

Inovação na formação de professores polivalentes: diálogo e convergência entre formação inicial e contínua

Innovation in the primary teacher education: dialogue and convergence between initial and continuing education

Valéria Cordeiro Fernandes Belletati
Isaneide Domingues
GEPEFE- Faculdade de Educação da USP
São Paulo - Brasil

Resumo

Apresentam-se possibilidades de inovação nas propostas de formação contínua, advindas de contribuições de pesquisa coletiva sobre inovações na formação inicial do professor polivalente. Pautado no conceito de inovação emancipatória em oposição ao entendimento do professor como técnico-reprodutor, propõe o rompimento com práticas tradicionais, contribuindo para a construção da autonomia, do discernimento e da reflexão na formação do profissional professor. Destacam-se aspectos fundamentais, considerando a formação profissional como um *continuum*: a gestão democrática, a indissociabilidade entre teoria e prática, a valorização da prática como ponto de partida para pesquisa à luz das teorias, exigindo postura interdisciplinar, que deve caracterizar a profissionalidade do professor polivalente.

Palavras-chave: Formação Contínua; Formação Inicial; Desenvolvimento Profissional.

Abstract

Parting from a collective research on the innovations of the primary teachers' initial education, we present innovation prospects in continuing education. In opposition to the understanding of teachers as technicians, we base our findings on the notion of emancipatory innovation, which breaks from traditional practices and contributes to build autonomy, discernment and reflection on the education of teachers as professionals. Considering the professional education as a continuum, we highlight as fundamental aspects: the democratic management, the non-dissociation between theory and practice, the demanding of an interdisciplinary posture. All of these factors should characterize the "professionalism" of the primary teacher.

Keywords: Continuing education; Initial Education; Professional Development.

Introdução

A intenção deste artigo é apresentar possibilidades inovadoras para a formação contínua de professores polivalentes, partindo de resultados de pesquisa coletiva concluída em 2017 (PIMENTA et al., 2017) que indicou aspectos transgressores às políticas neoliberais – especialmente no que tangem a considerarem o professor um técnico – na formação inicial de professores em cursos de Licenciatura em Pedagogia do estado de São Paulo. Desta feita, o esforço aqui empreendido é de reler tais perspectivas no âmbito da formação contínua de professores polivalentes.

O conceito de inovação¹ na formação de professores que nos guia refere-se a mudanças na práxis pedagógica, ou seja, as transformações que incluem concepções e práticas educacionais (ALMEIDA, 1999), podendo constituir-se em elemento de desenvolvimento profissional do professor na formação contínua. Portanto, a concepção de inovação adotada se contrapõe à assumida nos discursos neoliberais que, no campo educacional, particularmente na percepção de professor como reproduzidor, defendem a prescrição do fazer, dicotomizando teoria e prática, desqualificando a docência como profissão que demanda autonomia para tomar decisões diante de situações concretas, sempre ímpares, apoiada em reflexões teóricas.

Neste sentido, as concepções pedagógicas construídas pelos professores no senso comum, ainda enquanto alunos da escola básica, especialmente sobre a profissionalidade docente, precisam ser revistas, de forma crítica, à luz das teorias. Isso significa que é preciso ter clareza das finalidades da escola que influenciam sobremaneira os modos de ser, estar, fazer, sentir etc. das gerações futuras, o que requer a conscientização das concepções de mundo, de ser humano e de sociedade.

A concepção de ser humano que assumimos, tomando Charlot (2000), é de um ser histórico que se constitui ao longo de sua existência pela apreensão de uma realidade sócio-histórica, construída pelas gerações passadas, o que faz por meio da apropriação da cultura nas relações sociais, por meio da educação. Diferentemente de outros animais que possuem uma natureza que não se altera, o “homem não é, deve tornar-se o que deve ser” (Ibid., p.52). Isso não significa, como nos esclarece Duarte (2001, s/p), que a universalidade do ser humano seja um pressuposto da vida social com “características naturais, universais e eternas da condição humana”, a naturalização, explica, é:

[...] a tentativa de justificação, por meio da eternização e da universalização, de uma determinada realidade, apresentando-a como correspondente à natureza humana. A naturalização não é o retorno à natureza, mas sim a consideração como natural, isto é, como pressuposto da vida social, daquilo que é histórico, produto do desenrolar histórico das relações sociais (DUARTE, 2001, s/p).

Portanto, o ser humano é histórico, e, conforme Pinto (1979), destaca-se cada vez mais de suas condições primitivas, dominando a realidade pelo pensamento com o qual a conceitua, e pelos instrumentos com os quais observa e modifica o mundo material à sua volta, dessa forma, produz cultura e por ela é produzido. No mesmo sentido, não se considera as sociedades como “naturais”, mas como construções humanas, sócio-históricas. Na sociedade brasileira, organizada em classes, expressam-se interesses antagônicos, permeados por relações de poder. Considerando a escola como lugar privilegiado para a apropriação do mundo², cabe-nos tomar posição sobre a que interesses nosso trabalho como professor pretende servir.

Defendemos a escola como espaço/tempo primordial para contribuir para a formação de pessoas humanizadas, que busquem uma sociedade menos desigual. Para tanto, é necessário formar professores que trabalhem pela emancipação de seus alunos, por meio dos conteúdos valorizados socialmente de forma crítica, não como modo de aculturação, de colonialidade³ do saber, mas como meio para a apropriação do mundo para modificá-lo e modificar-se, num processo triplo, como afirmou Charlot (2000, p. 53) de hominização, singularização e socialização, por meio da aprendizagem. É preciso que os professores reconheçam as contradições situadas da sala de aula, da escola, do contexto mais amplo. Neste sentido, se apresenta a necessidade da formação contínua de professores, dado que o próprio professor, os alunos e alunas, a escola são singulares e estão sempre em processos de construção e reconstrução. Exige-se que o professor conheça a realidade em que trabalha para além das aparências, com olhar crítico-reflexivo, que partilhe com seus colegas de trabalho os entraves, as soluções, as necessidades formativas individuais e do grupo.

No bojo das concepções apresentadas, ainda que de forma breve, defendemos a formação de professores como um processo sempre inacabado, que não se esgota na formação inicial, daí a relevância da formação contínua, pois as necessidades contextuais que se apresentam na realização do trabalho docente são ponto de partida da reflexão

Inovação na formação de professores polivalentes: diálogo e convergência entre formação inicial e contínua

crítica com intuito de mudar o que se entender necessário, produzindo conhecimentos, transformando as práticas e o professor.

A partir do exposto, pretende-se, conforme já anunciado, tomar aspectos inovadores na formação inicial de professores polivalentes, resultados de pesquisa recente que realizamos, para dialogar com a formação contínua de professores.

Inovações na formação inicial do professor polivalente

No período de 2014 a 2017, realizamos a pesquisa intitulada “A formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: análise de Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do estado de São Paulo”, com apoio do CNPq, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educador (GEPEFE/FEUSP), coordenada por Selma Garrido Pimenta, visando identificar aspectos inovadores na formação de professores polivalentes para a Educação Infantil (EI) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Aief). Para tanto, analisamos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e entrevistamos coordenadores de cursos que apresentavam indícios inovadores.

Utilizamos o estudo de casos, referenciando-nos em Alves-Mazzotti (2006), como estratégia de pesquisa para estudar as inovações na formação inicial. Na análise documental dos PPCs, a investigação fundamentou-se em Cellard (2008) que preconiza a prudência e o olhar crítico neste modelo de investigação e a pré-análise dos Projetos Pedagógicos foi realizada por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2000). Numa fase posterior, após leitura dos projetos, realizamos entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores das Instituições de Ensino Superior (IES) participantes.

Consideramos inovação na formação de professores polivalentes, na perspectiva emancipatória (VEIGA, 2003), quando os sujeitos se comprometem em atingir objetivos em situações concretas, rompendo com práticas tradicionais, reconhecendo a insuficiência dos saberes da experiência e a necessidade de conhecimentos pedagógicos que caracterizam a profissão docente, contribuindo para a construção da autonomia, do discernimento e da reflexão no caminho da formação do profissional professor. Opondo-se ao entendimento de modismos e novidades externamente impostos, que colocam o professor na posição de técnico-reprodutor.

Desta feita, os indícios de inovação, a partir de indicadores definidos por Cunha et al. (2006) foram expressos em seis categorias que balizaram a análise e que sucintamente apresentamos: a) unidade teoria e prática, rompendo a visão dicotomizada de que a teoria precede a prática ou o inverso; b) estágio supervisionado como eixo articulador do currículo do curso, partindo da realidade das escolas como objeto de pesquisa; c) valorização das disciplinas de Conteúdos e Metodologias Específicas da EI e dos Aief, para além da necessária apropriação dos conteúdos a ensinar e suas metodologias, mas como fundamentadoras da reflexão docente ; c) valorização da disciplina de Didática e de suas contribuições teóricas para análise e compreensão do ensino situado; d) ações integradoras e interdisciplinares na constituição dos currículos, opondo-se aos princípios positivistas da ciência moderna e e) pesquisa como princípio formativo, também como favorecedora da reflexão docente.

A partir dos resultados foi possível perceber que nos cursos de Pedagogia que expressavam indícios inovadores, a primeira categoria – unidade teoria e prática – perpassa todas as demais que também dialogam entre si, visto que, o estágio como eixo articulador do currículo do curso, valoriza o conhecimento prático de forma integrada e interdisciplinar com as disciplinas teóricas na perspectiva da pesquisa como princípio formativo. Neste sentido, os PPCs e as entrevistas expressam que os conhecimentos dos fundamentos teóricos da Pedagogia não visam prescrever a prática, assim como as disciplinas de Didática e de Conteúdos e Metodologias Específicas, não reduzem suas finalidades à instrumentalização técnica, pois que visam contribuir para a formação inicial de professores com possibilidades de construção e reconstrução da realidade objetiva, transformando os sujeitos. Nessas disciplinas, apresenta-se o entendimento de ensino como processo complexo, sempre situado, como ação humana intencional, como práxis, com clareza das finalidades que se busca.

A pesquisa também revelou como fundantes, algumas características que marcam os processos formativos das IES investigadas e estas têm a ver com as diferentes formas de organização do trabalho pedagógico, as diferentes condições de trabalho dos docentes das IES públicas e privadas. A grande maioria das IES privadas⁴, muitas delas pertencentes a grandes conglomerados econômicos, dentro da lógica capitalista na qual o lucro é finalidade preponderante, possuem professores horistas que não compõem a estrutura pedagógica da

Inovação na formação de professores polivalentes: diálogo e convergência entre formação inicial e contínua

instituição, que não possuem, em geral, formação *stricto sensu*, estabelecem PPCs generalistas sem considerar as peculiaridades de cada território em que as instituições desenvolvem as propostas formativas e desvalorizam os estágios que em muitos casos sequer são supervisionados e não dialogam com fundamentos teóricos da Pedagogia, neste sentido, contatamos que

[...] os estudantes de Pedagogia têm poucas oportunidades de vivenciar processos de gestão democrática, de acompanhamento curricular desde sua concepção, desenvolvimento e avaliação, assim como de vivenciar estruturas curriculares integradas e integradoras, necessárias às práticas profissionais que lhes serão requeridas no campo profissional. Outra conclusão é que as estruturas organizativas das universidades e das faculdades (IES) não colocam na ordem do dia o tema da organização curricular – decorrência da subvalorização do ensino, dificultando dessa forma a superação das lógicas dominantes e que são aquelas que a maioria dos docentes e discentes conhecem (PIMENTA et al., 2017, p. 98).

Em contrapartida, os cursos que apresentaram indícios de inovação buscavam fugir dessa lógica apresentando possibilidades de participação dos professores e alunos na organização e estrutura do currículo, assim como, tentativas de aproximação com uma estrutura curricular mais flexível e integrada, necessária à formação de um profissional com conhecimento abrangente de diversas áreas do conhecimento, o professor polivalente, que lidará com a promoção do desenvolvimento humano de crianças que estão vivendo a infância. Desta feita, esses cursos procuraram em seus projetos romper com modelos anteriores, ainda que preservando a estrutura disciplinar do currículo, propunham projetos coletivos com foco na dimensão profissional da formação do professor, em especial os que buscavam estabelecer uma relação fulcral com as escolas públicas de educação básica, nos estágios supervisionados, desde o início dos cursos. Nestas instituições, poucos eram os professores horistas, e poucos os que não tinham formação em mestrado e/ou doutorado, conferindo-lhes maiores possibilidades de tomar a pesquisa como princípio formativo, necessário à interdisciplinaridade considerando, a partir de Jupiasu (2006), que o questionamento da realidade no sentido da pesquisa é que nos leva ao espírito interdisciplinar.

Vale ressaltar, que longe de querer constatar o óbvio, a insuficiência e a inadequação da maioria dos cursos de licenciatura em Pedagogia reside, também, na determinação legal para formar o professor polivalente e outros profissionais com profissões muito diferenciadas (LIBÂNEO, 1998). Ainda que os PPCs com indícios inovadores, estudados, apresentem a formação desses vários profissionais, percebe-se, e as entrevistas com

coordenadores confirmaram, que o foco destes estava na formação do professor polivalente.

Em síntese, destacamos do exposto os aspectos que consideramos fundamentais para superação das lógicas mercantilistas da educação na formação inicial de professores polivalentes: gestão democrática, indissociabilidade entre teoria e prática, tomando a prática como ponto de partida para pesquisa à luz das teorias, o que exige uma postura interdisciplinar.

Os indícios de inovação que identificamos na pesquisa se apresentam como aspectos de um processo de resistência à pauperização da formação do professor, presente nas propostas neoliberais que de forma alguma considera sua condição especialíssima de docente polivalente. A pesquisa teve por objetivo oferecer pistas para repensar a formação inicial de professores polivalentes, porém, entendendo a formação profissional como um processo ininterrupto, buscamos tecer um diálogo destes resultados com a formação contínua do professor polivalente, considerando que tais aspectos têm um grande peso na organização de projetos inovadores de formação contínua do professor polivalente.

Desenvolvimento profissional do professor

A formação do professor, conforme nos apresenta a legislação é um processo contínuo, pois a LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), no art. 62, parágrafo primeiro, estabelece que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Tal enunciado admite a formação dos profissionais da educação, dentre eles o professor polivalente, como um processo ininterrupto que tem seu início na formação inicial e prossegue por toda a carreira profissional.

Porém, faz-se necessário explicitar o que se entende por formação continuada e capacitação a que se refere a legislação. Ou seja, o que constitui e quem decide o que é conhecimento válido ou necessário para o desenvolvimento profissional do professor (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). Diversos conhecimentos, segundo as autoras, têm sido reconhecidos como necessários: atualização do domínio científico da disciplina ou das novidades no domínio educacional; superação, por meio de treinamento, da ineficiência do professor associada à inadequação de suas competências práticas. Collares, Moysés e Geraldi (1999) acrescentam as orientações para a implantação e implementação de uma

Inovação na formação de professores polivalentes: diálogo e convergência entre formação inicial e contínua

nova lei ou de uma nova proposta educacional. Em todas essas modalidades, decide-se externamente à escola, o que é necessário para a formação do professor. Acredita-se, ainda, em um modelo de professor que deve ser imitado.

Por outro lado, assumimos, com Rodrigues e Esteves (1993), que a docência é complexa e multifacetada e, portanto, que não há uma única forma de ser um bom professor, em decorrência caberia aos professores determinar o conhecimento válido, a partir da identificação de suas necessidades.

Domingues (2004), na mesma perspectiva, ao tratar da formação contínua na escola apoia-se no termo profissionalidade para expressar o alicerce do conhecimento docente, base dos saberes profissionais, inscrito como habilidades, atitudes e conhecimentos, que identificam a complexidade da profissão:

[...] a profissionalidade constitui-se na síntese dos saberes docentes (múltiplos e heterogêneos), inerentes ao trabalho profissional, manifesta num saber-fazer complexo e especializado, pela mobilização da ação e da reflexão, possibilitando o ensino num contexto social dinâmico (DOMINGUES, 2004, p. 86).

Neste sentido, a formação de professores não se restringe a desenvolver aspectos práticos, mas, sobretudo, quer seja ela inicial ou em continuidade, em mobilizar o desenvolvimento de profissionais que pensem criticamente o saber e o saber-fazer contextualizado. Nesta perspectiva, o termo profissionalidade sustenta um caráter teórico, prático e reflexivo que configura a profissão docente.

Porém, tanto na formação inicial quanto na formação contínua de professores, é possível verificar as ideias reguladoras dos saberes-fazer dos professores, explicitando-se a ideia de modelo a ser seguido. Popkewitz (1987 *apud* CONTRERAS 2002, p. 63) afirma:

A formação de professores existe e está historicamente ligada ao desenvolvimento institucional do ensino. Conforme o ensino evoluiu como forma social de preparar as crianças para a vida adulta, também se desenvolveu um grupo ocupacional especializado em elaborar o plano de sua vida diária. Este grupo desenvolveu algumas corporações especializadas em imagens, alegorias e rituais que explicam a 'natureza' do ensino e sua divisão do trabalho. A formação de professores pode ser entendida, em parte, como um mecanismo para fixar e legitimar as pautas ocupacionais de trabalho para os futuros professores.

Pimenta (1999), também tratando da formação inicial dos alunos na graduação, considerando a natureza especialíssima e dinâmica do trabalho docente que se caracteriza, por meio do ensino, como um processo de humanização dos educandos, entende que esta formação deve contribuir para que os futuros professores repensem autonomamente os

saberes-fazer da profissão, que não se reduz ao desenvolvimento de habilidades técnicas, que embora necessárias, são insuficientes. Segundo a autora, da formação inicial:

Espera-se, pois, que mobilize o conhecimento da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1999, p.18).

As expectativas formativas apresentadas pela autora se coadunam com as da formação continuada no sentido de desenvolvimento profissional, ao se entender que os saberes para o exercício da profissão docente também são desenvolvidos no processo de profissionalização. Os saberes teóricos e práticos vão constituindo a identidade profissional docente, ou seja, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que identificam o profissional.

Refletir sobre o processo de profissionalização docente é entendê-lo como resultado de uma construção histórica, inacabada e sustentada por concepções ideológicas.

À medida que a atividade docente foi relegada à responsabilidade, inicialmente, do clero, a escola foi regulada de tal modo que configurou um corpo de saberes específicos determinando aspectos da profissionalidade. Alguns destes aspectos ainda caracterizam o saber-fazer docente até os dias de hoje, como por exemplo, as ideias de autoridade indiscutível do professor, exigência de disciplina nas aulas, utilização de prêmios e castigos segundo os desempenhos e outros (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

Da mesma forma, sob a tutela do Estado os docentes passaram a viver, de maneira sistemática, processos de secularização e de profissionalização, que conforme Belletati (2005, p. 49), ocorreram com fortes intervenções legais do Estado com “o objetivo de se determinar detalhadamente o que e como se deve ensinar nas aulas de primeiras letras e nas secundárias, com proibições que visavam garantir a efetivação da reforma e a extinção dos regulamentos jesuíticos”.

Até o momento presente, o Estado, mantém os esforços de preparação dos futuros professores associados aos dispositivos legais, marcando o controle da profissão, seja nas escolas normais, no magistério e, posteriormente, com a determinação da formação em nível superior, nos cursos de Pedagogia, concatenada às representações sobre a profissão, formação inicial num primeiro momento, mas prossegue nos processos formais de

Inovação na formação de professores polivalentes: diálogo e convergência entre formação inicial e contínua

“formação continuada e capacitação”, conforme LDBEN/96, numa perspectiva meramente técnica, decidindo externamente à escola qual conhecimento é necessário à formação dos professores.

Libâneo (2003) destaca a importância da formação inicial, mas lança grande responsabilidade para os projetos de formação já na prática profissional.

Os cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros necessários à sua identificação com a profissão. Mas é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho (LIBÂNEO, 2003, p.65).

É na perspectiva apresentada por Libâneo, apontando a estreita ligação entre formação inicial e contínua do professor polivalente, que compreendemos a força dos resultados da pesquisa com foco na formação inicial nos cursos de Pedagogia para pensar a formação contínua do professor polivalente no sentido do desenvolvimento profissional, da construção da identidade, da profissionalização.

Formação contínua na perspectiva inovadora

Os professores polivalentes, diferentemente dos professores especialistas, são unidocentes, responsáveis pela formação global dos alunos, passam um tempo mais alongado com as crianças e ensinam diversas áreas do conhecimento. De acordo com pesquisa de Cruz e Batista Neto (2012), a polivalência, para professores franceses e brasileiros, refere-se a duas posições diversas: à busca pela formação global do educando e pela especialização dos conteúdos a ensinar. Nossa proposta é de superação de tal dicotomia por meio da formação contínua que tenha o campo de trabalho como eixo articulador e referência central. Neste sentido, são os professores que determinam os conteúdos a serem trabalhados na formação contínua, que se desenvolve no sentido de instigar o professor a refletir sobre sua prática real e contextualizada e construir teoria e prática sobre e no trabalho docente. Nesta perspectiva o professor é entendido como profissional crítico reflexivo, um pesquisador da prática. Entendemos com Lima (2001, p. 17) a:

[...] formação contínua como mediadora do conhecimento crítico-reflexivo entre o trabalho do professor e seu desenvolvimento profissional, podendo, dessa forma, estar no horizonte da emancipação humana, dentro das contradições da sociedade capitalista. A articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis.

Essa ideia se coaduna com um dos aspectos inovadores na formação inicial, quer seja, da **pesquisa como princípio formativo**. Segundo Freire (1999, p. 32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A prática docente não se consubstancia numa técnica para transferir conhecimento, mas na compreensão de que o ensino se faz num contexto histórico, social, cultural e organizacional que, por compor a complexa atividade docente, deve ter por base a investigação sobre a própria prática na relação interdisciplinar das áreas de conhecimento pedagógico.

Para tanto, a escola é o local privilegiado para essa formação. A partir das necessidades formativas percebidas pelos professores, pois conforme Belletati (2005, p. 162) a “identificação de necessidades, sejam elas problemas, dificuldades, carências, desejos ou interesses, não ocorre por imposição externa” além de esclarecer que “o fato de que a identificação de uma necessidade do outro possa ser feita com facilidade, não significa que esta represente uma necessidade real para ele”.

Desta feita, caberia ao coordenador pedagógico⁵, responsável pela formação contínua na escola, proceder a análise das necessidades juntamente com os professores, apresentando-se uma das características de inovação que apontamos anteriormente, neste caso a **gestão participativa**⁶.

Ao aproximar a formação do local de trabalho (CANÁRIO, 1997, NOVOA, 2002; BELLETATI, 2005, DOMINGUES, 2014) em projetos de formação fundados na investigação-ação sobre a prática educativa, a ação real e a reflexão sobre a ação se faz de maneira mais rápida, pois toma-se a prática como elemento de formação e reflexão, portanto, voltadas para as necessidades do trabalho pedagógico, nesta perspectiva, que envolve decisão coletiva de professores, coordenador e diretor, em prol da solução de um determinado problema, instaura-se o protagonismo e o desenvolvimento profissional das equipes escolares. Concordamos que:

Quando a equipe escolar se manifesta pelo desenvolvimento de um projeto autônomo de formação, o coordenador, com seu trabalho, ajuda a construir uma identidade pedagógica local, baseada na troca reflexiva de experiências, no

Inovação na formação de professores polivalentes: diálogo e convergência entre formação inicial e contínua

desenvolvimento de uma postura crítica e criteriosa em relação ao fazer docente. Portanto, a formar um profissional autônomo na elaboração, aplicação e avaliação da tarefa pedagógica. De outro modo, sem a devida análise, pode estar atuando apenas com a transposição didática, sem com isso atingir aspectos conceituais da ação docente. O professor, ao trabalhar com a formação do aluno, o faz como um todo, quando considera seus saberes e a subjetividade característica desse processo. O coordenador, do mesmo modo, promove a formação do professor quando o enxerga como profissional, cujos saberes só poderão se modificar se for uma escolha pessoal, se houver desejo por formar-se em determinado aspecto do conhecimento. Isso significa que os docentes acreditam ter conhecimentos suficientes para exercer a profissão, então, considerar esses saberes, nesse processo, talvez seja o segredo de aproximá-los de outros saberes e fazeres e desta forma promover de fato o desenvolvimento profissional do professor (DOMINGUES, 2014, p.157).

Outro aspecto considerado e corroborado pelo texto legal, Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010), é a exigência de que o professor polivalente fundamente sua docência nos princípios da interdisciplinaridade. Para tanto, há que se considerar na formação inicial dos professores as diferentes configurações curriculares com predominância de uma estrutura disciplinar, com mais ou menos diálogo entre as disciplinas. Tais características organizacionais têm um forte impacto na formação do professor polivalente, pois o situa apenas na condição daquele profissional que atende mais de um aspecto no seu trabalho, um profissional com uma multifunção, e não, como o entendemos, um profissional com uma visão interdisciplinar, ou seja, um questionador dos conhecimentos adquiridos e dos métodos aplicados (JUPIASSU, 2006), unindo ensino e pesquisa, remetendo a outro aspecto de inovação apontado na pesquisa, quer seja, a **interdisciplinaridade**.

O professor polivalente no Brasil ainda tem sua prática pautada pelos conteúdos e metodologias das diversas áreas que compõem o currículo de forma fragmentada, por vezes, as propostas de formação – inicial e contínua – também são organizadas por áreas de conhecimento de forma fragmentada e descontínua que reforçam, por homologia dos processos, essa ação na sala de aula.

Uma formação contínua que considere um diálogo entre as disciplinas a serem ensinadas ou uma relação entre os conteúdos do currículo a serem desenvolvidos avançará no aspecto metodológico e na própria conceituação de professor polivalente como aquele que desenvolve o seu fazer e os conhecimentos a ele associados de forma interdisciplinar em que a prática pedagógica e a pesquisa se desenvolvem de forma entremeada. Neste

sentido, buscar-se-ia superar a dicotomia que se apresenta aos professores polivalentes entre formação global do educando e especialização dos conteúdos a ensinar, tomando estes como meio para formação integral por meio da pesquisa.

A **indissociabilidade entre teoria e prática** se apresenta como um fio condutor da formação contínua, na qual, teoria não se reduz à metodologia de ensino, à técnica, a modos prescritos por outros sobre o fazer docente. A ação docente polivalente é uma complexa relação entre ensino-aprendizagem, que tem no ensino, situado em contexto, planejado, intencional, pautado em concepções pedagógicas, no qual os conteúdos e métodos não são neutros, pois se alicerçam em uma concepção de ser humano, de mundo e de sociedade que se pretende criar, portanto, repleto de teorias.

A concepção de educação que separa teoria e prática justificou e reforçou a ideia de que aos professores cabe a execução de tarefas (práticas) pensadas por outros e compactua com a ideia de um profissional que não tem o domínio de sua profissão, portanto desafia a competência, a qualificação e os saberes do profissional do ensino. [...] A relação entre teoria e prática na formação precisa ser considerada como inseparável, pois a ação pedagógica pressupõe um diálogo entre os conhecimentos científicos e a prática docente (DOMINGUES, 2004, p. 97).

Nesta perspectiva um programa de formação contínua deve considerar que as práticas docentes não são desprovidas de teoria e que estas devem ser explicitadas, para que ao olhar a prática vivida os professores polivalentes possam construir, frente às dificuldades, propostas pedagógicas que considerem o contexto da ação docente e os sujeitos envolvidos.

Considerações finais

Os aspectos inovadores apontados na pesquisa realizada com foco na formação inicial de professores polivalentes em cursos de licenciatura em Pedagogia, isto é, concepções que se contrapõem à lógica neoliberal que entende o professor como técnico reproduzidor, impondo-lhe fazeres independentemente de suas concepções e crenças, numa atitude de colonialidade, nos trouxeram elementos para repensar e reafirmar a essencialidade da pesquisa, cujo objeto é o próprio trabalho situado, como princípio formador, nos projetos de formação contínua do professor.

Entendemos que os programas e cursos de formação contínua seriam beneficiados ao assumir a pesquisa como princípio formativo, o que exige uma postura interdisciplinar, aspecto de uma profissionalidade que caracteriza a prática do docente polivalente como objeto constante de reflexão. Assim, assume-se o professor como um profissional reflexivo,

Inovação na formação de professores polivalentes: diálogo e convergência entre formação inicial e contínua

cuja práxis pedagógica se dá num movimento dinâmico apoiada na construção de conhecimentos tanto para alunos, quanto para professores.

Para tanto, outra inovação seria a oferta e organização de condições propiciadas pelo poder público, ministério e secretarias de educação, de formação *stricto sensu* para que os professores que atuam como coordenadores nas escolas possam ampliar suas concepções sobre o trabalho pedagógico na perspectiva da investigação teórico-prática, aumentando significativamente as possibilidades de efetivação de formação com pesquisa no e do trabalho dos professores e da escola. Tal formação contínua, nas universidades, também incentivaria os professores polivalentes a buscarem elevar seu nível de formação no caminho de uma maior valorização da profissão docente, cuja precarização pelas políticas públicas se assenta, sobretudo, na formação inicial e contínua alicerçadas em modelos a reproduzir, com forte desvalorização das teorias pedagógicas necessárias para promover a autonomia e o discernimento basilares à profissão docente.

Um programa de formação contínua de professores não pode abster-se de criar condições estruturais efetivas para desenvolver a relação teoria e prática, o que implica em promover os horários coletivos de trabalho remunerados para que o docente polivalente possa realizar a formação contínua em serviço. Assim as equipes diretivas das escolas, diretores e coordenadores, por meio da gestão democrática, poderão favorecer, em horários coletivos de trabalho pedagógico, que os professores possam organizar seus projetos formativos coletivamente na direção da integração dos conteúdos, focados na aprendizagem dos alunos, com vistas às finalidades educativas de emancipação e humanização.

Referências

- ALMEIDA, M. I. Os professores diante das mudanças educacionais. In: BICUDO e SILVA JR. (orgs.) **Formação do educador e avaliação educacional**. SP: UNESP. 1999, p. 249-262.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BELLETATI, V. C. F. **O papel da diretoria de ensino na formação contínua de educadores: um estudo no contexto do projeto 'Ensinar e aprender'**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20/12/1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 14/12/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 \(nove\) anos](http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20o%20Ensino%20Fundamental%20de%209%20(nove)%20anos.pdf). Acesso em: 02 dez. 2019.

CANÁRIO, R. **A escola**: o lugar onde os professores aprendem. Universidade de Aveiro. 1997. Mimeo.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoque epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHARLOT, B. O “filho do homem”: obrigado a aprender para ser. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, anos XX, n. 68, 1999, p. 202-219.

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

CRUZ, S.; BATISTA NETO, J. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 50 maio-ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a08.pdf>. Acesso em 08/10/2019.

CUNHA, M. I. et al. As experiências e suas características: a inovação como possibilidade. In: CUNHA, M. I. et al. (Org.). **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006. p. 61-96.

DOMINGUES, I. **O horário de trabalho coletivo e a (re)construção da profissionalidade docente**. (Mestrado) São Paulo: FEUSP, 2004.

DOMINGUES, I. **O coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOMINGUES, I.; BELLETATI, V. C. F. O coordenador pedagógico: gestor ou descolonizador. In: CORRÊA, S. de S.; FERRI, C. (orgs.). **Cordenação pedagógica**: diferentes abordagens, múltiplas perspectivas. Itajaí: Univale, 2016.

DOMINGUES, I.; BELLETATI, V. C. F. Políticas curriculares e expansão de cursos de pedagogia: sentidos da formação do professor. **Revista Internacional de Formação de Professores**, p. 377-400, jul. 2018. Disponível em: <http://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1273/958>. Acesso em: 07 nov. 2019.

DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. **Coleção educação contemporânea**. Disponível em: <http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte,%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf> Acesso em: 1 nov. 2019

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 1999.

Inovação na formação de professores polivalentes: diálogo e convergência entre formação inicial e contínua

GIROUX, H. Memória e Pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In. SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

JUPIASSU, H. O espírito interdisciplinar. **Cad. EBAPE.BR**, RJ, v. 4, n. 3, p. 01-09, outubro, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** SP: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2003.

LIMA, M. do S. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional** (Doutorado). São Paulo: FEUSP, 2001.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. In NÓVOA, A. **A Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002, p.33-48.

PEDROSO, C. C. A. et al. **Cursos de Pedagogia: Inovações na formação de professores polivalentes**. São Paulo: Cortez, 2019.

PIMENTA, S. G. et al. **A formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: análise de projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo**. Relatório Técnico de Pesquisa. São Paulo: FEUSP, 2017.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In. PIMENTA, S. G (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez.1999.

PINTO, A. V. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1979.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In. QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Ed., 1993.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008 . Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2019.

VEIGA, I. P. de A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267281, dez. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 1 nov. 2019.

Notas

¹ O conceito, sucintamente abordado neste texto, foi amplamente discutido em PEDROSO et al. (2019).

² Tem-se clareza de que a educação não ocorre apenas na escola, pois há fortes influências contextuais, em especial, da família e das culturas de massa. Giroux (2013) aponta a força pedagógica decorrente do poder das megacorporações midiáticas, destacando a função da escola de desalienação frente aos valores impostos pelas culturas de massa.

³ Sobre colonialidade, Quijano (2005.p. 121) esclarece que “todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia ou ocidental. [...] a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento”.

⁴ Vale destacar que em 2006, as instituições privadas abarcavam cerca de 70% das matrículas de alunos de cursos presenciais de Pedagogia (DOMINGUES; BELLETATI, 2018).

⁵ Dada a grande divergência de nomenclatura, esclarecemos que nos referimos ao profissional que faz parte do quadro da escola e não de órgão intermediários das secretarias de educação.

⁶ Cabe destacar que consideramos a inadequação dos termos “gestão” e “administração” para referir-se a equipe formada pelo diretor, vice-diretor e coordenador de escola, visto denotarem a influência das “ciências da administração” nas quais a educação é percebida como mercadoria, com forte intervenção controladora do Estado (DOMINGUES; BELLETATI, 2016).

Sobre as autoras

Valéria Cordeiro Fernandes Belletati

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, pesquisadora do grupo de estudos e pesquisas sobre formação de educador (GEPEFE-FEUSP).

E-mail: valeribelletati@gmail.com ORCID: 0000-0002-5614-6821

Isaneide Domingues

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, pesquisadora do grupo de estudos e pesquisas sobre formação de educador (GEPEFE-FEUSP).

E-mail: isandomin@gmail.com ORCID: 0000-0003-0969-2915

Recebido em: 23/01/2020

Aceito em: 10/02/2020