e culturalmente valorizados.

As aulas de expansão, ofertadas em formato online, constituem outro elemento que evidencia o aprofundamento da lógica neoliberal na organização do ensino médio paulista. Apresentadas como estratégia de ampliação da carga horária e de inovação pedagógica, essas aulas revelam, na prática, a precarização das condições objetivas de ensino na rede pública. A adoção do ensino remoto como política estrutural desconsidera as profundas desigualdades de acesso às tecnologias digitais e às condições materiais de estudo enfrentadas por grande parte dos estudantes (Castells, 2015). Além disso, conforme aponta Apple (2011), a crescente dependência de plataformas digitais e materiais padronizados tende a intensificar o controle sobre o trabalho docente e a reduzir a autonomia pedagógica, convertendo o ensino em um processo cada vez mais mecânico.

Dessa forma, o ensino médio na rede pública estadual paulista revela-se como um espaço atravessado por reformas que, embora legitimadas pelo discurso da democratização e da inovação, tendem a aprofundar processos de segmentação e hierarquização educacional. A consolidação do Currículo Paulista, dos itinerários formativos, do ensino técnico profissionalizante e das aulas de expansão expressa um projeto educacional alinhado à racionalidade neoliberal, no qual a eficiência, a flexibilização e a responsabilização individual se sobrepõem ao direito social à educação de qualidade.

3.6 Avaliação de desempenho

No PEI (Programa de Ensino Integral), desde o começo do programa é praticada uma avaliação de desempenho conhecida como “Avaliação 360” caracterizada como um *feedback* entre gestão, professores e alunos. Segundo a SEDUC-SP, tal avaliação visa avaliar o desempenho de cada profissional no cumprimento de suas atribuições e subsidiar a formação continuada dos profissionais.⁵

Em 2025, a SEDUC-SP implementou a partir da Resolução nº 83 de 25, também nas escolas parciais uma espécie de avaliação 360, mas com o nome

⁵ Avaliação 360 <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07970/pt-br#:~:text=Os%20question%C3%A1rios%20da%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20de,est%C3%A3o%20corretos%20e%20devidamente%20atualizados.>

avaliação de desempenho em escolas de tempo parcial, que estão fora do PEI, para ter uma boa avaliação no processo, ao final do ano, o professor deve seguir, cada um com seu peso e percentual.⁶

O processo de avaliação foi destaque na mídia, de acordo com reportagem da *Folha de S.Paulo*⁷ a repercussão negativa da avaliação institucional criada pela gestão Tarcísio de Freitas, que passou a incluir estudantes como avaliadores do desempenho docente. Segundo a matéria, diversos alunos têm utilizado esse instrumento para retaliar professores, atribuindo notas baixas como forma de vingança por cobranças pedagógicas, o que tem gerado episódios de intimidação e desrespeito. Docentes relatam sentimento de desamparo, fragilização da autoridade pedagógica e intensificação da pressão institucional. Especialistas criticam o modelo, apontando que a medida desvirtua o sentido formativo da avaliação e aprofunda processos de controle, vigilância e precarização do trabalho docente.

O Deputado Estadual Professor Carlos Giannazi posicionou-se de forma contundente contra o atual processo de avaliação de desempenho docente⁸, classificando-o como desumano e pautado por critérios excessivamente rígidos, que impõem aos professores metas frequentemente inalcançáveis, desconsiderando as condições reais de trabalho nas escolas públicas. Segundo o parlamentar, tal modelo ignora as desigualdades estruturais, a precarização dos recursos materiais e humanos, bem como a complexidade inerente ao processo educativo. De modo convergente, a Deputada Federal Professora Luciene Cavalcante, além de tecer críticas ao sistema de avaliação, destacou a forma inadequada pela qual alguns estudantes passaram a utilizar esse instrumento⁹, transformando-o em mecanismo de retaliação, capaz de comprometer o desempenho profissional e a nota final atribuída aos docentes. Ambos os parlamentares, em seus pronunciamentos, reforçaram que avaliações dessa natureza tendem a fomentar um ambiente de competição, vigilância

⁶ RESOLUÇÃO SEDUC Nº 83, DE 19 DE MAIO DE 2025 – Dispõe sobre a Avaliação de Desempenho dos Integrantes do Quadro de Magistério – QM das Escolas de Tempo Parcial <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-no-83-de-19-de-maio-de-2025-dispoe-sobre-a-avaliacao-de-desempenho-dos-integrantes-do-quadro-de-magisterio-qm-das-escolas-de-tempo-parcial-e-das-escolas-de-ensino-integral-revoga/>

⁷ Reportagem - Quem mandou dar zero? <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2025/11/quem-mandou-dar-zero-alunos-usam-avaliacao-criada-pela-gestao-tarcisio-para-ameacar-professores.shtml>

⁸ Vídeo de Carlos Giannazi contra a avaliação de desempenho - <https://www.instagram.com/reel/DQzjgQZESeD/>

⁹ Vídeo de Luciene Cavalcante contra a avaliação de desempenho - https://www.tiktok.com/@prof_lucienecavalcante/video/7574560335563066632

e pressão constante no interior das unidades escolares, em detrimento da cooperação, do diálogo e da construção coletiva, elementos essenciais para o fortalecimento da comunidade escolar e para a promoção de uma educação pública democrática e socialmente referenciada.

Ao final do ano 2025, professores contratados (categoria O) que ficaram com avaliação de desempenho ruim (no semáforo vermelho), segundo a resolução SEDUC-SP nº 8/26¹⁰, irão ter seus contratos extintos e não poderão celebrar novo contrato pelo período de três anos.

Diante desse conjunto de elementos, observa-se que o modelo de avaliação de desempenho implementado pela SEDUC-SP se insere em uma lógica tecnicista e meritocrática, orientada por princípios de controle, responsabilização individual e intensificação do trabalho docente. Tal configuração tende a deslocar o sentido pedagógico da avaliação, esvaziando seu potencial formativo e transformando-a em instrumento de regulação institucional e disciplinamento profissional. Ao privilegiar indicadores quantitativos, metas padronizadas e mecanismos de vigilância, esse modelo fragiliza a autonomia docente, compromete os espaços de diálogo e reflexão crítica e contribui para a construção de um ambiente escolar marcado pela competição e pela insegurança. Assim, a avaliação de desempenho, tal como vem sendo operacionalizada, é pouco compatível com uma concepção democrática de educação, uma vez que limita a possibilidade de construção coletiva dos projetos pedagógicos e tensiona as condições necessárias à práxis educativa comprometida com a formação humana, crítica e emancipatória.

¹⁰ RESOLUÇÃO SEDUC Nº 8, DE 23 DE JANEIRO DE 2026 - <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-no-8-de-23-de-janeiro-de-2026-altera-inclui-e-revoga-dispositivos-da-resolucao-seduc-no-44-2024-que-dispoe-sobre-a-contratacao-de-docentes-por-tempo-determinado-de-que-trata-a-le/#:~:text=2024-,RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%20N%C2%BA%208%2C%20DE%2023%20DE%20JANEIRO%20DE%202026,Lei%20Complementar%20n%C2%BA%201.093%2F2009>

4 METODOLOGIA

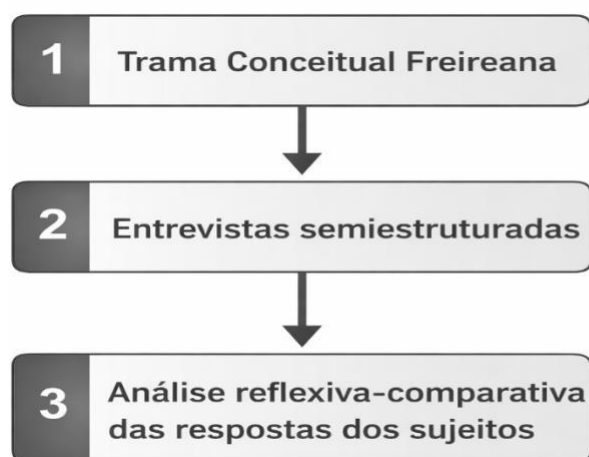
Ao longo do processo de escrita, emergiram reflexões recorrentes acerca da forma mais adequada de apresentar e analisar os dados da pesquisa. Nesse percurso, consolidou-se a compreensão de que a transformação social constitui um elemento intrínseco à concepção de educação aqui defendida. Partindo dessa premissa, Paulo Freire discute tal perspectiva na obra *Medo e Ousadia*, ao compreender a prática educativa como um ato político e comprometido com a emancipação dos sujeitos:

Os que aceitam a tarefa da transformação social têm um sonho, embora também tenham grande quantidade de obstáculos pela frente. Conforme já disse, os professores que apoiam o status *quo* estão nadando a favor da corrente, mas os que desafiam a dominação estão nadando contra a corrente. Mergulhar nessa água significa o risco de ser punido pelos que estão no poder. Por causa disso, o educador libertador tem que criar, dentro de si, algumas virtudes, algumas qualidades que não são dons de Deus, nem sequer lhe são dadas pela leitura dos livros, embora seja importante ler livros. O educador libertador tem de criar criando, isto é, inserido na prática, aprendendo os limites muito concretos de sua ação, esclarecendo-se sobre as possibilidades, não muito aquém nem muito além de nossos limites do medo necessário (Freire, 1986, p. 107)

À luz dessa perspectiva, os percursos metodológicos adotados na pesquisa, tem o objetivo de responder à questão: de que modo as condições estruturais, institucionais e pedagógicas, no âmbito da atual política educativa da rede estadual paulista, incidem sobre a possibilidade de reflexão crítica dos professores do Ensino Médio acerca de sua prática no cotidiano escolar?

A análise dos dados seguirá a estrutura delineada no quadro apresentado a seguir:

Figura 3 - Metodologia



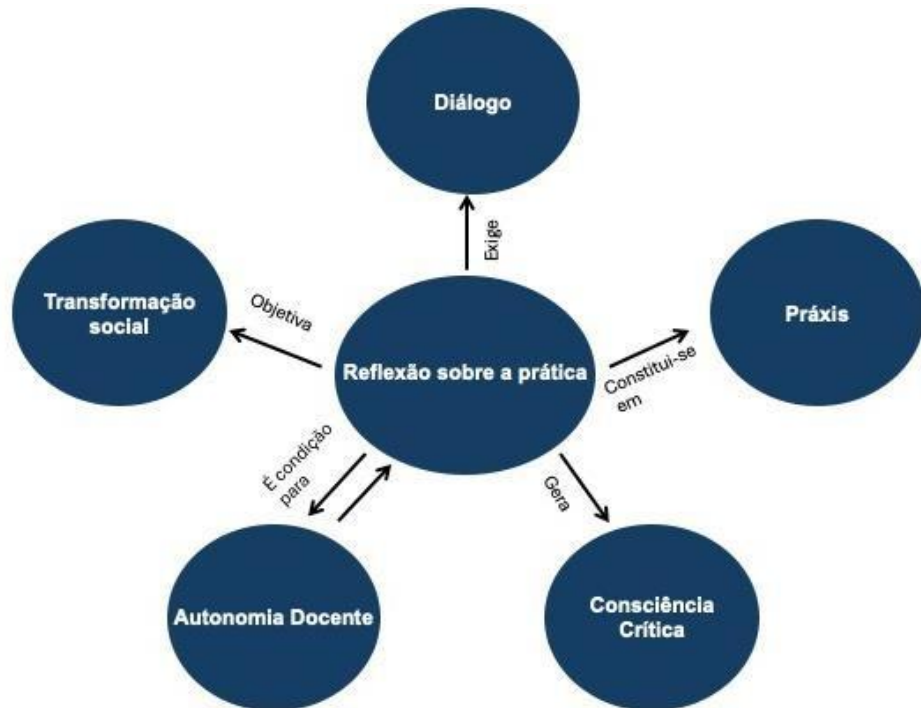
Fonte: O autor.

4.1 Trama conceitual freireana: a reflexão sobre a prática no centro

A trama conceitual freireana é um instrumento teórico e metodológico desenvolvido por Ana Maria Saul, no contexto da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, e que tem uma dupla função: a) possibilitar o estudo e aprofundamento de conceitos presentes na Pedagogia Freireana, buscando compreendê-los de forma relacional; b) constituir-se como referência para a orientação de políticas e práticas, no contexto de propostas comprometidas com a transformação da realidade, em uma perspectiva crítico-emancipatória.

A construção e a compreensão de uma trama conceitual freireana fundamentam-se na focalização de um conceito central, escolhido a partir dos interesses epistemológicos e de pesquisa de seu autor, e na interligação com os demais conceitos, indicada por meio do uso de setas, que podem apresentar direções simples ou duplas. As conexões entre os elementos são intermediadas pelo emprego de verbos. A ilustração gráfica da trama deve ser acompanhada por um texto escrito que esclareça as relações estabelecidas entre os conceitos e que "possa demonstrar o valor dos conceitos selecionados para apreensão crítica do foco de estudo" (Saul, Saul, 2018, p. 1150).

Figura 4- Trama Conceitual Freireana



Fonte: o autor

A trama conceitual freireana apresentada (Figura 2) tem como núcleo a reflexão sobre a prática, conceito central no pensamento de Paulo Freire. A partir desse núcleo, desdobram-se cinco dimensões fundamentais: práxis, diálogo, consciência crítica, autonomia docente e transformação social, todas interconectadas e evidenciando a natureza dinâmica e processual da formação docente.

A práxis representa a unidade entre ação e reflexão, orientando o trabalho docente como um processo indissociável entre teoria e prática. O diálogo simboliza a base relacional da pedagogia freireana, na qual educadores e educandos constroem conhecimento em um processo horizontal e participativo, rompendo com práticas autoritárias e promovendo a escuta ativa e a cooperação.

A consciência crítica refere-se à capacidade de compreender as determinações sociais, políticas e econômicas que condicionam a educação, estimulando uma postura de questionamento e transformação da realidade. A autonomia docente destaca a importância do professor enquanto autor de sua prática pedagógica, capaz de tomar decisões fundamentadas e inovar no cotidiano escolar. Por fim, a

transformação social aponta para o compromisso ético e político da educação com a emancipação humana e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Essa concepção dialoga diretamente com o que Freire (2017, p. 107) afirma em *Pedagogia do Oprimido*: “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. Essa citação reforça a centralidade da práxis, do diálogo e da consciência crítica como fundamentos de uma formação docente comprometida com a autonomia do professor e com a transformação social.

Os profissionais da educação necessitam adotar uma postura reflexiva orientada para a transformação social, assumindo, dessa forma, o engajamento com um projeto de mudança coletiva. Nesse sentido, considera-se o exercício docente e suas condições materiais como elementos centrais para a formação continuada.

É fundamental salientar que as condições de trabalho do professor, bem como os processos de intensificação, complexificação e precarização da docência, repercutem de maneira direta sobre sua interação com os estudantes, suas estratégias de planejamento, organização e condução das práticas pedagógicas, além de influenciarem seu envolvimento e motivação no aprimoramento profissional. Esses aspectos impactam, ainda, seu compromisso ético-político com a sociedade e com cada um de seus educandos.

Vale ressaltar que Freire (1996) aborda a “reflexão sobre a prática” em sua obra, ou seja: “o que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (1996, p. 40). A partir dessa perspectiva, Freire (1996) reafirma a reflexão sobre a prática como um princípio estruturante do fazer docente, uma vez que possibilita ao professor distanciar-se criticamente de sua própria ação pedagógica. Esse movimento reflexivo contribui para a superação de uma atuação pautada apenas na espontaneidade ou na curiosidade ingênua, favorecendo a construção de uma prática consciente, crítica e comprometida com a transformação dos processos educativos.

Assim, a trama expressa a concepção freireana de formação docente como um movimento contínuo de reflexão e ação, no qual a prática educativa é permanentemente resignificada em função de uma perspectiva crítica e transformadora.

4.2 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas, como a própria designação sugere, têm como característica um roteiro preestabelecido no qual o pesquisador inclui um pequeno número de perguntas abertas e deixa o entrevistado livre para falar, podendo realizar perguntas complementares para compreender o fenômeno investigado (Oliveira; Guimarães; Ferreira; p. 13).

Conforme destacam Oliveira, Guimarães e Ferreira, as entrevistas semiestruturadas constituem um instrumento metodológico relevante na pesquisa educacional por aliarem um roteiro previamente definido a questões abertas que possibilitam maior liberdade de expressão ao entrevistado. Essa flexibilidade permite ao pesquisador aprofundar aspectos emergentes por meio de perguntas complementares, favorecendo uma compreensão mais ampla e contextualizada do fenômeno investigado, em consonância com a complexidade dos processos educativos.

As entrevistas foram realizadas com professores de uma escola pública estadual situada na Baixada Santista, e que atuam no Ensino Médio. A escolha desse grupo de sujeitos justifica-se pelo seu perfil crítico e questionador diante das atuais políticas da rede, o que contribui para a riqueza das reflexões e análises pretendidas.

Apresenta-se a seguir o roteiro da entrevista semiestruturada a ser conduzida com os professores:

Objetivo geral da entrevista: Identificar e analisar os espaços-tempo de reflexividade docente vivenciados por professores do Ensino Médio, bem como seus condicionantes, no contexto da atual política educacional da rede estadual paulista.

Objetivos	Questões
Identificar os espaços-tempo formais que a rede estadual disponibiliza para a formação continuada, e se as	1. Quando você ingressou na rede estadual de São Paulo?

Objetivos	Questões
<p>atividades formativas têm atendido às expectativas dos/as professores</p>	<p>2. A sua forma de contrato atual propicia sua participação remunerada em momentos de formação em serviço? Se sim, a que tipo de formação continuada você tem tido acesso na rede, na atualidade?</p> <p>3. Você considera que essas atividades de formação têm sido satisfatórias? Por quê?</p>
<p>Mapear os espaços e tempos da reflexão docente no cotidiano escolar.</p>	<p>4. Você poderia descrever os momentos e espaços em sua rotina escolar (formais e informais) onde você consegue refletir sobre sua prática como professor, atualmente?</p>
<p>Identificar especificamente os fatores dificultadores (obstáculos) da reflexão.</p>	<p>5. Pensando no cotidiano da escola, quais são os maiores desafios ou obstáculos que você encontra para realizar uma reflexão mais aprofundada sobre a sua prática?</p>
<p>Identificar especificamente os fatores favorecedores (facilitadores) da reflexão.</p>	<p>6. Por outro lado, existem condições, pessoas ou recursos na escola que favorecem ou incentivam essa reflexão sobre o trabalho docente? Se sim, quais?</p>

Objetivos	Questões
<p>Investigar o impacto de fatores estruturais da política (carga horária, burocracia, plataformas) na reflexão.</p>	<p>7. a) Na sua percepção, em que medida a carga horária e as demandas administrativas impostas pela atual política educacional (gestão Tarcísio de Freitas, 2023-atual) impactam diretamente a sua capacidade de encontrar tempo e disposição para refletir sobre o seu trabalho pedagógico?; b) Pode dar um exemplo de como isso acontece?</p>
<p>Aprofundar a análise das formações na gestão atual, solicitando um exemplo concreto, que permita identificar a ênfase da formação.</p>	<p>8. a) Você considera que as formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação ou pela Diretoria de Ensino na gestão atual (Tarcísio de Freitas, 2023-atual) promovem a troca de experiências e a discussão aprofundada sobre a prática docente?; b) Poderia me contar sobre uma experiência recente de formação da qual você tenha participado e, como você a avalia em termos de estímulo à reflexão.</p>

<p>Analisar o papel das reuniões pedagógicas (ATPCs) como espaços de reflexão e sua ênfase atual.</p>	<p>9. a) Como você descreveria o foco das reuniões pedagógicas coletivas (ATPCs)?; b) Em sua opinião, elas têm sido um espaço efetivo para a reflexão sobre os desafios da prática docente? Por quê?</p> <p>c) Como você avalia as ATPCs (planejamento de aula) desenvolvidas pela EFAPE? Explique</p>
--	--

Objetivos	Questões
<p>Identificar a concepção de reflexão crítica do/a entrevistado/a e o que ele/a pensa que pode favorecer-la em um espaço de formação.</p>	<p>10. A partir de suas experiências pessoais com formação continuada, que elementos você considera que não podem faltar em uma proposta de formação que tenha a intenção de gerar a reflexão crítica dos participantes? (foco: temas, formatos, dinâmicas, etc)</p>
<p>Levantar propostas de mudança para o cotidiano escolar e para a política educacional.</p>	<p>11. Na sua opinião, que mudanças seriam necessárias no cotidiano escolar ou na política educacional para que os professores tivessem mais e melhores condições de desenvolver uma reflexão crítica e contínua sobre suas práticas?</p>

Abaixo apresenta-se o quadro com as principais características dos sujeitos participantes desta pesquisa:

Quadro - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Sexo	Tempo na rede
S1	Masculino	30 anos
S2	Feminino	5 anos
S3	Feminino	14 anos
S4	Masculino	2 anos
S5	Feminino	16 anos
S6	Masculino	2 anos

Os sujeitos da pesquisa são compostos por seis profissionais da rede estadual paulista, sendo três do sexo masculino e três do sexo feminino. O tempo de atuação na rede varia entre 2 e 30 anos, o que possibilitou contemplar diferentes níveis de experiência profissional, desde docentes em início de carreira até profissionais com trajetória consolidada. Essa diversidade contribui para uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado, ao considerar distintas perspectivas, vivências e práticas pedagógicas.

4.3 Análise reflexiva-comparativa das respostas dos sujeitos

Esta subseção apresenta a análise das respostas obtidas nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos da pesquisa, de acordo com os procedimentos de coleta de dados descritos neste estudo. Após a sistematização do material, procederam-se leituras sucessivas do corpus analítico, com a seleção de trechos representativos que evidenciam elementos relevantes para responder à questão central desta investigação: de que modo as condições estruturais, institucionais e pedagógicas, no âmbito da atual política educativa da rede estadual paulista, incidem sobre a possibilidade de reflexão crítica dos professores do Ensino Médio acerca de sua prática no cotidiano escolar?

As evidências foram organizadas e examinadas a partir de dimensões analíticas definidas com base na trama conceitual freireana apresentada anteriormente nesta seção. Essa estrutura, centrada no conceito de “reflexão sobre a prática”, articulou categorias teóricas e empíricas fundamentais para a compreensão e interpretação do objeto de estudo, isto é, os vínculos estabelecidos pelos sujeitos entre a reflexão docente e a prática educativa, nos âmbitos pedagógico e institucional, sob uma perspectiva crítico-emancipatória.

A seleção das evidências para análise orientou-se por critérios de pertinência, expressividade, consonância e contradição em relação ao objeto de estudo e às dimensões analíticas, à luz da perspectiva do pesquisador. As dimensões analíticas, que explicitam as categorias de análise, são as seguintes:

- Reflexão sobre a prática e práxis constituem um movimento dialético;

- Reflexão sobre a prática instaura o diálogo; o diálogo sustenta a reflexão sobre a prática;
- Reflexão sobre a prática engendra a consciência crítica; a consciência crítica ressignifica a reflexão sobre a prática;
- Reflexão sobre a prática promove a autonomia docente; a autonomia docente reforça a reflexão sobre a prática;
- Reflexão sobre a prática orienta a transformação social; a transformação social reconfigura a reflexão sobre a prática.

A compreensão dos dados foi construída com o suporte do referencial teórico delineado para esta pesquisa, destacando-se o arcabouço conceitual do pensamento de Paulo Freire, em articulação com a experiência e a prática do pesquisador no contexto do objeto investigado. Esse movimento interpretativo possibilitou uma leitura crítica do material empírico, orientada pela busca de sentidos, contradições e potencialidades presentes nos discursos dos sujeitos.

Os seis sujeitos participantes das entrevistas serão identificados, ao longo da análise, por meio de códigos alfanuméricos, conforme os seguintes exemplos: (S1) Sujeito 1, (S2) Sujeito 2, (S3) Sujeito 3, (S4) Sujeito 4, (S5) Sujeito 5 e (S6) Sujeito 6. Tal procedimento visa garantir o anonimato dos participantes, preservando sua identidade e atendendo aos princípios éticos da pesquisa.

Além da convivência dos alunos com as plataformas digitais, os profissionais da educação da rede paulista também são pressionados quanto à inserção sistemática de dados, ao cumprimento de metas e ao controle de acessos.

Figura 5 - Plataformas digitais disponíveis aos profissionais das escolas e da SEDUC-SP



Fonte: PAINEL ESCOLA TOTAL - SEDUC-SP.

O professor participante da pesquisa, identificado como (S4), iniciou sua resposta à questão 7 do roteiro da entrevista semiestruturada destacando a falta de autonomia e a mecanização do trabalho docente, marcada por processos de automatização:

O maior desafio imposto pela rede é a perda da autonomia no próprio planejamento. Ferramentas que deveriam ser nossas, como o plano de aula e o plano de ensino, foram tomadas por uma lógica de padronização. Hoje, seguimos uma trilha e material da secretaria, muitas vezes resumida a slides padronizados – o Material Digital, do repositório CMSP - gerados até por inteligência artificial que temos que reproduzir (S4)

Ao relatar a substituição do planejamento pedagógico autoral por materiais previamente estruturados, o participante (S4) revela a redução do professor à condição de executor de prescrições externas, o que fragiliza a dimensão reflexiva da prática pedagógica. Tal dinâmica tensiona o princípio da práxis crítica, na medida em que limita a possibilidade de o docente construir, de forma contextualizada, seu

planejamento, suas estratégias didáticas e suas mediações pedagógicas. A questão é expandida e conversa com o exposto pelo professor (S5):

A carga de trabalho aumentou muito, principalmente com registros em plataformas e acompanhamento de dados. Às vezes a prioridade da semana vira fazer relatório de acesso à plataforma, mesmo sem internet funcionando direito, em vez de planejar uma boa aula ou pensar em estratégias pedagógicas (S5)

A partir das falas dos sujeitos (S4) e (S5), evidencia-se um processo de intensificação da burocratização do trabalho docente, que se traduz na redução da liberdade de escolhas pedagógicas. O trabalho a ser realizado passa a ser fortemente orientado por prescrições institucionais estabelecidas pela rede, o que compromete a autonomia profissional e esvazia a dimensão reflexiva da prática educativa. Nessa perspectiva, Freire ressalta a centralidade da liberdade ao afirmar que "a liberdade amadurece no confronto com as outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado" (FREIRE, 1996, p. 103).

O sujeito 1 (S1) enfatiza o papel do diálogo, concebido como uma das dimensões analíticas que compõem a trama conceitual freireana adotada neste estudo:

Existem, mas são cada vez mais raros. Alguns colegas mais antigos, que ainda acreditam na educação, ajudam muito. Às vezes um professor coordenador mais sensível também tenta abrir espaço para diálogo, mas isso depende muito da gestão da escola (S1)

Segundo Freire (1968), o diálogo se concretiza por meio da palavra autêntica, entendida como aquela que se compromete com o desvelamento crítico, coletivo e histórico da realidade, articulando reflexão e ação na perspectiva da práxis transformadora. Assim, o diálogo configura-se como fundamento de uma educação problematizadora, voltada à emancipação dos sujeitos e à construção de uma sociedade mais justa.

Nessa perspectiva, as falas dos sujeitos da pesquisa evidenciam a centralidade do diálogo como elemento constitutivo da prática pedagógica e do processo formativo. Em especial, o relato do sujeito (S1) revela a compreensão do diálogo não apenas como estratégia comunicativa, mas como princípio pedagógico fundamental, capaz de promover a escuta, o respeito às diferenças e a construção coletiva do conhecimento.

Tal compreensão aproxima-se da concepção freireana de diálogo enquanto prática comprometida com o desvelamento crítico da realidade e com a transformação das condições concretas de existência.

Ao reconhecer o diálogo como dimensão estruturante de sua prática docente, o sujeito explicita a busca por relações pedagógicas mais horizontais, pautadas na reciprocidade, na problematização e na participação ativa dos estudantes. Essa postura rompe com modelos transmissivos e autoritários de ensino, reafirmando a educação como um processo dialógico, crítico e emancipador, em consonância com os pressupostos teóricos que fundamentam esta investigação.

Ao analisar o discurso do sujeito (S2), evidencia-se uma contradição significativa entre os pressupostos teóricos da formação crítica e as práticas institucionais de formação continuada implementadas pela rede:

Fiz recentemente um curso on-line da EFAPE sobre currículo. Foi tudo muito automático, assistir vídeo, responder questionário. Não teve espaço para discutir o que realmente acontece em sala, então quase não estimulou reflexão (S2)

Ao descrever o curso on-line como uma sequência mecânica de atividades — assistir a vídeos e responder a questionários —, o participante revela uma lógica formativa centrada na transmissão de conteúdos e no controle de procedimentos, em detrimento da construção coletiva do conhecimento e da problematização da realidade escolar.

Essa configuração evidencia o esvaziamento do diálogo enquanto princípio pedagógico, afastando-se radicalmente da concepção freireana, segundo a qual o diálogo se constitui como condição ontológica da educação crítica e da formação emancipatória. A ausência de espaços para discutir as experiências concretas da sala de aula impede que os professores reflitam criticamente sobre sua prática, comprometendo o desenvolvimento da consciência crítica e a constituição da práxis transformadora. Nesse sentido, o curso relatado por (S2) aproxima-se de uma lógica bancária de formação, na qual os sujeitos assumem uma postura predominantemente passiva diante do conhecimento, limitando-se a cumprir tarefas previamente estabelecidas.

A fala do sujeito (S3) evidencia a centralidade da consciência crítica no processo formativo docente, ao reivindicar espaços efetivos de discussão pedagógica, troca de experiências e análise das situações concretas vivenciadas em sala de aula.

Ao enfatizar a necessidade de um debate qualificado e contextualizado, o participante aponta para a superação de práticas formativas superficiais e instrumentalizadas, que tendem a reduzir a complexidade do trabalho pedagógico a indicadores numéricos e métricas de desempenho:

Precisa ter discussão pedagógica de verdade, troca de experiências, análise de situações reais de sala de aula e uso consciente das tecnologias, sem transformar tudo em número (S3)

Tal posicionamento dialoga diretamente com a perspectiva freireana de consciência crítica, entendida como a capacidade de ler, interpretar e problematizar a realidade em suas múltiplas determinações históricas, sociais e culturais. Ao defender o uso consciente das tecnologias, sem a transformação das práticas educativas em meros dados estatísticos, o sujeito revela uma compreensão ampliada do papel da tecnologia na educação, concebendo-a como mediação pedagógica e não como fim em si mesma. Essa postura crítica contrapõe-se à lógica tecnicista e gerencialista que tem permeado as políticas educacionais contemporâneas, marcadas pela centralidade do controle, da quantificação e da padronização. O sujeito 3 (S3) também ressaltou:

A principal mudança seria parar de tratar plataforma como fim e voltar a olhar para o processo de aprendizagem. Menos cobrança por número e mais confiança no professor, mais tempo para planejar e refletir sobre o que realmente faz sentido para os alunos (S3)

Nesse sentido, o discurso de (S3) expressa a busca por uma formação docente comprometida com a reflexão crítica, a práxis transformadora e a humanização das relações educativas, reafirmando a consciência crítica como dimensão fundamental para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias. Assim, sua fala contribui para compreender os tensionamentos entre as demandas institucionais e a necessidade de uma educação orientada pela autonomia, pelo diálogo e pela transformação social, em consonância com os pressupostos teóricos que fundamentam esta investigação.

O sujeito 6 (S6) também expressou sua vontade por mudanças:

Acho que a principal mudança seria desacelerar um pouco e ouvir mais quem está na sala de aula. Menos cobrança por número, relatório e print de plataforma, e mais confiança no trabalho do professor. Também seria essencial garantir o básico funcionando: internet de verdade, equipamentos com manutenção e não só entrega simbólica. E, claro,

investir em formações que discutam prática pedagógica, aluno, aprendizagem, e não só ferramenta. Quando o professor se sente respeitado e não só vigiado, a reflexão acontece de forma muito mais natural e constante (S6)

As reflexões apresentadas por (S6) aprofundam e ampliam os apontamentos anteriormente realizados por (S3), ao evidenciar a necessidade de reconfiguração das condições institucionais e formativas do trabalho docente, de modo a favorecer a construção da consciência crítica e da reflexão sobre a prática. Enquanto (S3) enfatiza a importância de espaços de discussão pedagógica, troca de experiências e análise das situações reais de sala de aula, (S6) acrescenta a dimensão das condições materiais, simbólicas e organizacionais que sustentam — ou limitam — tais processos.

Ao defender a desaceleração das rotinas escolares, a redução das exigências burocráticas e a ampliação da escuta aos professores, explicita-se a crítica a uma lógica educacional marcada pela centralidade do controle, da vigilância e da quantificação, em detrimento da valorização da prática pedagógica e da autonomia docente. Essa racionalidade gerencial, orientada por indicadores, relatórios e monitoramento digital, tende a produzir um ambiente de trabalho tensionado, no qual a reflexão crítica se fragiliza diante da intensificação das demandas administrativas.

Nesse contexto, a defesa de investimentos em infraestrutura adequada e em processos formativos voltados à discussão da prática pedagógica, do aluno e da aprendizagem reforça a concepção de educação como processo humano, relacional e situado, em consonância com a perspectiva freireana. Assim como sinalizado por (S3), reafirma-se a necessidade de superar abordagens tecnicistas e instrumentais, que reduzem o trabalho docente ao uso de ferramentas e plataformas, em favor de uma formação crítica, dialógica e emancipatória.

Ao destacar que a reflexão se fortalece quando o professor se sente respeitado — e não apenas vigiado — evidencia-se a relação intrínseca entre valorização profissional, autonomia docente e consciência crítica. Essa articulação demonstra que a constituição de práticas pedagógicas reflexivas depende não apenas do engajamento individual dos professores, mas também das condições institucionais que reconhecem sua legitimidade como sujeitos históricos, críticos e transformadores. Sendo assim, os apontamentos de (S3) e (S6), analisados conjuntamente, reforçam a centralidade da consciência crítica como dimensão analítica fundamental deste

estudo, apontando para a urgência de políticas educacionais comprometidas com a humanização, a autonomia e a transformação social.

As análises desenvolvidas ao longo desta seção evidenciam que a reflexão sobre a prática constitui o eixo estruturante das experiências, percepções, tensionamentos e resistências expressos pelos sujeitos da pesquisa, configurando-se como um processo histórico, dialético e profundamente relacional. Tal centralidade manifesta-se na articulação orgânica entre as dimensões analíticas mobilizadas — práxis, diálogo, consciência crítica, autonomia docente e transformação social —, permitindo apreender a complexidade do trabalho docente na rede estadual paulista e suas implicações para a formação e a ação pedagógica comprometidas com uma perspectiva crítico-emancipatória.

A relação dialética entre reflexão sobre a prática e práxis revela-se, sobretudo, nos discursos que problematizam as contradições entre as diretrizes institucionais e as necessidades concretas da sala de aula. Ao denunciarem processos de padronização, automatização e intensificação da burocracia, os sujeitos explicitam os limites impostos à ação docente crítica, ao mesmo tempo em que reafirmam a necessidade de ressignificar o trabalho pedagógico a partir da realidade vivida. Essa tensão expressa a compreensão freireana de que a práxis não se reduz à mera execução de tarefas, mas se constitui na unidade indissociável entre ação e reflexão, orientada para a transformação da realidade.

Nesse movimento, o diálogo emerge como dimensão estruturante da prática educativa crítica, não apenas como estratégia comunicativa, mas como fundamento ontológico e político da educação libertadora. As falas que reivindicam espaços efetivos de escuta, troca de experiências e debate pedagógico apontam para a urgência de processos formativos que superem modelos tecnicistas e instrumentais, instaurando relações educativas mais horizontais, participativas e humanizadoras. Tal concepção alinha-se ao entendimento de Freire (1968), para quem o diálogo autêntico pressupõe a articulação entre reflexão e ação, sob pena de esvaziar-se em práticas alienadas e alienantes. Como afirma o autor, quando “esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar denúncia de mundo” (FREIRE, 1968, p. 108). Essa reflexão ilumina a crítica dos sujeitos às formações automatizadas e

descontextualizadas, evidenciando que, sem diálogo e problematização, os processos formativos tendem a perder sua potência emancipatória.

A dimensão da consciência crítica apresenta-se como elemento central na leitura que os sujeitos fazem das políticas educacionais contemporâneas, especialmente no que tange à redução da complexidade do trabalho pedagógico a métricas, indicadores e relatórios. Ao reivindicarem discussões pedagógicas significativas, análise de situações reais e uso consciente das tecnologias, os participantes expressam o esforço de superar leituras superficiais da realidade escolar, reafirmando a necessidade de uma compreensão crítica, histórica e contextualizada das práticas educativas. Tal postura revela o compromisso com a formação de sujeitos capazes de interpretar, questionar e intervir nas condições concretas de sua existência, em consonância com o projeto freireano de educação como prática da liberdade.

No que se refere à autonomia docente, os discursos analisados evidenciam os impactos diretos das políticas de padronização curricular, controle digital e intensificação das exigências burocráticas sobre o trabalho pedagógico. A restrição da liberdade de planejamento, aliada à imposição de materiais e rotinas previamente definidos, fragiliza a capacidade criadora dos professores e compromete a dimensão autoral de sua prática. Entretanto, as falas também revelam que a reflexão sobre a prática se fortalece na medida em que se ampliam os espaços de escuta, participação e valorização profissional, reafirmando a autonomia como condição indispensável para a constituição da práxis crítica e para o fortalecimento da identidade docente.

Por fim, a transformação social perpassa todas as demais dimensões, configurando-se como horizonte ético-político da ação educativa. As análises indicam que a articulação entre reflexão, diálogo, consciência crítica e autonomia docente orienta práticas pedagógicas comprometidas com a humanização, a justiça social e a emancipação dos sujeitos. Ao problematizarem as condições concretas do trabalho escolar e reivindicarem políticas educacionais mais democráticas e participativas, os sujeitos reafirmam a educação como espaço privilegiado de resistência, conscientização e luta por transformações estruturais.

Portanto, as dimensões analíticas mobilizadas neste estudo demonstram-se profundamente interdependentes e mutuamente constitutivas, evidenciando que a reflexão sobre a prática não se configura como exercício individual, isolado ou

meramente técnico, mas como processo coletivo, crítico e historicamente situado. Ao articular práxis, diálogo, consciência crítica, autonomia docente e transformação social, esta investigação reafirma a atualidade e a potência do pensamento freireano para a compreensão dos desafios contemporâneos da docência, apontando caminhos possíveis para a construção de uma educação pública democrática, emancipatória e socialmente comprometida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito central compreender em quais condições os professores da rede pública estadual paulista refletem sobre sua prática, tomando como referência teórica fundamental o pensamento de Paulo Freire e dialogando com os aportes da formação crítica de professores. Ao longo do percurso investigativo, buscou-se analisar as condições institucionais, pedagógicas, formativas e subjetivas que atravessam o cotidiano docente, de modo a apreender os limites, as possibilidades e as contradições que permeiam os processos de reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

A questão-problema que orientou este estudo: de que modo as condições estruturais, institucionais e pedagógicas, no âmbito da atual política educativa da rede estadual paulista, incidem sobre a possibilidade de reflexão crítica dos professores do Ensino Médio acerca de sua prática no cotidiano escolar? revelou-se particularmente significativa, pois permitiu evidenciar a complexidade das dinâmicas que constituem o trabalho docente no contexto contemporâneo, marcado por intensos processos de padronização curricular, controle institucional, tecnificação do ensino e intensificação das demandas burocráticas. Os dados empíricos, produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com professores da rede estadual paulista, demonstram que a reflexão sobre a prática não ocorre de forma espontânea, automática ou isolada, mas se constitui como um processo histórico, social, político e institucionalmente condicionado.

As análises indicam que os professores refletem sobre sua prática em condições marcadas por tensões, contradições e resistências, nas quais coexistem, de um lado, políticas educacionais orientadas pela racionalidade gerencial, pelo controle dos resultados e pela padronização dos processos pedagógicos, e, de outro, movimentos de busca por autonomia, diálogo, consciência crítica e transformação social. Nesse cenário, a reflexão docente emerge, muitas vezes, como um ato de resistência, sustentado pela necessidade de ressignificar o trabalho pedagógico frente às imposições institucionais e às demandas tecnicistas que seguem uma lógica neoliberal que tende a reduzir o professor à condição de executor de prescrições curriculares.

Ao retomar o objetivo geral da pesquisa, que consistiu em analisar as condições em que os professores da rede pública paulista refletem sobre sua prática pedagógica,

pode-se afirmar que este foi plenamente alcançado, na medida em que o estudo possibilitou identificar, interpretar e problematizar os principais fatores que favorecem ou dificultam a constituição de uma prática reflexiva crítica. O diálogo com os sujeitos da pesquisa permitiu compreender que a reflexão docente está profundamente vinculada às condições objetivas de trabalho, às políticas de formação continuada, às formas de organização institucional da escola e às concepções pedagógicas que orientam as ações formativas promovidas pela rede.

No que se refere aos objetivos específicos, a investigação também alcançou resultados significativos. Ao analisar as percepções dos professores acerca das políticas educacionais vigentes, foi possível evidenciar o impacto da padronização curricular, da centralidade das plataformas digitais e da intensificação das exigências burocráticas sobre o cotidiano escolar. Esses elementos, segundo os sujeitos, contribuem para o esvaziamento do planejamento pedagógico autoral, para a redução dos espaços de diálogo e para a fragilização da autonomia docente, comprometendo, assim, as condições necessárias à reflexão crítica sobre a prática.

Outro objetivo específico consistiu em compreender de que modo as experiências formativas oferecidas pela rede estadual paulista contribuem ou não para o desenvolvimento da reflexão docente. As análises revelaram que os modelos predominantes de formação continuada, especialmente aqueles realizados em ambientes virtuais, tendem a privilegiar abordagens instrumentais, baseadas na transmissão de conteúdos, no cumprimento de tarefas padronizadas e no monitoramento por indicadores quantitativos. Tal configuração limita as possibilidades de diálogo, problematização e análise das situações concretas vivenciadas em sala de aula, distanciando-se da concepção freireana de formação como espaço de construção coletiva do conhecimento e de fortalecimento da práxis crítica.

No entanto, os discursos dos sujeitos também evidenciaram a existência de movimentos contra-hegemônicos, nos quais os professores buscam, individual e coletivamente, criar espaços de reflexão, troca de experiências e análise crítica da realidade escolar. Esses movimentos revelam que, apesar das limitações institucionais, a reflexão sobre a prática permanece como uma dimensão constitutiva da identidade docente, sustentada pela consciência crítica, pelo compromisso ético-político com a educação pública e pela busca por uma prática pedagógica humanizadora.

A articulação das dimensões analíticas: práxis, diálogo, consciência crítica, autonomia docente e transformação social — mostrou-se fundamental para a compreensão do fenômeno investigado. Os resultados indicam que tais dimensões não operam de forma isolada, mas constituem um conjunto interdependente, no qual a reflexão sobre a prática ocupa posição central. A práxis docente, entendida como unidade indissociável entre ação e reflexão, manifesta-se nas tentativas dos professores de ressignificar suas práticas frente às contradições do cotidiano escolar. O diálogo emerge como condição essencial para a construção de processos formativos significativos, enquanto a consciência crítica possibilita a leitura problematizadora da realidade. A autonomia docente aparece como requisito indispensável para a efetivação da reflexão, e a transformação social configura-se como horizonte ético-político da ação educativa.

Nesse sentido, a pesquisa reafirma a atualidade e a potência do pensamento freireano para a análise crítica da formação de professores e das políticas educacionais contemporâneas. Ao evidenciar os limites das abordagens tecnicistas e instrumentais, este estudo contribuiu para o fortalecimento de uma concepção de formação docente pautada no diálogo, na problematização da realidade, na autonomia profissional e na construção coletiva do conhecimento.

Do ponto de vista dos encaminhamentos e desdobramentos da pesquisa, os resultados apontam para a necessidade urgente de reconfiguração das políticas de formação continuada oferecidas pela rede estadual paulista. Torna-se imprescindível a construção de propostas formativas que valorizem o diálogo pedagógico, a análise crítica das práticas, a troca de experiências e a contextualização das ações educativas, superando modelos baseados exclusivamente em plataformas digitais, conteúdos padronizados e controle por indicadores quantitativos. Além disso, é fundamental que as políticas educacionais promovam condições materiais e institucionais adequadas ao exercício da docência, assegurando infraestrutura, tempo pedagógico, valorização profissional e espaços coletivos de reflexão.

No que tange às possibilidades de novos estudos, esta pesquisa abre caminhos para investigações que aprofundem a análise das relações entre políticas curriculares, formação continuada e práticas pedagógicas em diferentes contextos da rede pública. Estudos comparativos entre redes estaduais e municipais, bem como pesquisas que explorem as experiências formativas em escolas com projetos pedagógicos críticos e

inovadores, podem contribuir para ampliar a compreensão sobre os processos de reflexão docente. Também se mostram pertinentes investigações que abordem o papel das tecnologias digitais na formação de professores, analisando seus impactos na autonomia, na consciência crítica e na práxis pedagógica.

Quanto às contribuições desta pesquisa para a área da Educação e para o campo da Formação de Professores, destaca-se o aprofundamento da compreensão acerca das condições concretas em que se desenvolve a reflexão docente na escola pública paulista. Ao dar voz aos professores, o estudo possibilitou visibilizar os tensionamentos, os desafios e as resistências que atravessam o trabalho pedagógico, contribuindo para o debate crítico sobre as políticas educacionais contemporâneas. Ademais, ao articular teoria freireana e dados empíricos, a pesquisa fortaleceu uma abordagem epistemológica comprometida com a transformação social e com a construção de práticas educativas emancipatórias.

No âmbito social, acredita-se que este trabalho contribui para a reflexão sobre os rumos da educação pública paulista, evidenciando a necessidade de políticas educacionais que reconheçam o professor como sujeito histórico, crítico e transformador. Ao problematizar os efeitos da padronização, do controle e da burocratização sobre o trabalho docente, a pesquisa aponta para a urgência de modelos educacionais mais democráticos, participativos e humanizadores, comprometidos com a justiça social e com a formação integral dos sujeitos.

É relevante dizer que as escolhas teórico-metodológicas que orientaram esta pesquisa foram conduzidas, de modo intencional, pelo compromisso de considerar, com rigor e sensibilidade, os apontamentos, as experiências e as compreensões expressas pelos professores participantes. Ao privilegiar suas narrativas, buscou-se reconhecer o saber docente como produção legítima de conhecimento, tomando como referência aquilo que os próprios sujeitos identificam como significativo em seus percursos formativos e em suas práticas pedagógicas. Tal opção não apenas fortaleceu o percurso investigativo e aprofundou a compreensão do fenômeno estudado, como também assegurou a construção de um processo de pesquisa ético, dialógico e respeitoso, pautado na escuta atenta, no reconhecimento das trajetórias profissionais e na valorização das vozes que, cotidianamente, sustentam o trabalho educativo na escola pública. Assim, o respeito aos professores participantes não se limitou ao cumprimento dos protocolos formais de pesquisa, mas constituiu-se como

princípio orientador de toda a investigação, reafirmando a centralidade do docente como sujeito histórico, crítico e protagonista na produção de saberes sobre sua própria prática.

Por fim, cabe destacar que este percurso investigativo também se constituiu como um processo formativo para o próprio pesquisador, possibilitando a construção de uma postura crítica, reflexiva e comprometida com a transformação das realidades educacionais. Assim, mais do que responder a uma questão de pesquisa, este estudo reafirma a educação como prática da liberdade, conforme proposto por Paulo Freire, e aponta para a reflexão sobre a prática como caminho indispensável para a construção de uma escola pública democrática, emancipatória e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **Comunidade escolar critica imposição de uso de plataforma digital em SP**. UOL, 24 maio 2024. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-brasil/2024/05/24/sp-comunidade-escolar-critica-imposicao-de-uso-de-plataforma-digital.htm>. Acesso em: 4 maio 2025.
- ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e desenvolvimento profissional docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 95-111, jan./abr. 2010.
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Manifesto em defesa da educação pública e das/os professoras/es**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2025. Disponível em: <https://anped.org.br/manifesto-em-defesa-da-educacao-publica-e-das-os-professoras-es/>. Acesso em: 16 ago. 2025.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Governo de SP substitui livros didáticos por material digital**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=457387>. Acesso em: 4 maio 2025.
- BLIN, Jean-François. Les représentations professionnelles : un outil d'analyse du travail. **Éducation Permanente**, v.132, n. 3, 159-170, 1997b.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- CEDAC. Comunidade Educativa. **Entrevista com Tereza Perez**. 2023. [informação incompleta para formatação ABNT completa - faltam dados de publicação/veículo].
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, R. J.: Vozes, 2008.
- DORIGON, T. C.; ROMANOWSKI, J. P. **A formação reflexiva do professor de línguas estrangeiras**. [S. l.]: [s. n.], [entre 2000 e 2025]. Disponível em: [Inserir link completo, se houver]. Acesso em: 15 jun. 2025.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986. 224 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas de formação de professores no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 5-20, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

G1 SÃO PAULO. **Educadores criticam decisão do governo de SP de não aderir aos livros do MEC**. G1, 1 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/01/educadores-criticam-decisao-do-governo-de-sp-de-nao-aderir-livros-didaticos-do-mec-e-usar-material-100percent-digital-a-partir-do-6o-ano.ghtml>. Acesso em: 4 maio 2025.

G1 SÃO PAULO. **Entenda o projeto do governo de SP que adotará material 100% digital nas escolas**. G1, 2 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/02/entenda-o-projeto-do-governo-de-sp-que-adotara-material-100percent-digital-nas-escolas-apos-abrir-mao-de-usar-livros-didaticos-do-mec.ghtml>. Acesso em: 4 maio 2025.

GIANNAZI, Carlos. **Audiência Pública sobre Material Didático**. [S. l.]: Assembleia Legislativa de SP, 2023. [informação incompleta para formatação ABNT completa - faltam dados de publicação/veículo].

Giovedi, Valter Martins. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular**. 2012. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2012.

GONÇALVES, Carolina; COSTA, Mariana Lopes da. Conflitos de racionalidade na implementação do Programa Ensino Integral em São Paulo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e249415, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762023000100120&script=sci_arttext. Acesso em: 4 maio 2025.

GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA [GEPUD]; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU]. **Plataformização e controle do trabalho escolar na**

rede estadual paulista [Nota Técnica]. São Paulo: Gepud / REPU, 03 jul. 2025. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas; www.gepud.com.br/manifestacoes.html.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formação continuada e desenvolvimento profissional. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAWCZYK, Nora Rut. **O ensino médio no Brasil: políticas, reformas e desafios**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 40, e020187, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019. 326 p.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARQUETTE, M. de L. D. C.; MARTINS, P. L. O. **O professor reflexivo e sua prática na atual organização da escola pública**. [S. l.]: [s. n.], [entre 2000 e 2025]. Disponível em: [Inserir link completo, se houver]. Acesso em: 18 jun. 2025.

MARTINS, Tânia; DAL RI, Neusa Maria. Política para a Educação Básica no Estado de São Paulo: tendências do governo de Tarcísio de Freitas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 49, e-34770, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/34770/20290>. Acesso em: 16 jul. 2025. DOI: 10.18593/r.v49.34770.

MIRANDA, V. R. D. **A teoria do professor reflexivo na prática docente**: Estudos bibliográficos. [S. l.]: [s. n.], [entre 2000 e 2025]. Disponível em: [Inserir link completo, se houver]. Acesso em: 18 jun. 2025.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 25-42.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação em um mundo em mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 13-28, out./dez. 2017.

NUNES, Clara. **Do Paraná a São Paulo: como a Feder atua para ampliar seu modelo de gestão empresarial da educação**. CartaCapital, 22 set. 2023.

Disponível em:

<https://www.cartacapital.com.br/educacao/do-parana-a-sao-paulo-como-feder-atua-para-ampliar-seu-modelo-de-gestao-empresarial-da-educacao/>. Acesso em: 4 maio 2025.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. **As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação.** Revista Linhas, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, maio/ago. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese crítica do conceito.** São Paulo: Cortez, 2012.

RAUSCH, R. B. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores.** [S. l.]: [s. n.], [entre 2000 e 2025]. Disponível em: [Inserir link completo, se houver]. Acesso em: 18 jun. 2025.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Substituição de livros do PNLD por slides digitais na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica].** São Paulo: REPU, 15 ago. 2023. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas.

SANTOS, Marcela Calixto dos. **O professor como profissional reflexivo em John Dewey.** 2021. Tese (Doutorado em Cultura, Filosofia e História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/T.48.2021.tde-29112021-124123. Disponível em: [link para a tese, se houver]. Acesso em: 15 jun. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: etapa do ensino médio.** São Paulo: SEDUC-SP, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio na rede estadual de ensino.** São Paulo: SEDUC-SP, 2021.

SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire.** 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na Pedagogia do Oprimido. **Revista E-CURRICULUM** (PUCSP), v. 16, p. 1142-1174, 2018.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **A Secretaria.** Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/>. Acesso em: 4 maio 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Inteligência artificial a favor de alunos e professores.** Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/inteligencia-artificial-favor-de-alunos-e-professores-edacao-paulista-agora-tem-apoio-de-assistente-de-correcao-virtual/>. Acesso em: 4 maio 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Secretário do Estado**. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/quem-e-quem/quem-e-que-m/secretario-do-estado/>. Acesso em: 4 maio 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Tutorial Escola Total**. Disponível em: <https://tutorialescolatotal.educacao.sp.gov.br/?p=45>. Acesso em: 4 maio 2025.

SEDUC-SP. **Dados estatísticos da rede estadual de ensino**. 2023.

UOL EDUCAÇÃO. **SP afasta servidores responsáveis por slides com erros**. UOL Educação, 31 ago. 2023. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/08/31/sp-afasta-servidores-responsaveis-digital-slides.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 4 maio 2025.

UOL EDUCAÇÃO. **SP divulga slides com erros de português e informação falsa sobre bullying**. UOL Educação, 1 set. 2023. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/09/01/slides-tarcisio-erros-portugues-informacao.htm>. Acesso em: 4 maio 2025.

UOL NOTÍCIAS. **Erros nos slides obrigatórios geram críticas de professores**. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br>. Acesso em: 4 maio 2025.

VENCO, Selma; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Política Educacional e a Ação Supervisora no Governo Paulista**. v. 2. Jundiaí: Fibra / Edições Brasil; Sindicato APASE, 2024. 152 p. (Série Pensamento Crítico, v. II). ISBN 978-65-5104-079-5. Disponível em: <https://sindicatoapase.org.br/wp-content/uploads/2025/01/Politica-Educacional-e-Acao-Supervisora-Vol-2-ebook-2024.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.

ZEICHNER, K. Traditions of practice in U.S. teacher education. **Journal of Teacher Education**, Washington, D.C., v. 44, n. 1, p. 2-11, jan./fev. 1993.

APÊNDICE
Entrevistas Semiestruturadas

Entrevista - Sujeito 1

1. Quando você ingressou na rede estadual de São Paulo?

Ingressei na rede estadual de São Paulo em 1996. Já são quase três décadas de sala de aula, vi muitas mudanças acontecerem, algumas positivas, mas muitas que, sinceramente, me entristecem bastante.

2. A sua forma de contrato atual propicia sua participação remunerada em momentos de formação em serviço? Se sim, a que tipo de formação continuada você tem tido acesso na rede, na atualidade?

Sim, sou professor efetivo, então participo das ATPCs dentro da jornada e também das formações oferecidas pela EFAPE. Hoje em dia, o que temos são basicamente cursos online, muitas lives, formações autoformativas e orientações muito voltadas para currículo, plataformas digitais e avaliações externas.

3. Você considera que essas atividades de formação têm sido satisfatórias? Por quê?

Sinceramente, não. Comparando com outras épocas da rede, acho que a formação perdeu muito em qualidade. Hoje é tudo muito rápido, superficial e padronizado. Falta profundidade, falta escuta e falta respeito pela experiência de quem está há anos na sala de aula.

4. Você poderia descrever os momentos e espaços em sua rotina escolar (formais e informais) onde você consegue refletir sobre sua prática como professor, atualmente?

Os momentos formais seriam as ATPCs e os conselhos de classe, mas, na prática, quase não sobra espaço para refletir de verdade. Os melhores momentos acabam sendo informais: uma conversa no corredor com um colega antigo, um desabafo no intervalo ou quando chego em casa e fico pensando no que ainda faz sentido fazer em sala de aula.

5. Pensando no cotidiano da escola, quais são os maiores desafios ou obstáculos que você encontra para realizar uma reflexão mais aprofundada sobre a sua prática?

O maior obstáculo é o desgaste. A gente chega cansado, desanimado, com a sensação de que o trabalho virou só cumprimento de tarefas. Além disso, o excesso de burocracia e a pressão constante por resultados tiram completamente o fôlego para pensar pedagogicamente.

6. Por outro lado, existem condições, pessoas ou recursos na escola que favorecem ou incentivam essa reflexão sobre o trabalho docente? Se sim, quais?

Existem, mas são cada vez mais raros. Alguns colegas mais antigos, que ainda acreditam na educação, ajudam muito. Às vezes um professor coordenador mais sensível também tenta abrir espaço para diálogo, mas isso depende muito da gestão da escola.

7. **a)** Na sua percepção, em que medida a carga horária e as demandas administrativas impostas atual política educacional (gestão Tarcísio de Freitas, 2023-atual) impactam diretamente a sua capacidade de encontrar tempo e disposição para refletir sobre o seu trabalho pedagógico?

Impactam de forma muito negativa. Parece que o professor deixou de ser alguém que pensa o ensino e passou a ser um executor de tarefas e preenchimento de dados.

b) Pode dar um exemplo de como isso acontece?

Um exemplo claro é o tempo enorme gasto com plataformas, registros, relatórios e acompanhamento de indicadores. Muitas ATPCs acabam sendo só para repassar cobranças da Secretaria, sem nenhuma discussão pedagógica de verdade.

8. **a)** Você considera que as formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação ou pela Diretoria de Ensino na gestão atual (Tarcísio de Freitas, 2023-atual) promovem a troca de experiências e a discussão aprofundada sobre a prática docente?

Não considero. São formações muito verticais, alguém fala e o professor escuta. Não há troca real nem valorização da experiência de quem está há anos na rede.

b) Poderia me contar sobre uma experiência recente de formação da qual você tenha participado e, como você a avalia em termos de estímulo à reflexão.

Participei recentemente de uma formação sobre uso de tecnologia. Foi tudo muito técnico, com vídeos e tarefas para entregar. Não houve espaço para discutir se aquilo faz sentido para a realidade da escola ou dos alunos. Saí com a sensação de tempo perdido.

9. a) Como você descreveria o foco das reuniões pedagógicas coletivas (ATPCs)?

Hoje o foco das ATPCs é quase totalmente administrativo: metas, resultados, plataformas, orientações prontas que vêm de cima.

b) Em sua opinião, elas têm sido um espaço efetivo para a reflexão sobre os desafios da prática docente? Por quê?

Não têm sido. Falta tempo e falta liberdade para discutir o que realmente acontece em sala de aula.

c) Como você avalia as ATPCs (planejamento de aula) desenvolvidas pela EFAPE? Explique

Avalio como muito engessadas e distantes da realidade. São planejamentos prontos, que desconsideram o contexto da escola, dos alunos e também a experiência do professor.

10. A partir de suas experiências pessoais com formação continuada, que elementos você considera que não podem faltar em uma proposta de formação que tenha a intenção de gerar a reflexão crítica dos participantes? (foco: temas, formatos, dinâmicas, etc)

Não pode faltar diálogo, troca entre professores, respeito à trajetória profissional e tempo para discutir problemas reais da sala de aula. Formação não pode ser só cumprir carga horária ou assistir vídeo.

11. Na sua opinião, que mudanças seriam necessárias no cotidiano escolar ou na política educacional para que os professores tivessem mais e melhores condições de desenvolver uma reflexão crítica e contínua sobre suas práticas?

Seria preciso diminuir drasticamente a burocracia, devolver autonomia ao professor e confiar mais em quem está na escola há anos. Também seria fundamental valorizar a carreira docente. Hoje, perto da aposentadoria, a sensação que fica é de tristeza e de que a rede perdeu muito do sentido que tinha quando eu comecei.

Entrevista - Sujeito 2

1. Quando você ingressou na rede estadual de São Paulo?

Ingressei na rede estadual de São Paulo em 2021, como professora contratada categoria O. Desde então vivo nessa insegurança todo ano, sem saber se vou conseguir aula no ano seguinte.

2. A sua forma de contrato atual propicia sua participação remunerada em momentos de formação em serviço? Se sim, a que tipo de formação continuada você tem tido acesso na rede, na atualidade?

Depende muito da carga horária que consigo pegar. Algumas formações entram como parte da jornada, mas muitas vezes faço curso sem saber se isso vai contar ou não. Hoje em dia, basicamente tenho acesso aos cursos da EFAPE, quase todos online, com vídeos e atividades para entregar.

3. Você considera que essas atividades de formação têm sido satisfatórias? Por quê?

Sinceramente, não muito. Elas até ajudam em algumas coisas, mas são muito genéricas e parecem não levar em conta a realidade de quem é categoria O, que vive trocando de escola, de turma e de contexto.

4. Você poderia descrever os momentos e espaços em sua rotina escolar (formais e informais) onde você consegue refletir sobre sua prática como professor, atualmente?

É bem pouco. Às vezes nas ATPCs, quando sobra um tempinho, mas geralmente eu reflito sozinha, em casa, pensando se consegui dar conta da aula ou se poderia ter feito diferente. Conversar com colegas no intervalo também ajuda, quando dá.

5. Pensando no cotidiano da escola, quais são os maiores desafios ou obstáculos que você encontra para realizar uma reflexão mais aprofundada sobre a sua prática?

A ansiedade é um dos maiores obstáculos. Fico muito preocupada com o futuro, se vou ter aula no ano que vem, se vou conseguir pagar as contas. Além disso, tem a carga horária puxada, muitas turmas diferentes e pouco tempo para planejar.

6. Por outro lado, existem condições, pessoas ou recursos na escola que favorecem ou incentivam essa reflexão sobre o trabalho docente? Se sim, quais?

Quando a coordenação é acolhedora ajuda bastante, e alguns colegas mais experientes que dão apoio e conselho também fazem diferença. Mas isso varia muito de escola para escola.

7. **a)** Na sua percepção, em que medida a carga horária e as demandas administrativas impostas atual política educacional (gestão Tarcísio de Freitas, 2023-atual) impactam diretamente a sua capacidade de encontrar tempo e disposição para refletir sobre o seu trabalho pedagógico?

Impactam muito. A sensação é que a gente só corre atrás de cumprir tarefa, sem tempo nem cabeça para pensar na prática.

b) Pode dar um exemplo de como isso acontece?

Tem semana que gasto mais tempo preenchendo plataforma, registro e planilha do que planejando aula. Isso cansa e desanima demais.

8. **a)** Você considera que as formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação ou pela Diretoria de Ensino na gestão atual (Tarcísio de Freitas, 2023-atual) promovem a troca de experiências e a discussão aprofundada sobre a prática docente?

Não muito. Normalmente é alguém falando e a gente só assistindo, sem espaço para trocar ideia ou compartilhar dificuldades.

b) Poderia me contar sobre uma experiência recente de formação da qual você tenha participado e, como você a avalia em termos de estímulo à reflexão.

Fiz recentemente um curso on-line da EFAPE sobre currículo. Foi tudo muito automático, assistir vídeo, responder questionário. Não teve espaço para discutir o que realmente acontece em sala, então quase não estimulou reflexão.

9. **a)** Como você descreveria o foco das reuniões pedagógicas coletivas (ATPCs)?

O foco é mais em informe, cobrança e alinhamento do que em discussão pedagógica.

b) Em sua opinião, elas têm sido um espaço efetivo para a reflexão sobre os desafios da prática docente? Por quê?

Na maioria das vezes, não. Falta tempo e abertura para falar do que realmente preocupa a gente.

c) Como você avalia as ATPCs (planejamento de aula) desenvolvidas pela EFAPE? Explique

Formatadas. Parece que todo mundo vive a mesma realidade, o que não é verdade, principalmente para quem é categoria O e muda de escola toda hora.

10. A partir de suas experiências pessoais com formação continuada, que elementos você considera que não podem faltar em uma proposta de formação que tenha a intenção de gerar a reflexão crítica dos participantes? (foco: temas, formatos, dinâmicas, etc)

Escuta, troca entre professores, exemplos reais de sala de aula e menos coisa pronta. Também precisava considerar mais a situação dos professores contratados.

11. Na sua opinião, que mudanças seriam necessárias no cotidiano escolar ou na política educacional para que os professores tivessem mais e melhores condições de desenvolver uma reflexão crítica e contínua sobre suas práticas?

Primeiro, mais estabilidade. É muito difícil refletir com calma quando você não sabe se vai ter trabalho no ano seguinte. Também precisava diminuir a burocracia e dar mais apoio, principalmente para quem está começando e é categoria O.

Entrevista - Sujeito 3

1. Quando você ingressou na rede estadual de São Paulo?

Ingressei na rede estadual de São Paulo em 2012. Comecei como categoria O e, alguns anos depois, consegui me efetivar por concurso.

2. A sua forma de contrato atual propicia sua participação remunerada em momentos de formação em serviço? Se sim, a que tipo de formação continuada você tem tido acesso na rede, na atualidade?

Sim. A maior parte das formações é ligada ao uso das plataformas educacionais, aplicativos, ferramentas digitais e acompanhamento de dados de aprendizagem.

3. Você considera que essas atividades de formação têm sido satisfatórias? Por quê?

Em parte, sim. Eu gosto das plataformas e acredito que elas podem ajudar muito no processo de ensino e aprendizagem. O problema é a forma como a SEDUC-SP implantou isso: virou muito mais uma cobrança por números, acessos e porcentagens do que uma discussão sobre o que os alunos realmente estão aprendendo.

4. Você poderia descrever os momentos e espaços em sua rotina escolar (formais e informais) onde você consegue refletir sobre sua prática como professor, atualmente?

Formais são conselhos, reuniões e ATPCs. Mas, muitas vezes, a reflexão acontece mesmo de forma informal, conversando com outros professores, trocando ideias sobre como usar melhor as plataformas ou pensando sozinha depois das aulas.

5. Pensando no cotidiano da escola, quais são os maiores desafios ou obstáculos que você encontra para realizar uma reflexão mais aprofundada sobre a sua prática?

O principal obstáculo é a pressão constante por resultados nas plataformas. Às vezes parece que o importante é o aluno acessar, fazer atividade e gerar dados, e não se ele aprendeu de verdade. Isso cansa e tira o foco do pedagógico.

6. Por outro lado, existem condições, pessoas ou recursos na escola que favorecem ou incentivam essa reflexão sobre o trabalho docente? Se sim, quais?

Sim. Alguns colegas que também gostam de tecnologia e usam as plataformas de forma crítica ajudam muito. Quando a coordenação entende que a plataforma é meio e não fim, isso também favorece bastante a reflexão.

7. **a)** Na sua percepção, em que medida a carga horária e as demandas administrativas impostas atual política educacional (gestão Tarcísio de Freitas, 2023-atual) impactam diretamente a sua capacidade de encontrar tempo e disposição para refletir sobre o seu trabalho pedagógico?

Impactam bastante, porque além de dar aula, a gente precisa ficar o tempo todo alimentando sistema, acompanhando número e respondendo cobrança.

b) Pode dar um exemplo de como isso acontece?

Muitas vezes o foco da semana vira fazer o aluno acessar a plataforma para bater meta, e não planejar uma aula melhor ou pensar numa estratégia diferente.

8. **a)** Você considera que as formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação ou pela Diretoria de Ensino na gestão atual (Tarcísio de Freitas, 2023-atual) promovem a troca de experiências e a discussão aprofundada sobre a prática docente?

Pouco. As formações até mostram como usar as ferramentas, mas quase não abrem espaço para discutir como isso impacta a aprendizagem real dos alunos.

b) Poderia me contar sobre uma experiência recente de formação da qual você tenha participado e, como você a avalia em termos de estímulo à reflexão.

Particpei de uma formação sobre uma plataforma digital. Foi interessante do ponto de vista técnico, mas tudo girava em torno de metas, relatórios e indicadores. Faltou discutir o sentido pedagógico do uso da ferramenta.

9. **a)** Como você descreveria o foco das reuniões pedagógicas coletivas (ATPCs)?

O foco tem sido muito em acompanhar dados das plataformas, índices de acesso e resultados.

b) Em sua opinião, elas têm sido um espaço efetivo para a reflexão sobre os desafios da prática docente? Por quê?

Nem sempre. Quando o encontro vira só análise de número, a reflexão pedagógica fica em segundo plano.

c) Como você avalia as ATPCs (planejamento de aula) desenvolvidas pela EFAPE? Explique

Acho que elas são bem estruturadas, mas muito padronizadas. Falta flexibilidade para adaptar o uso das plataformas à realidade de cada escola e turma.

10. A partir de suas experiências pessoais com formação continuada, que elementos você considera que não podem faltar em uma proposta de formação

que tenha a intenção de gerar a reflexão crítica dos participantes? (foco: temas, formatos, dinâmicas, etc)

Precisa ter discussão pedagógica de verdade, troca de experiências, análise de situações reais de sala de aula e uso consciente das tecnologias, sem transformar tudo em número.

11. Na sua opinião, que mudanças seriam necessárias no cotidiano escolar ou na política educacional para que os professores tivessem mais e melhores condições de desenvolver uma reflexão crítica e contínua sobre suas práticas?

A principal mudança seria parar de tratar plataforma como fim e voltar a olhar para o processo de aprendizagem. Menos cobrança por número e mais confiança no professor, mais tempo para planejar e refletir sobre o que realmente faz sentido para os alunos.

Entrevista - Sujeito 4

1. Quando você ingressou na rede estadual de São Paulo?

Em fevereiro de 2024.

2. A sua forma de contrato atual propicia sua participação remunerada em momentos de formação em serviço? Se sim, a que tipo de formação continuada você tem tido acesso na rede, na atualidade?

Sim. A rede oferece cursos de socialização pautados pelo Currículo Paulista. Além disso, também há trilhas específicas, com a da Educação Integral (PEI) e de gestão e liderança.

3. Você considera que essas atividades de formação têm sido satisfatórias? Por quê?

Não, porque a política de formação e progressão na carreira do Estado não valoriza adequadamente a formação externa de alto nível, como mestrados e doutorados, em comparação com as formações internas de curta duração. Essas formações oferecidas pela rede, muitas vezes focadas em metodológicas pontuais, recebem um peso significativo na pontuação, as titulações acadêmicas mais profundas — que promovem pesquisa,

pensamento crítico e autonomia intelectual — não são reconhecidas na proporção do esforço e da profundidade que representam.

4. Você poderia descrever os momentos e espaços em sua rotina escolar (formais e informais) onde você consegue refletir sobre sua prática como professor, atualmente?

A reflexão sobre a prática acontece mesmo no vai e vem do dia a dia. Os momentos mais fortes são antes e depois de entrar na sala, naquele tempo de preparar a cabeça e depois de digerir o que aconteceu. Mas é uma coisa que não para, porque ser professor não é só um emprego — é uma função que a sociedade cobra demais, principalmente pela carga histórica que carrega. Então, eu reflito o tempo todo, como professor e como trabalhador que faz parte de uma classe. Esses momentos servem para tentar entender os alunos, o contexto da escola e a nossa luta contra um projeto político que só faz separar mais as pessoas.

5. Pensando no cotidiano da escola, quais são os maiores desafios ou obstáculos que você encontra para realizar uma reflexão mais aprofundada sobre a sua prática?

O maior obstáculo é a pressão burocrática por pontuação e a obrigatoriedade (mesmo que indireta) de realizar formações, como o MultiplicaSP, para processos como atribuição de aulas para a categoria O (quadro de temporários). Muitos cursos internos são feitos não pelo conteúdo, mas pela pontuação que geram, esvaziando o potencial de uma reflexão genuína. Além disso, esse cenário é agravado pela rotina fragmentada de quem trabalha em várias escolas, que é o meu caso. Lecionar em mais de uma unidade impede a construção de vínculos consistentes com colegas, alunos e a comunidade escolar. Sem esse tempo compartilhado e essa rede de confiança, a reflexão perde o diálogo coletivo e fica restrita à perspectiva individual, tornando-se mais superficial.

6. Por outro lado, existem condições, pessoas ou recursos na escola que favorecem ou incentivam essa reflexão sobre o trabalho docente? Se sim, quais?

Sim, nessa rotina encontramos aliados: nossos colegas de profissão e nossos alunos que estão ali diariamente conosco na sala de aula. Mesmo que a infraestrutura da rede estadual não nos ofereça o mínimo, há acolhimento e amadurecimento sobre a prática docente, o saber e a busca pela formação contínua.

7. **a)** Na sua percepção, em que medida a carga horária e as demandas administrativas impostas atual política educacional (gestão Tarcísio de Freitas, 2023-atual) impactam diretamente a sua capacidade de encontrar tempo e disposição para refletir sobre o seu trabalho pedagógico?; **b)** Pode dar um exemplo de como isso acontece?

O maior desafio imposto pela rede é a perda da autonomia no próprio planejamento. Ferramentas que deveriam ser nossas, como o plano de aula e o plano de ensino, foram tomadas por uma lógica de padronização. Hoje, seguimos uma trilha e material da secretaria, muitas vezes resumida a slides padronizados – o Material Digital, do repositório CMSP - gerados até por inteligência artificial que temos que reproduzir.

Acredito na importância de um currículo sólido e de uma ampla gama de materiais didáticos à nossa disposição, para que possamos escolher com autonomia. No entanto, o que está sendo sistematicamente esvaziado é a liberdade de cátedra: o direito fundamental de conduzir o ensino a partir do nosso conhecimento, da nossa leitura da turma e da nossa experiência.

8. **a)** Você considera que as formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação ou pela Diretoria de Ensino na gestão atual (Tarcísio de Freitas, 2023-atual) promovem a troca de experiências e a discussão aprofundada sobre a prática docente?

Parcialmente. Embora o curso MultiplicaSP — programa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que oferece formações continuadas online e gratuitas para professores da rede estadual, com foco em conteúdos alinhados ao currículo oficial e ao uso de tecnologias educacionais — promova alguma troca de experiências e discussão entre pares, conectando professores de diferentes regiões, ele não proporciona um aprofundamento real sobre a prática docente. Isso ocorre porque sua estrutura é excessivamente pautada no Material Digital padronizado fornecido pela rede, o que limita a reflexão crítica, a adaptação às realidades locais e a construção coletiva de saberes a partir das vivências em sala de aula.

b) Poderia me contar sobre uma experiência recente de formação da qual você tenha participado e, como você a avalia em termos de estímulo à reflexão.

A formação abriu espaço para uma troca real entre professores sobre o material padronizado. Foi interessante ver como cada um aplicava aquilo na sua realidade, o que gerou uma reflexão coletiva sobre o que funciona e o que não funciona na prática. Ajudou a pensar criticamente em como usar o que a rede entrega. Mas no fim, a conversa ficou só nisso: em como usar o que já veio pronto; sem pensar em outras possibilidades de materiais.

9. a) Como você descreveria o foco das reuniões pedagógicas coletivas (ATPCs)?;

Para o acompanhamento e o cumprimento de metas quantitativas impostas pela rede estadual. Esse direcionamento é centralizado por meio de uma ferramenta de gestão de dados conhecida como Power BI, que a Secretaria denomina de BI Educação.

b) Em sua opinião, elas têm sido um espaço efetivo para a reflexão sobre os desafios da prática docente? Por quê?

Na prática, grande parte do tempo desses encontros é dedicado à análise de indicadores e números apresentados nesse sistema — como taxas de frequência, índices de aprendizagem, entregas de atividades em plataformas digitais — com o objetivo claro de ajustar a prática para o alcance de metas predefinidas e punitivas. Dessa forma, o espaço que deveria ser prioritariamente de formação, debate pedagógico e troca de experiências tornou-se, em grande medida, um ambiente de prestação de contas, monitoramento e alinhamento operacional com as diretrizes e as demandas estatísticas da gestão.

c) Como você avalia as ATPCs (planejamento de aula) desenvolvidas pela EFAPE? Explique

Os planejamentos da EFAPE melhoraram em um ponto crucial: agora seguem o andamento real das aulas. Antes, havia um descompasso absurdo — o plano da semana 2 falava de uma aula que a gente já tinha passado há tempo. Hoje, o curso tenta ser mais centralizado nas demandas do professor.

No entanto, ainda tem um problema: os exemplos, as discussões e as práticas que o formador traz muitas vezes são descolados da nossa realidade. Não conversam com a comunidade escolar onde a gente atua, nem com os desafios concretos do nosso trabalho em sala. Melhorou a sincronia, mas ainda falta conexão com o chão da escola.

10. A partir de suas experiências pessoais com formação continuada, que elementos você considera que não podem faltar em uma proposta de formação que tenha a intenção de gerar a reflexão crítica dos participantes? (foco: temas, formatos, dinâmicas, etc)

Seria importante que as formações, especialmente as da EFAPE, focassem mais em apresentar novas dinâmicas e possibilidades reais, com base em materiais didáticos diversos e estudos de caso que reflitam realidades distintas da do próprio formador — algo que de fato ajude a atender as demandas que surgem no chão da sala de aula.

Além disso, é preciso valorizar as formações presenciais, pois elas permitem um diálogo direto e ativo entre professores e formador. Esse formato rompe com a lógica da formação passiva e unilateral que ainda marca muitos cursos da EFAPE, e cria um espaço de troca verdadeiramente construído a partir da prática docente.

11. Na sua opinião, que mudanças seriam necessárias no cotidiano escolar ou na política educacional para que os professores tivessem mais e melhores condições de desenvolver uma reflexão crítica e contínua sobre suas práticas?

É essencial reduzir a carga horária semanal — como ter uma jornada de 20 horas mantendo um salário base de 5 mil reais — e garantir salas com menos alunos. A rede também precisa respeitar a Constituição, mantendo e valorizando o ensino noturno, preservar as escolas regulares sem forçar a transformação para o PEI. Além disso, é fundamental ampliar o tempo dedicado à formação, ao planejamento e à reflexão sobre a prática, indo além do que a rede atualmente oferece e, acima de tudo, entender que a escola deve atender às necessidades reais dos alunos e da comunidade, não a projetos padronizados impostos de cima para baixo.

Entrevista - Sujeito 5

1. Quando você ingressou na rede estadual de São Paulo?

Ingressei na rede estadual de São Paulo em 2010. Comecei como contratada e depois me efetivei.

2. A sua forma de contrato atual propicia sua participação remunerada em momentos de formação em serviço? Se sim, a que tipo de formação continuada você tem tido acesso na rede, na atualidade?

Então, como sou efetiva, teoricamente tenho sim esse “direito”, porque as formações entram na carga horária, tipo ATPC. Mas, na prática, o que chega pra gente hoje são formações quase sempre online ou híbridas, todas muito focadas em plataforma, sistema, aplicativo novo... é mais aprender onde clicar, preencher coisa e cumprir etapa do que uma formação que ajude de verdade no trabalho em sala de aula.

3. Você considera que essas atividades de formação têm sido satisfatórias? Por quê?

Não considero satisfatórias. Primeiro porque a realidade da escola não acompanha o que é cobrado. Falta internet que funcione, os computadores são antigos, muitos notebooks e tablets não funcionam direito e, mesmo assim, a cobrança pelo uso das plataformas é enorme. Além disso, a formação não discute o pedagógico, só ensina a mexer na ferramenta.

4. Você poderia descrever os momentos e espaços em sua rotina escolar (formais e informais) onde você consegue refletir sobre sua prática como professor, atualmente?

Sinceramente, a maior parte das reflexões não acontece nos momentos “oficiais”, não. Normalmente é na correria mesmo: no intervalo, reclamando e trocando ideia com outro professor na sala dos professores, no caminho pra casa pensando no que deu errado (ou certo) na aula, ou até em casa, já cansada, lembrando de algum aluno que não avançou como eu esperava. Nas ATPCs até daria pra refletir mais, mas quase sempre o tempo é tomado por aviso, planilha, prazo e cobrança. A reflexão mesmo acaba acontecendo de forma meio solitária e improvisada.

5. Pensando no cotidiano da escola, quais são os maiores desafios ou obstáculos que você encontra para realizar uma reflexão mais aprofundada sobre a sua prática?

O excesso de cobrança por uso de plataforma, a falta de estrutura tecnológica básica e a sobrecarga de tarefas. Quando a internet cai ou o equipamento não funciona, a gente se sente culpada por algo que não depende da gente.

6. Por outro lado, existem condições, pessoas ou recursos na escola que favorecem ou incentivam essa reflexão sobre o trabalho docente? Se sim, quais?

Apesar de tudo, o que mais ajuda mesmo são alguns colegas. Aquela conversa sincera no corredor, no café ou depois da aula, quando a gente troca experiência, desabafa e percebe que não está sozinho. Às vezes, só ouvir como outro professor lidou com um problema parecido já faz a gente repensar a própria prática. Não é nada institucionalizado, é mais na base da parceria e da sobrevivência mesmo, mas acaba sendo o que mais funciona.

7. **a)** Na sua percepção, em que medida a carga horária e as demandas administrativas impostas atual política educacional (gestão Tarcísio de Freitas, 2023-atual) impactam diretamente a sua capacidade de encontrar tempo e disposição para refletir sobre o seu trabalho pedagógico?

A carga de trabalho aumentou muito, principalmente com registros em plataformas e acompanhamento de dados.

b) Pode dar um exemplo de como isso acontece?

Às vezes a prioridade da semana vira fazer relatório de acesso à plataforma, mesmo sem internet funcionando direito, em vez de planejar uma boa aula ou pensar em estratégias pedagógicas.

8. **a)** Você considera que as formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação ou pela Diretoria de Ensino na gestão atual (Tarcísio de Freitas, 2023-atual) promovem a troca de experiências e a discussão aprofundada sobre a prática docente?

Olha, muito pouco. A maioria das formações vem toda engessada, com roteiro pronto, vídeo gravado e tarefa pra comprovar presença. Quase não tem espaço pra trocar ideia de verdade ou discutir o que acontece na sala de aula real. Parece mais um repasse de orientação do que uma formação que escuta o professor.

b) Poderia me contar sobre uma experiência recente de formação da qual você tenha participado e, como você a avalia em termos de estímulo à reflexão.

Particpei recentemente de uma formação online, toda baseada em plataforma. Tinha vídeo, questionário e atividade obrigatória, mas nada que dialogasse com a realidade da minha escola. Fiz porque precisava cumprir, não porque aquilo me fez pensar diferente sobre minha prática.

9. a) Como você descreveria o foco das reuniões pedagógicas coletivas (ATPCs)?

O foco está muito em cobrança, acompanhamento de números e orientações sobre plataformas.

b) Em sua opinião, elas têm sido um espaço efetivo para a reflexão sobre os desafios da prática docente?

Na real, quase nunca. Até poderia ser um espaço ótimo pra isso, mas acaba virando reunião pra apagar incêndio: prazo, documento, plataforma, cobrança de resultado... Quando sobra um tempinho, já estamos cansados ou sem clima pra discutir a prática de verdade. A reflexão fica sempre pra depois — e esse “depois” quase nunca chega.

c) Como você avalia as ATPCs (planejamento de aula) desenvolvidas pela EFAPE? Explique

Eu sinto que as ATPCs da EFAPE vêm muito no modo “manual de instruções”. É tudo muito fechado, com passo a passo, vídeo e atividade obrigatória, como se todas as escolas fossem iguais. Falta olhar pra realidade da sala de aula, pro contexto dos alunos e pro que o professor já sabe. No fim, parece mais uma tarefa pra cumprir do que um espaço pra pensar e criar coletivamente.

10. A partir de suas experiências pessoais com formação continuada, que elementos você considera que não podem faltar em uma proposta de formação que tenha a intenção de gerar a reflexão crítica dos participantes? (foco: temas, formatos, dinâmicas, etc)

Pra mim, uma formação que realmente faça o professor refletir precisa, antes de tudo, partir da realidade da escola e da sala de aula. Não adianta trazer teoria solta ou moda pedagógica se isso não conversa com o que a gente vive todo dia. Precisa ter espaço de fala, de troca entre os professores, sem medo de julgamento, pra contar o que deu certo e o que deu errado. Também acho importante que a formação não seja só online e engessada, cheia de vídeo e questionário automático. Momentos presenciais, com diálogo de verdade, fazem muita

diferença. Outra coisa essencial é respeitar o tempo do professor: menos tarefas burocráticas e mais discussão significativa. E, claro, a formação tem que focar no pedagógico, no aluno, na aprendizagem, e não só em plataforma, sistema e meta numérica. Quando a formação valoriza o saber do professor e não trata a gente como mero executor, aí sim ela provoca reflexão crítica.

11. Na sua opinião, que mudanças seriam necessárias no cotidiano escolar ou na política educacional para que os professores tivessem mais e melhores condições de desenvolver uma reflexão crítica e contínua sobre suas práticas?

Primeiro, garantir estrutura básica: internet funcionando, equipamentos adequados e manutenção. Depois, oferecer formações focadas no trabalho pedagógico, e não só na ferramenta. E, principalmente, diminuir a cobrança por número e confiar mais no professor.

Entrevista - Sujeito 6

1. Quando você ingressou na rede estadual de São Paulo?

Entrei em 2019, como professora contratada. Desde então tenho passado por várias escolas e realidades bem diferentes, o que acaba ensinando muito, mas também cansa bastante.

2. A sua forma de contrato atual propicia sua participação remunerada em momentos de formação em serviço? Se sim, a que tipo de formação continuada você tem tido acesso na rede, na atualidade?

A participação acontece mais nas ATPCs mesmo, quando estou com aula atribuída. Fora isso, a maioria das formações é online, pela EFAPE, sempre ligada a plataformas, sistemas e ferramentas digitais que a Secretaria quer que a gente use.

3. Você considera que essas atividades de formação têm sido satisfatórias? Por quê?

Em partes, sim. Eu gosto da área digital, tenho facilidade com tecnologia e até acho interessante conhecer novas plataformas. O problema é que a formação quase nunca entra no “como usar isso pedagogicamente”. Fica muito no tutorial,

no passo a passo técnico, e pouco em como aquilo pode melhorar a aprendizagem do aluno de verdade.

4. Você poderia descrever os momentos e espaços em sua rotina escolar (formais e informais) onde você consegue refletir sobre sua prática como professor, atualmente?

Olha, na prática, isso quase nunca acontece nos momentos oficiais. Normalmente eu reflito quando a aula acaba e fico pensando “isso funcionou?” ou “por que essa atividade não engajou?”. Às vezes é no intervalo, trocando ideia rápida com outro professor, ou em casa, mexendo no planejamento e tentando adaptar alguma coisa. Curiosamente, quando estou testando algum recurso digital sozinha, sem pressão de prazo ou cobrança, também acabo refletindo mais sobre o que realmente faz sentido pro aluno e o que é só enfeite tecnológico.

5. Pensando no cotidiano da escola, quais são os maiores desafios ou obstáculos que você encontra para realizar uma reflexão mais aprofundada sobre a sua prática?

O principal é a correria. É muita demanda, muita coisa pra lançar em sistema, muita plataforma ao mesmo tempo. Além disso, a insegurança do contrato pesa muito: como contratada, fico sempre preocupada com atribuição de aula, com o próximo ano, e isso tira um pouco do foco da reflexão pedagógica.

6. Por outro lado, existem condições, pessoas ou recursos na escola que favorecem ou incentivam essa reflexão sobre o trabalho docente? Se sim, quais?

Sim. Quando encontro professores que gostam de conversar sobre aula, aluno, estratégia, isso ajuda muito. Também gosto de explorar recursos digitais por conta própria, testar coisas novas, mesmo que nem sempre a escola tenha estrutura pra isso.

7. **a)** Na sua percepção, em que medida a carga horária e as demandas administrativas impostas atual política educacional (gestão Tarcísio de Freitas, 2023-atual) impactam diretamente a sua capacidade de encontrar tempo e disposição para refletir sobre o seu trabalho pedagógico?; **b)** Pode dar um exemplo de como isso acontece?

a) Impactam demais. A sensação é que o trabalho nunca acaba e que a gente está sempre devendo alguma coisa pra algum sistema. Quando sobra um tempo, já estou cansada mentalmente, sem energia pra parar e refletir com calma sobre a prática.

b) Um exemplo claro é quando passo horas preenchendo plataforma, conferindo dado, subindo evidência, e no fim do dia percebo que não consegui nem revisar uma aula ou pensar melhor em um aluno que está com dificuldade.

8. **a)** Você considera que as formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação ou pela Diretoria de Ensino na gestão atual (Tarcísio de Freitas, 2023-atual) promovem a troca de experiências e a discussão aprofundada sobre a prática docente?; **b)** Poderia me contar sobre uma experiência recente de formação da qual você tenha participado e, como você a avalia em termos de estímulo à reflexão.

a) Impactam demais. A sensação é que o trabalho nunca acaba e que a gente está sempre devendo alguma coisa pra algum sistema. Quando sobra um tempo, já estou cansada mentalmente, sem energia pra parar e refletir com calma sobre a prática.

b) Um exemplo claro é quando passo horas preenchendo plataforma, conferindo dado, subindo evidência, e no fim do dia percebo que não consegui nem revisar uma aula ou pensar melhor em um aluno que está com dificuldade.

9. **a)** Como você descreveria o foco das reuniões pedagógicas coletivas (ATPCs)?

Hoje as ATPCs são bem mais voltadas pra cumprir pauta do que pra discutir educação de verdade. É muita orientação pronta, muito informe, muita plataforma nova pra aprender a mexer. Quase sempre é mais “o que precisa ser feito” do que “como melhorar a aula”.

b) Em sua opinião, elas têm sido um espaço efetivo para a reflexão sobre os desafios da prática docente? Por quê?

Hoje as ATPCs são bem mais voltadas pra cumprir pauta do que pra discutir educação de verdade. É muita orientação pronta, muito informe, muita plataforma

nova pra aprender a mexer. Quase sempre é mais “o que precisa ser feito” do que “como melhorar a aula”.

c) Como você avalia as ATPCs (planejamento de aula) desenvolvidas pela EFAPE? Explique

Eu vejo as ATPCs da EFAPE como algo muito “padronizado demais”. Parece que todo mundo trabalha na mesma escola, com a mesma estrutura, a mesma internet e os mesmos alunos. Na prática, muita coisa não se aplica.

10. A partir de suas experiências pessoais com formação continuada, que elementos você considera que não podem faltar em uma proposta de formação que tenha a intenção de gerar a reflexão crítica dos participantes? (foco: temas, formatos, dinâmicas, etc)

Pra mim, a formação boa é aquela que conversa com a vida real da escola, não com um cenário ideal que só existe no slide. Tem que ter troca entre professores, escuta de verdade e espaço pra discordar também. Não dá pra ser só vídeo, formulário e “atividade pra comprovar”. Precisa discutir aluno, sala de aula, erro, acerto, tentativa. Tecnologia pode entrar, claro, mas como apoio, não como obrigação. E, principalmente, a formação tem que respeitar o professor como alguém que pensa, cria e adapta, não só como alguém que executa tarefa.

11. Na sua opinião, que mudanças seriam necessárias no cotidiano escolar ou na política educacional para que os professores tivessem mais e melhores condições de desenvolver uma reflexão crítica e contínua sobre suas práticas?

Acho que a principal mudança seria desacelerar um pouco e ouvir mais quem está na sala de aula. Menos cobrança por número, relatório e print de plataforma, e mais confiança no trabalho do professor. Também seria essencial garantir o básico funcionando: internet de verdade, equipamentos com manutenção e não só entrega simbólica. E, claro, investir em formações que discutam prática pedagógica, aluno, aprendizagem, e não só ferramenta. Quando o professor se sente respeitado e não só vigiado, a reflexão acontece de forma muito mais natural e constante.