

## **PROFISSIONALIDADE POLIVALENTE E O TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

---

Shirleide Pereira da Silva Cruz (UFPE) - shirleidesc@gmail.com

### **Resumo:**

A pesquisa tem como objeto de estudo a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e a constituição da profissionalidade docente polivalente. Os dados referem-se à fase exploratória na qual foram aplicados questionários. Foram realizadas duas entrevistas pilotos e um grupo focal experimental em abril e novembro de 2009 e em março de 2010, respectivamente, com professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE. Os dados obtidos a partir das falas dos sujeitos foram submetidos à análise de conteúdo, apoiada em Bardin (1979). Identificou-se três eixos estruturantes da profissionalidade polivalente: a relação professor-aluno, a relação escola e sociedade e a organização do trabalho pedagógico. Dentre eles destacamos aspectos da organização do trabalho pedagógico. O trabalho específico com a alfabetização parece ser caracterizador do trabalho do docente naquele nível de ensino. O fator tempo apresentou-se de forma ambígua, para caracterizar a profissionalidade polivalente. Observou-se ainda uma estreita relação entre as demandas atuais das políticas públicas educacionais e as formas próprias dos sujeitos de vivenciarem a polivalência.

**Palavras-chave:** Profissionalidade Docente; Polivalência; Ensino Fundamental.

### **POLYVALENT PROFESSIONALISM AND TEACHING WORK IN EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION**

### **Abstract:**

The research aims to study teaching in the early years of primary education and the establishment of professional teaching polyvalent. The data refers to the exploratory phase in which questionnaires were administered. There were two interviews and a focus group pilot trial in April and November 2009 and March 2010, respectively, with teachers of municipal schools in Recife/PE. The data obtained from the subjects' statements were submitted to content analysis, supported by Bardin (1979). It was identified three structural axes of polyvalent professionalism: the teacher-student relationship, the relationship between school and society and the organizational work. The specific work with literacy seems to be characterizing the work of teachers ambiguously, to characterize the multipurpose professionalism. There was also a close relationship between the current demands of educational public policies and the own forms of the subjects to experience the polyvalence.

**Keywords:** Teaching Professionality; Polyvalence; Elementary Education.

# Debates em Educação

## Introdução

O presente texto apresenta uma discussão que se insere numa pesquisa maior, em andamento, que tem como objeto de estudo a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e a questão do domínio dos conteúdos específicos na constituição da profissionalidade docente polivalente e que tem como objetivo principal compreender a constituição da profissionalidade docente polivalente<sup>1</sup>.

Segundo Ambrosetti e Almeida (2008), nas atuais tendências de estudos sobre a docência, a análise da construção da profissionalidade docente tem se apresentado como um tema emergente. Esses estudos buscam analisar a formação docente de forma contextualizada, superando as concepções normativas que, externamente, definem os critérios para o exercício profissional. Procura, assim, compreender a docência em sua complexidade expressa nas diversas relações que os indivíduos estabelecem nos espaços sociais de construção da profissão.

Analisamos aqui a profissionalidade polivalente compreendendo que o conceito de profissionalidade ainda se encontra em construção. Nesse sentido, entendemos essa dinâmica situada como uma dimensão da profissionalização que reflete uma relação entre os elementos de regulação social da profissão e os aspectos mais individuais dos sujeitos que vivem e constroem a profissão de professor com destaque aos conhecimentos construídos no exercício profissional e sob os quais as professores baseiam suas formas de ser e estar na profissão.

Consideramos que o processo de profissionalização, do qual a profissionalidade é uma de suas dimensões, implica numa conjugação de fatores que têm sido objeto de análise dos estudos sobre a relação entre as políticas de formação docente e trabalho docente, dentre as quais tem relevo as condições de trabalho. Por exemplo, Weber (2008), analisando as repercussões da articulação entre os entes federados para o desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE aponta critérios imprescindíveis para a efetivação do discurso da melhoria da qualidade da educação à prática de tais políticas, dentre elas as ações do referido plano. São alguns desses critérios:

## Debates em Educação

Condições escolares adequadas para as diferentes fases do desenvolvimento humano e para os níveis e modalidades de ensino e de formação, de profissionalização do docente (condições de trabalho e remuneração compatíveis com a relevância social do trabalho docente, dentre outros aspectos (*op. cit.*, 2008, p.305)

Dessa forma, problematizamos que, apesar de toda essa produção sobre o que é ser professor e a relação deste com as políticas de formação e profissionalização, pouco se tem discutido sobre a condição do/a docente dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, aquele que leciona em todas as áreas de conhecimentos do currículo. Assim, destacamos a polivalência, enquanto parte da organização do trabalho escolar docente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sá-Chaves (2001), por exemplo, nos chama a atenção para o fato de que a dimensão do “conhecimento de conteúdo” se complexifica no contexto do que chama de **monodocência** – um mesmo professor assegurando a docência para todas as áreas do conhecimento ministradas num dado nível de ensino. Tal afirmação comporta a hipótese de que esse profissional deve atender uma grande variedade de saberes, de forma a apresentar elevados níveis de rigor e atualidade científicos. Daí nosso interesse por tentar compreender como se configura essa docência marcada pela polivalência.

Polivalência da docência nas séries iniciais foi construída historicamente mediante a organização da escola básica e que apresenta como exigência funcional-legal para o/a professor/a a incumbência de lecionar em todas as áreas de conhecimento, estabelecidas pelo currículo, já desde a sua formação inicial. Por exemplo, no interior dos próprios cursos de formação é estabelecida uma divisão: Escola Normal de nível Médio e licenciatura em Pedagogia, cursos preparatórios para o magistério polivalente; e as licenciaturas diversas formando para o magistério em uma única área de conhecimento. Essa condição é replicada nos processos de recrutamento por concursos públicos de professores como também na regulamentação da carreira, por meio de todo um aparato legal que a rege, inclusive, os planos de cargos e carreira.

## *Debates em Educação*

Numa rápida análise dos documentos legais e dos referenciais da formação docente para a educação básica, - estes últimos, seja na versão preliminar de 1998, seja na versão final de 2002 -, percebe-se, por exemplo, que a discussão ali desenvolvida silencia sobre as características do/a professor/a polivalente uma vez que a referência feita a ele/a nesses documentos caminha sempre sob a assertiva de que o professor polivalente necessita ter domínio dos conteúdos científicos a lecionar, sem proceder a uma discussão mais abrangente. Há, então, nesses documentos, uma definição no que tange aos conhecimentos profissionais docentes de forma geral, mas sem que se discuta a especificidade da polivalência. Parece, assim, que a mesma lógica de pensar a formação de professores de uma única “matéria” é, por analogia, transferida para a dos professores polivalentes.

Já as Diretrizes Nacionais Curriculares do Curso de Pedagogia, promulgadas em 2006, apresentam como uma principal missão a formação do/a professor/a para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental (professor polivalente), inclusive destacando uma formação interdisciplinar. Tal perspectiva de formação necessita de uma melhor reflexão e análise das vivências e concepções daqueles que constroem a profissão no âmbito das classes dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, temos como pressuposto ainda o de que a profissionalidade docente é construída na relação que os sujeitos estabelecem em suas práticas com as demandas sociais internas e externas à escola, expressando-se em modos próprios de ser e atuar como docente. E que, ao lidar com a polivalência, estariam imbricadas na ação docente outras dimensões e relações que não se inserem apenas no campo disciplinar referente às áreas de conhecimento.

Dessa forma, para desenvolvermos a investigação, realizamos uma fase exploratória na qual foram aplicados questionários, realizadas duas entrevistas pilotos e um grupo focal experimental em abril e novembro de 2009 e em março de 2010, respectivamente, com professoras da Rede Municipal de Ensino de Recife/PE, atuantes nas classes dos anos iniciais do ensino fundamental. Tanto as respostas aos questionários como os protocolos de dados obtidos a partir das falas de nossos

## *Debates em Educação*

sujeitos foram submetidos a uma análise de conteúdo, apoiada em Bardin (1979). Os dados iniciais apontaram para três eixos estruturantes, articulados à profissionalidade polivalente: **a relação professor-aluno, a relação escola e sociedade e a organização do trabalho pedagógico**. Esses três elementos podem ser considerados como elementos gerais da formação e do trabalho docente, contudo, apresenta-se de uma maneira peculiar no contexto da construção da profissionalidade polivalente.

Dentre esses três eixos estruturantes destacamos para esse texto o da **organização do trabalho pedagógico** apontando aspectos que caracterizam tal organização no contexto da polivalência e que, assim, diferenciam as condições de trabalho específicas do docente que atua nos anos iniciais do ensino fundamental e configuram a profissionalidade polivalente. Antes de apresentarmos a discussão sobre os dados acima referenciados teceremos algumas considerações sobre a docência como práxis social considerando-a como base da especificidade do trabalho docente.

### **Considerações sobre o conceito de docência e sua característica como práxis social**

Sá-chaves (2001) comenta que o ato pedagógico apresenta uma especificidade que o caracteriza como práxis social. Essa práxis social é marcada pelos pressupostos que surgem em momentos específicos definindo as culturas, bem como as racionalidades que vão desenhando a identificação de um tipo de conhecimento profissional correspondente àquela prática social dando-lhe, assim, legitimidade social. Ressaltamos, nesse contexto, que a docência como práxis social preceitua a existência de uma determinada profissão, como função social a ela correspondente.

Essa legitimidade social em relação à profissão docente não vem se dando de forma tranquila, uma vez que o próprio conceito de professor e, conseqüentemente, de sua profissionalidade, no que se refere as suas funções, objetivos e poder de decisão, nem sempre foi fruto de consenso. Nem mesmo daquele que vivencia a profissão e é representado, por exemplo, por organizações de classe, e está marcado

## *Debates em Educação*

pelas finalidades que em cada período histórico se atribui à instituição escolar numa dada sociedade ( SÁ-CHAVES, 2001).

Tardif e Lessard (2005) destacam, nesse contexto, que muitas vezes a análise da docência como um trabalho não pode ser definida apenas mediante o papel que os agentes sociais desempenham nas posições que ocupam no sistema produtivo. Ou seja, a docência como trabalho não se caracterizaria apenas por meio do binômio produção intelectual x produção material, traduzindo-se como um trabalho “improdutivo” do ponto de vista material e que, ao mesmo tempo, serve à reprodução do capital. Nesse sentido, a análise se ampliaria para endossar a ideia que ela mesma – a docência – serviria como base para a transformação social. Nessa perspectiva, as contribuições marxistas para a análise da docência nos possibilitam enxergá-la como atividade humana transformadora uma vez que, organicamente, o trabalho docente é intelectual e imaterial, ou seja, em seu desenvolvimento não se separa o produto de seu produtor, podendo, assim, haver maior potencialidade para a emancipação.

Nesse contexto, Azzi (2005), reconhece o trabalho docente como práxis. Partiu do pressuposto que os professores das séries/anos iniciais possuem um controle e uma autonomia, mesmo que relativos, em seu processo de trabalho, conferindo-lhe uma singularidade própria, decorrente de suas condições pessoais e do contexto onde atua. Em sua análise, a pesquisadora considerou que o professor imprime uma direção própria a seu trabalho, do qual é o responsável direto, juntamente com seus alunos, dos processos de ensino aprendizagem que ocorrem na sala de aula. E vai, progressivamente, buscando uma autonomia didática que se expressa no cotidiano do seu trabalho, pois só assim é capaz de enfrentar os desafios do processo ensino aprendizagem e da educação. Ou seja, seu trabalho sempre procura atender às necessidades diretas surgidas no contexto da sala de aula, mas sem desconsiderar um projeto mais amplo de educabilidade produzido na sociedade.

Assim, a docência como trabalho enquanto prática social define-se por sua complexidade e multidimensionalidade, situando-se num espaço interativo entre sujeitos e entre sujeitos e objeto de conhecimento marcado por múltiplas

## *Debates em Educação*

determinações tais como apontada anteriormente: lutas políticas para a definição de suas funções, objetivos e o poder de decisão. É, portanto, uma profissão de interações humanas. Dessa forma, a docência é um ofício em que o professor aprende e ensina que ao formar forma-se, e muitos são os saberes e vivências que permeiam as suas práticas (TARDIF, 2002, RIOS, 2010).

Entender a docência como práxis é considerar ainda que a mesma agrega diferentes dimensões para se constituir. Assim, a profissão docente caracteriza-se por uma dimensão teórica, uma dimensão técnica e uma dimensão política. Rios (op. cit) acrescenta ainda uma dimensão estética, referindo-se à presença da sensibilidade e da capacidade criadora da docência. Essa perspectiva coaduna com a visão de Formosinho (2005) ao afirmar que “a docência é uma atividade intelectual e uma atividade técnica, uma atividade moral e uma atividade relacional.” Daí que não se pode apenas defini-la no âmbito restrito da lógica do mundo industrial, nem tampouco percebê-la de forma descolada das interferências dessa mesma lógica existente no mundo capitalista.

Assim, Azzi (2005) considera que é no exercício da docência que o professor “se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade no qual está inserido (p.40)”, ou seja, ele está imerso numa dada realidade, recebendo influências e influenciando de maneira própria as formas de conceber uma dada realidade. Para Pimenta (2005), a profissão docente está ligada, à prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade, assumindo assim um sentido de atividade teórico-prática.

Nessa perspectiva, a docência se apresenta como a forma de definir o “trabalho inteiro” do professor. Ideia semelhante parece estar presente na Lei nº 11.301/2006 que versa sobre as Diretrizes curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, na qual está posta uma concepção ampliada da docência, que considera que a mesma não é um ato restrito ao de ministrar aulas, mas, passa a ser entendida na amplitude do trabalho pedagógico. Dessa forma, reúne, de forma mais abrangente, elementos

## Debates em Educação

sociopolíticos e culturais que estão inseridos na função social de ensinar e se revela como uma

ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, [...] desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL,2006).

Contudo, essa ampliação conceitual não é fruto de consenso e, muitas vezes, o conceito de docência apresenta-se polarizado destituindo-se da totalidade inerente ao trabalho docente. Saviani (2009) comenta, nesse sentido, que há um grande dilema ainda presente no contexto da formação docente, e que tem implicações para a construção da docência em nosso país. Está ligado justamente à existência de dois modelos de formação nos quais estão subjacentes elementos de compreensão da docência como trabalho inserido na dinâmica entre trabalho intelectual e trabalho material ou na perspectiva da dicotomia teoria x prática, perspectiva que esvazia, portanto, a análise da ação docente como práxis. Resumidamente, aquele pesquisador caracteriza da seguinte forma esses dois modelos de formação:

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar; b) **modelo pedagógico-didático**: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático (SAVIANI, 2009, p.149, grifo nosso).

Esses modelos, portanto, acabam por polarizar o trabalho do professor, trazendo sérias consequências tanto para a sua atuação como para as representações que são reproduzidas ao longo dos anos sobre o que é ser professor. Consideramos assim que a tensão entre esses modelos está bastante presente na (re)configuração da

## *Debates em Educação*

profissionalidade docente polivalente. Segundo Saviani (op. cit.), por exemplo, o segundo modelo pareceu prevalecer nas Escolas Normais, primeira instituição a formar os professores para atuarem no ensino primário.

Ainda sob essa ótica da tensão e da ênfase dada ao modelo pedagógico-didático para a formação de professores primários, considera Saviani que tal ênfase se justifica em oposição à concepção de educação elitista sob a qual o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos se pauta. Assim esse modelo será mais referendado pelas universidades e pelos cursos de ensino secundário que buscavam efetuar a definição de um lugar social de distinção entre uma elite e o “povo-massa” mediante, justamente, o domínio de conteúdos culturais restritos.

Daí a importância de percebermos em que medida quais ideias, valores e crenças podem ter raízes no próprio processo de formatação da regulação da profissão através das regras legais e da construção de pressupostos e da indicação de espaços de formação do professor polivalente. Acreditamos ainda que esta análise se insere também num contexto mais geral caracterizado por mudanças sociais no plano do conhecimento e na constituição das políticas do Estado neoliberal que reduzem a sua atuação. E se transfigura em “Estado avaliador”, minimizando a sua condição de provedor do ensino público com recursos financeiros adequados e coloca a figura do docente como protagonista, visto mais pelas lentes da responsabilização do que pela de uma atuação autônoma e criativa.

Esse movimento tem sido ainda denominado pelos estudiosos de funcionarização do professorado. Porém, se apresenta numa via de mão dupla. Por um lado os professores assumem tal funcionarização para se constituir num corpo administrativo autônomo, procurando se distanciar da condição de vocacionado assim consolidar um corpo de conhecimentos técnicos próprios da profissão. Do outro lado, o Estado busca garantir a consolidação e o controle da instituição escolar que estava se formando como um projeto educativo-social dos Estados Modernos. Nesse movimento de funcionarização há perdas e ganhos.

## *Debates em Educação*

Esse aspecto se acentua mais ainda quando surge uma fragilidade na concessão da licença por meio do Estado para lecionar não resguardando o exercício profissional exclusivo aos professores formados. É sabido que em diversos momentos da história da educação do nosso país foi permitido o ingresso nos postos de professores de profissionais não licenciados: bacharéis, médicos, engenheiros, sendo este permitido e justificado por diversos fatores, mas, um deles muito ligado à ampliação e atendimento da escola básica para uma parcela cada vez mais da população das camadas populares. Isso gerou uma tendência à formulação de políticas de formação de professores de caráter emergencial, aligeiradas reforçando apenas a dimensão técnica da docência.

Maia (2009), por sua parte, identificou uma problemática quanto à docência feminina impregnada de crenças referentes, justamente, a sua condição de mulher-professora. Este fator acrescenta à visão de denominação do processo de feminização da profissão docente como mera indicação da presença das mulheres na função de professora, elementos simbólicos que possuem uma força tal ao dar ênfase a atributos femininos socialmente forjados considerando-os como inerentes, quase que naturalizados para o exercício daquela profissão. Maia (op. cit.), por sua vez, constatou uma associação direta dessa condição desse processo de feminização-feminilização com a visão de que não seriam, portanto, necessárias habilidades e competências técnicas especializadas para o exercício da docência. E dessa forma as tarefas didático-pedagógicas parecem se perder de vista diante da excessiva ênfase dada à afetividade na relação da professora com seus alunos, gerando o que chama de uma corrosão nas aprendizagens dos alunos<sup>ii</sup>.

A condição de classe que ganha destaque para crítica ao processo de feminização como mecanismo de desvalorização do professorado é corroborada por Hypolito (1999). Porém, esse autor problematiza que não há uma homogeneidade, mas subclasses que compõem a condição do professorado brasileiro. Para ele, há parcelas ou frações de classe dentro de uma mesma classe que indicam uma complexidade maior para essa análise, bem como nos levam a questionar aspectos

## Debates em Educação

simbólicos subjacentes e lutas políticas que geraram tal condição. Embora pesquisas apontem para a indicação de que os professores fazem parte, em sua maioria, das classes médias, outras apontam para uma situação de ambivalência entre a posição de operariado e as classes médias, como é o caso da de Hypolito (op. cit).

Essa ambivalência não é só analisada sob o ponto de vista econômico-financeiro, mas, também no próprio reconhecimento de classe por parte dos professores, como também pelo movimento de ascensão social que muito deles vivenciaram a partir da entrada no exercício de magistério. Assim, apesar da origem social das camadas populares, os professores passaram a usufruir de bens culturais mais comuns aos integrantes das classes médias altas. Com o achatamento dos salários, oriundo dos problemas da crise do capitalismo nos anos 80 do século XX, muitos professores mantiveram um *status social*, como forma de diferenciação de classe, porém, não equivalente de forma direta com o valor monetário dos seus salários. Essa característica é apontada por estudos realizados na década de 80 que indicavam a existência de uma tendência à proletarização, tendência essa que destaca também a proposição do professor primário como profissional próximo do operariado. Para Enguita (1991), tal condição reforça a tese da ambivalência no sentido de que os professores não aceitam a proletarização de forma tranquila e buscam mecanismos de manutenção de aspectos próprios da profissão, tais como o prestígio social e a autonomia.

Consideramos, diante do exposto, que, ao vivenciar a polivalência e constituir assim sua profissionalidade polivalente, o docente que atua nos anos iniciais do ensino fundamental traz em suas ações profissionais representações, valores e crenças que estariam embasados nessas condições sociológicas que foram caracterizando a profissão docente. E particularmente o dito professor primário, constituindo-se modos próprios de viver a profissão a partir de demandas específicas para o nível de ensino no qual leciona.

**Aspectos da organização do trabalho pedagógico no contexto da polivalência**

Um dos aspectos a serem destacado quanto ao elemento estruturante da profissionalidade e do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental, denominado como **organização do trabalho pedagógico**, nossa pesquisa vem destacar a particularidade que os anos iniciais de escolaridade apresentam para a construção da base alfabética e a aquisição de conhecimentos básicos ligados às habilidades de leitura e de escrita por parte dos alunos. Assim, embora reconheçam que a polivalência implica o trabalho com as diversas áreas de conhecimento, em sua organização curricular e o uso do tempo pedagógico, destaca-se o trabalho com a área de Língua Portuguesa, tendo como foco de trabalho, exatamente, com os processos de alfabetização. Dessa forma, o trabalho com as outras áreas, além de ficarem secundarizados, parecem ganhar a identidade de estarem “à serviço de”, isto é, daquele trabalho pedagógico específico com a alfabetização.

Percebemos ainda que o fator tempo está intimamente ligado ao elemento instituinte da organização do trabalho pedagógico na construção da profissionalidade polivalente, por se apresentar como um elemento de tensão, por vezes carregado de um teor negativo. Esse fator, na maioria dos casos, é visto como uma variável importante quanto à peculiaridade de que se reveste o exercício da polivalência quanto à necessidade de tempo adequado para a pesquisa, a preparação e planejamento das atividades com as diversas áreas de conhecimento. Dessa forma, a ótica da insuficiência de tempo para atender tal necessidade foi bastante mencionada.

Contudo, esse mesmo elemento apareceu de forma positiva quando as professoras indicaram como aspecto diferenciador do trabalho docente nos anos iniciais de escolarização a possibilidade de passar mais tempo com os alunos possibilitando a elas um acompanhamento gradual e contínuo das aprendizagens dos alunos.

Esse fato também foi identificado por Lima (2007) ao se destacar a possibilidade temporal que a polivalência oferece ao professor temporal para retomar conteúdos que não foram apreendidos pelo aluno ou mesmo trabalhar com diferentes

## *Debates em Educação*

áreas de forma simultânea. Arelada a essa questão, os sujeitos indicaram a oportunidade de conviver por mais tempo com seus alunos e alunas e poder contribuir para a formação integral dos mesmos, requerendo do professor polivalente uma atitude flexível para ensinar e aprender.

Foi comentado pelas professoras que há uma certa dificuldade em relação ao tempo adequado para organizar atividades variadas tendo que lidar ainda com imprevistos. Assim, a limitação da ação da professora em lecionar apenas algumas áreas de conhecimento é consequência também do tempo que dispõe para pesquisar, planejar e desenvolver as atividades. Nesse contexto, foi comentado que há um limite de tempo muito reduzido para a preparação dos professores para atuar de forma polivalente e atender as especificidades de didatização dos conteúdos das áreas de conhecimentos. Esse aspecto está relacionado às horas que precisam ser garantidas, sem prejuízo dos vencimentos recebidos pelos professores, conforme o art. 67 da LDB 9394/96, considerado o “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (Inciso V)”, como um dos mecanismos de valorização dos profissionais da educação. Essa matéria não tem sido consensual nos sistemas de ensino e nem todos têm garantido esse mecanismo nos seus planos de cargos, salários e carreira.

O elemento de tensão em relação ao fator tempo parece ter provocado, inclusive, a proposição de serem estabelecidos outros formatos da polivalência que porventura viriam a atenuar a insuficiência de tempo para promover o desenvolvimento adequado daquelas dimensões do trabalho pedagógico específico com as áreas de conhecimento. Freitas (2007, p.1221) tem destacado que as políticas recentes de formação docente não têm dado a devida atenção para romper “com a fragmentação disciplinar e avançar para outras formas de trabalho com as crianças”.

É válido ressaltarmos que o fator tempo pode ser considerado aspecto inerente ao trabalho docente sob o qual o profissional irá gerir um tempo adequado para a pesquisa e preparo das aulas como também para lidar com demandas externas à sala de aula. As demandas externas também se articulam com as interferências que as

## *Debates em Educação*

políticas públicas de educação têm apresentado para o seu exercício profissional, dentre elas aquelas que escola básica tem recebido a fim de atender a complexidade do mundo contemporâneo. Assim, as professoras para vivenciarem a polivalência, teriam que dar conta dos imprevistos que podem estar relacionados à indisciplina dos alunos, aos projetos que adentram as escolas sem uma preparação prévia, além da ampliação curricular caracterizada, por exemplo, pelas aulas de informática, desenvolvidas em outro espaço, externo à sala de aula. Outras demandas estão diretamente ligadas às reformas educativas dos anos 1990, principalmente aquelas que têm assumido um caráter neoliberal.

Nesse mesmo contexto, as políticas de inclusão, dentre elas a de inclusão em classes ditas regulares de alunos portadores de necessidades educativas especiais, também interferem no fator tempo de construção da profissionalidade polivalente uma vez que a profissional sente a necessidade de se preparar melhor para receber e se relacionar com os alunos portadores de tais necessidades educativas. Essas especificidades estão intimamente ligadas às condições de trabalho para esse nível de ensino na qual o número de alunos por sala e as instalações adequadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas devem ser revistas. Matéria definida localmente pelos sistemas de ensino, a relação adequada do número de alunos por metro quadrado, precisa ser uma garantia para as condições de trabalho adequadas e deve ser constantemente exigida e fiscalizada para assim se atenuar as dificuldades específicas do trabalho docente nesse nível de ensino.

Foi interessante ainda constatar que a forma como o poder local (rede municipal de ensino) e a política institucional da escola de uma das professoras participantes da pesquisa, ao implantar um projeto de educação integral pareceram fomentar uma outra visão sobre a polivalência. Assim, a escola organizou suas atividades no projeto mediante a divisão curricular em áreas afins e por turno de trabalho, fazendo com que as professoras trabalhassem com áreas afins (Língua Portuguesa, História e Artes sob a responsabilidade de uma professora e Ciências e Matemática ministrada por outra professora).

## *Debates em Educação*

Assim, uma professora participante da pesquisa, cuja experiência específica vivenciada e apresentada nesse projeto, defende a ampliação da experiência que teve ao ser responsável por apenas três disciplinas, indicando assim, novos formatos para se vivenciar a polivalência. A professora justifica a relevância dessa proposição, dentre outros motivos, como alternativa para a insuficiência de tempo para o aprofundamento de estudo e o preparo adequado das aulas nas cinco áreas curriculares.

Ainda no âmbito da insuficiência de tempo, a troca de conhecimentos entre os colegas é considerada de suma importância para a vivência da polivalência. Nesse sentido, o fator tempo novamente se apresenta através da indicação de que não há formas administrativas pertinentes que possibilitem um tempo adequado para a realização dessa troca entre os colegas dentro do espaço escolar. Quando isso é possibilitado, as professoras são unânimes em considerar bastante positivo para o desenvolvimento do trabalho. A questão da troca de conhecimentos entre colegas também se reflete na formação de um trabalho em equipe que atenuaria as dificuldades e particularidade de cada professora para vivenciar a polivalência e experimentar agrupamentos diferenciados, seja para o trabalho com alunos em seus diferentes níveis de aprendizagem, seja de professores, constituindo-se, assim, outros formatos de organização da polivalência. Esse aspecto refere-se à necessidade de se constituir uma política de formação continuada e desenvolvimento profissional considerando a escola como um espaço peculiar de construção da profissão e de trabalho docente garantindo-se assim momento das jornadas de trabalho de promoção dessa troca de conhecimentos entre os pares.

### **Algumas considerações**

Um dos aspectos destacado como elemento estruturante da profissionalidade e do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental e que se apresenta de forma diferenciada para a atuação nesse nível de ensino é a organização do trabalho pedagógico.

## *Debates em Educação*

Assim, esse aspecto vem destacar a particularidade que os anos iniciais de escolaridade possuem para a construção da base alfabética e a aquisição de conhecimentos básicos ligados às habilidades de leitura e de escrita por parte dos alunos. Dessa forma, mesmo considerando que a polivalência implica o trabalho com as diversas áreas de conhecimento, as professoras apontam que tem dado maior destaque para o trabalho com a área de Língua Portuguesa, tendo como foco os processos de alfabetização. Nesse sentido, Lima (2007) considera que o professor polivalente deve ser um alfabetizador. Propõe que se evite a formação de um “especialista” para atuar em um único ano dos ciclos de escolarização inicial. Segundo a pesquisadora, essa especialização pode gerar um processo de responsabilização do outro pelo fracasso ou pelo sucesso do aluno no processo de alfabetização. Em muitos casos, os professores, tanto os do ciclo final dos anos iniciais do ensino fundamental como aqueles dos anos finais, criticam os professores que lecionaram nas classes de alfabetização por receberem alunos ainda não alfabetizados.

O fator tempo apareceu de forma ambígua nas falas das professoras: ora apresentando-se com uma conotação negativa, ora com uma conotação positiva. O principal fator negativo diz respeito à necessidade de tempo adequado para a pesquisa, à preparação e planejamento das atividades com as diversas áreas de conhecimento. Já o fator positivo refere-se à possibilidade de passar mais tempo com os alunos favorecendo um acompanhamento gradual e contínuo das aprendizagens dos alunos.

Esse mesmo fator parece ser fomentador para as professoras pensarem em outros formatos de polivalência como também para estabelecer um trabalho coletivo consolidado no seio das escolas.

Por fim, destacamos que a profissionalidade docente nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto polivalência analisada nesse texto tem recebido influências diretas e indiretas das políticas educacionais de forma geral tendo reflexo na forma como os sujeitos vivenciam a polivalência ao ponto também de problematizá-la. Essa proposição reforça a importância da consolidação dos processos de profissionalização.

## Referências

- AMBROSETTI, N. B, ALMEIDA, P. C. A. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. In: **ANPED GT: Formação de Professores**. Acesso em jan/2008.
- ALMEIDA, M. I. A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais- vozes do professor da escola ciclada. In: MONTEIRO, Aída Maria [et al.] Orgs. **Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Recife: ENDIPE/ 2006.499p.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S.G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1979.
- BRASIL, **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro - Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Ministério da Educação- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Referenciais Nacionais para a formação de professores polivalente**. Versão preliminar, SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.
- ENGUITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, 1991.
- FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.
- FORMOSINHO, J. A universidade e a formação dos educadores da infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M.L. (org) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREITAS, H.C. L. A (nova) política de formação de professores a prioridade postergada. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n.100.- Especial, p. 1203-1230, out. 2007.
- HYPLOLITO, A.L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas-SP: Papyrus, 1997.

# Debates em Educação

LIMA, V.M.M. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas.** Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação, s.n., 2007.

LOPES, Amélia. **Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes,** - (Temas de Investigação; 20) Lisboa, IIE. 2001.

MAIA, H. Trabalho docente nas séries iniciais. In: BERNADINI, C. H. **Docência: desafios teóricos e práticos da profissão.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2005.

RIOS, T. A **Compreender e ensinar: por uma melhor docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2010.

SÁ-CHAVES, I. A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1º ciclo do Ensino Básico. In: TAVARES, J., BRZEZINSKI, I.(org.) **Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção.** Fortaleza; Edições Demócrito Rocha, 2001.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 143-155.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

TARDIF, M., LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas;** Tradução de João Batista Kreuch. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

WEBER, S. Relações entre esferas governamentais na educação e PDE: o que muda? In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

## Notas

---

<sup>1</sup> O termo *polivalência* tem sido comumente usado no contexto do mundo do trabalho, requisitado pelo discurso neoliberal no período pós-crise do capitalismo. Designa a capacidade do trabalhador de poder atuar em diversas áreas, podendo caracterizar ainda um profissional pautado pela flexibilização funcional. Esse entendimento da polivalência tem, por vezes, exercido certa influência na visão que se faz do professor/a dos anos iniciais quando há a referência de que o mesmo tem a cumprir múltiplas funções aproximando-se assim de uma visão de profissional de competência multifuncional. Contudo, denominamos polivalência no presente estudo a demanda deste professor lecionar diversas disciplinas do currículo da educação básica.

<sup>ii</sup> Lopes (2001) trouxe uma contribuição em relação ao aspecto da afetividade como marca do processo de *feminização do magistério*, demonstrando contraposição à tese do esvaziamento da função docente, gerado por esse processo. A pesquisadora destaca, justamente, que as características femininas da sensibilidade e do envolvimento emocional, “pautadas pela lógica do amor”, contribuiriam para um reconhecimento mútuo e um comprometimento solidário entre professores, alunos e seus pares, configurando uma “nova” profissionalidade docente, distante de uma lógica de controle e despersonalização da profissão.