

# DISCUTINDO OS ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA PROFISSIONALIDADE POLIVALENTE NA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Shirleide Pereira da Silva **Cruz** – UFPE e UnB

José **Batista Neto** – UFPE

## Introdução

Esse texto discute a profissionalidade polivalente como constituinte da docência dos anos iniciais do ensino fundamental (AIEF). Tal profissionalidade se expressa pela especificidade que reveste a atuação do professor dessa etapa de escolarização ao lecionar as diversas áreas do currículo.

O interesse pela construção da profissionalidade nos AIEF decorre, fundamentalmente, da tentativa de ultrapassar os discursos, de certa maneira, “naturalizados” a respeito da formação e da profissionalização dos professores chamados polivalentes. Esses discursos repercutem o mito da profissionalização, norteado por duas proposições principais. Uma mais recente, advinda de indicações das políticas e reformas educativas implantadas nos anos 1990, com reflexos para a formação e o exercício dos professores que atuam na educação básica. Essas indicações pregam a elevação do seu *status* social como profissionais, emprestando-lhe certo protagonismo na implementação das políticas. Reforçam, porém, uma lógica de treinamento, colocando-os como meros agentes transmissores dos preceitos das políticas educacionais, o que tem por efeito afetar, em muito, a sua autonomia profissional. A outra indicação, também influenciada por aquelas mesmas políticas, reforçaria o mito da profissionalização dos professores polivalentes, tem tido atualmente maior evidência. Essa indicação seria pautada pela constatação do déficit de saberes no exercício dos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, o professor desse nível de ensino teria um domínio deficitário em termos dos conteúdos das disciplinas de referência, devido a uma formação deficiente, o que os tornaria responsáveis pelo fracasso das políticas.

O conceito de profissionalidade nos parece fornecer uma perspectiva analítica frutífera, que possibilita avançar para além das pré-noções e problematizar o mito da profissionalização que parece destacar sempre elementos pré-definidos externamente para a formação e o exercício docentes. Esse conceito avança nas questões de análise da

formação e da profissionalização docente, justamente por procurar trazer à tona o que os sujeitos que vivem a sua profissão pensam e agem em relação às demandas sociais.

Segundo Ambrosetti e Almeida (2009), nos quadros de estudos atuais 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-se, ainda, compreender a docência em sua multirreferencialidade, expressada nas diversas relações que os indivíduos estabelecem nos espaços sociais de construção da profissão.

Analisamos a construção da profissionalidade polivalente, buscando compreender o conceito de profissionalidade como um conceito em construção. Nesse sentido, entendemos sua dinâmica como uma dimensão da profissionalização que reflete uma relação entre os elementos de regulação social da profissão e os aspectos mais individuais dos sujeitos, expressando as expectativas sociais externas através dos requerimentos para a formação e o exercício definidos pelo Estado. Esses requerimentos seriam definidos por uma profissionalidade científica ligada a uma noção de qualificação, pautada por exigências juridicamente reconhecidas através de títulos e cursos correspondentes. Expressam ainda as expectativas sociais internas do grupo de professores, que também se caracterizam por atitudes profissionais que este grupo social define para desenvolver suas atividades. Dessa forma, constitui-se num processo de melhoria de suas capacidades e seus conhecimentos, expressando saberes, comportamentos, destrezas e valores que constroem uma identidade e uma cultura próprias, definindo um profissional diferente de outro.

Nesse sentido, para Paganini-da-Silva (2006), a profissionalidade se constitui a partir de uma dinâmica de interação entre três níveis ou contextos distintos. Um deles seria o contexto pedagógico, no qual são definidas práticas e funções que dizem respeito aos professores. No contexto profissional, estabelecem-se os saberes técnicos que legitimam essas práticas. E, por último, no contexto sociocultural, os valores e conteúdos entendidos como importantes são selecionados para constituir a profissionalidade.

Em face do exposto, empreendemos um estudo cujo objetivo foi compreender a construção da profissionalidade docente polivalente destacando a relação entre os conhecimentos das disciplinas de referência e os conhecimentos didáticos pedagógicos. Dessa forma nos preocupamos, num primeiro momento, em identificar e interpretar

quais são os elementos configuradores/estruturantes da especificidade da docência polivalente?

Procuramos caracterizar essa construção tanto em nível macro como micros social, baseando-nos numa abordagem qualitativa de corte crítico-dialético. Participaram da pesquisa quarenta e oito (48) professoras da Rede Municipal de Ensino de Recife (RMER), entre respondentes de vinte e um (21) questionários, participantes de duas entrevistas-piloto e vinte e cinco (25) integrantes de grupos focais. Os protocolos obtidos a partir dos instrumentos usados foram submetidos à Análise de Conteúdo Temática, na perspectiva de Bardin (1979). Para identificarmos os elementos estruturantes, tomamos por base quatro eixos de organização dos dados. A consideração destes eixos suscita a explicitação da interação entre os aspectos da regulação social da profissão e as formas subjetivas com que o sujeito se faz professor. Consideramos ainda que a escolha desses eixos indica que a profissionalidade docente pode ser analisada nos âmbitos da regulação da formação, do exercício e também dos processos de objetivação e subjetivação daquele que vivencia tal regulação social. Os eixos elegidos foram: *vivência da polivalência nos anos iniciais do Ensino Fundamental*; *dos conhecimentos básicos da polivalência*; *da relação entre as disciplinas de referência e os conhecimentos didático-pedagógicos* e *dos espaços de formação para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental*.

Assim, a investigação pôde identificar três elementos estruturantes da profissionalidade polivalente: **a relação escola e sociedade**, **a organização do trabalho pedagógico** e **a relação professor aluno**. Esses estruturantes podem ser considerados como elementos gerais da formação e da atuação docente, contudo, apresentam-se de uma maneira peculiar no contexto da construção da profissionalidade polivalente.

### **A relação escola e sociedade**

De acordo com Paganini-da-Silva (2006), o contexto sociocultural de construção da profissionalidade docente é o âmbito no qual são definidos valores e conteúdos para a atuação desse profissional numa etapa de escolarização específica. Dessa forma, o elemento estruturante da **relação escola e sociedade** reforçaria a proposição de Contreras (2002) sobre a profissionalidade docente ter como uma de suas dimensões o *compromisso com a comunidade*, que se expressa tanto no trabalho com os pares, como

com a sociedade como um todo, uma vez que há o reconhecimento da educação como uma ocupação social e da escola, agente regulador da sociedade, como um local de preparação para a vida futura (p. 75). Nesse sentido, as professoras participantes da pesquisa apontaram como objetivo do Ensino Fundamental a iniciação da escolarização, caracterizando-o como a base de formação social e cognitiva dos alunos. Assim, a construção da profissionalidade se afirma pelo reconhecimento da ação pedagógica e também política de atendimento da formação básica. Essa afirmação encontra estofamento em frases como: “...nas séries iniciais, o que a gente fala muito é a área básica do conhecimento do aluno” (PF, Magistério e Licenciatura em Geografia, 15 anos de magistério, RPA 06).

Nessa perspectiva, articula-se a compreensão construída pelas professoras sujeitos da pesquisa sobre as políticas públicas para o Ensino Fundamental. Elas destacam que o sistema de avaliação da educação básica e seus instrumentos instituídos pela legislação educacional têm limitado, por vezes, o trabalho polivalente e reforçado a secundarização das áreas de conhecimento em razão do foco posto por esse sistema nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Além desse aspecto, a avaliação dos sistemas acaba geralmente por responsabilizar os profissionais pelo desempenho dos alunos. Nesse mesmo sentido, as políticas de correção de fluxo escolar<sup>1</sup> têm se utilizado de tecnologias sociais que tentam reduzir o trabalho docente ao atendimento de tarefas burocráticas relativas ao monitoramento dos programas implantados, tendo também se apresentado como um elemento de tensão para a construção da profissionalidade polivalente. Para as professoras, as políticas de correção de fluxo têm se apresentado como um aspecto de proletarização docente uma vez que retiram das docentes algumas das ferramentas de trabalho, além de fragilizar seus conhecimentos profissionais. Nesse mesmo contexto, as políticas de inclusão, dentre elas a de inclusão em classes ditas regulares de alunos com necessidades educativas especiais, também interferem na construção da profissionalidade polivalente, uma vez que a profissional reivindica tempo para se preparar melhor para receber e se relacionar com os alunos portadores de tais necessidades educativas.

---

<sup>1</sup> Com o objetivo de eliminar a defasagem idade/série no Ensino Fundamental e Médio foram instituídas nos últimos anos, na política educacional brasileira, diversas alternativas político-pedagógicas que podem ser denominadas de políticas de correção de fluxo. Dentre elas destacam-se: a progressão automática, o regime de ciclos e as classes de aceleração da aprendizagem. Esta última tem sido bastante usada pelos entes federados por meio das parcerias com organizações da sociedade civil.

Essas especificidades estão intimamente ligadas às condições de trabalho existentes nesse nível de ensino, tais como, um dado número de alunos por sala e instalações adequadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Matéria definida localmente pelos sistemas de ensino, a relação adequada entre número de alunos por metro quadrado, geralmente, não tem sido garantida, apresentando-se como uma das dificuldades para se atender às especificidades do trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa mesma linha, foi destacado o entendimento de que a *relação escola e sociedade* passa também pela reflexão sobre qual proposta pedagógica para os anos iniciais de escolarização possui a rede municipal de ensino a qual a professora está vinculada. As professoras ratificaram, ainda, a relevância de uma política de formação continuada adequada às especificidades da polivalência e destacaram as dificuldades pelas quais passaram em sua trajetória profissional de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação esse aspecto. Uma das dificuldades referidas foi a limitação da oferta de ações de formação continuada relacionadas às áreas de conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática, com ênfase ainda maior na primeira área. A outra está relacionada às descontinuidades dessas ações para a consolidação de seu desenvolvimento profissional

Essa mesma característica é ainda influenciada pelas expectativas sociais que precisariam ser atendidas pelo professor, inclusive num contexto de modificação do papel da escola e da educação nos tempos atuais. Dessa forma, essas expectativas têm relação tanto com a qualificação obtida pelas professoras para atuarem nesse nível de ensino como as atitudes que são esperadas ou atribuídas por si próprias para se constituírem como professoras polivalentes.

Podemos considerar, nesse contexto, que os modelos sociais de profissionalidade do professor apontados por Morgado (2005)<sup>2</sup> figuram como expectativas relacionadas à qualificação docente que têm sido exigidas para o professor ao longo da história das políticas que dizem respeito à profissão docente no Brasil. Muitas dessas proposições têm circulado no discurso pedagógico guardadas também as especificidades do professor polivalente.

---

<sup>2</sup> O referido autor destaca três modelos. Esses modelos seriam o do *professor como um profissional técnico* que aplica rigorosamente as regras derivadas do conhecimento científico para atingir fins pré-definidos. O modelo do *profissional reflexivo* estaria em confronto com a lógica técnica que embasaria a ação docente, enquanto o do *professor crítico* ampliaria a reflexão sobre a prática a partir de uma visão crítica do contexto social no qual tal atuação ocorre.

Temos observado nos últimos anos que o conjunto de leis, decretos, resoluções e diretrizes, para a formação inicial como para a formação continuada, surgidos no contexto das reformas educativas dos anos 90, têm apontado para a defesa do discurso da formação e atuação do professor com base no segundo modelo de profissionalidade apontado por Morgado: *o do professor reflexivo sob a égide da epistemologia da prática*. Nesse sentido, foi comum observarmos nas falas das professoras o uso recorrente do termo “reflexão”, parecendo representar o sentido de *pesquisa sobre a prática*. Esse dado nos fez inferir uma expectativa social plausível, relativa à professora polivalente, de realizarem uma constante ação de reflexiva sobre sua prática. Percebe-se ainda que tal reflexão ficaria restrita à experiência, ao trabalho circunscrito a sala de aula, não ampliando para a formação de uma base sólida, que possibilitaria uma compreensão teórico prática da realidade.

Considerando ainda o contexto sociocultural de construção da profissionalidade polivalente, as indicações das professoras sobre como percebem algumas expectativas sociais mais amplas sobre a profissão de professor, principalmente aquelas apontadas por seus familiares quando da escolha profissional, revelaram certa dificuldade em se constituir como professor. Esse dado dialoga com os achados de Barreto (2011) que apontam como fator de dificuldade na constituição da profissionalidade das professoras do Ensino Fundamental, sujeitos de sua pesquisa, *a interferência familiar*. Barreto (*op. cit.*) afirma ainda que as professoras resistem à desvalorização social que elas mesmas percebem no processo de construção de sua profissionalidade. Assim sendo, pode-se “considerar que as professoras são fortemente afetadas por essa desvalorização sofrida por elas e pelo grupo familiar e social mais próximo, o que afetaria consideravelmente a constituição de sua profissionalidade” (p. 77). Ou seja, essa construção se realiza num contexto de tensão entre a afirmação de sua profissionalidade e a busca por um profissionalismo como nível de reconhecimento do *status* social de sua profissão.

Esses dados endossam o caráter dinâmico, mas também ambíguo e não linear, da construção da identidade profissional e da profissionalidade desenvolvida a partir de duas transações, conforme aponta Dubar (1997), uma interna ao indivíduo e outra externa, que se estabelece entre o indivíduo e as instituições com as quais se relaciona. Assim, as professoras tomaram para si dois reconhecimentos identitários para construir a profissionalidade polivalente: um pela via da negação dos atributos que a interferência familiar indicava de sua profissão e outro pela via da afirmação de sua função social, ligada a um projeto de formação de seus alunos, reforçando a tese da

resistência. Nesse segundo reconhecimento, as professoras problematizam os elementos de desvalorização aos quais estão submetidas.

Diante do exposto, os elementos extraídos das falas das professoras relacionados ao contexto sociocultural de construção da profissionalidade docente se coadunam com a perspectiva de análise de Ramalho, Nunez e Guathier (2004) sobre a relação dialética entre a *profissionalidade* e o *profissionalismo*. Sendo a primeira um processo interno ao sujeito no qual o professor adquire conhecimentos que são mobilizados nas atividades docentes e o segundo um processo externo de reivindicação de *status* com referência ao exercício profissional que os sujeitos desenvolvem frente à sociedade, ambos estabelecem uma relação de negociação para garantir aos sujeitos a *profissionalização*.

O estruturante *relação escola e sociedade* gerou ainda uma reflexão sobre a forma como a política educacional recruta e regula o exercício profissional dos professores para atuarem nos anos iniciais da escolarização como um fator que interfere diretamente em sua condição de exercício da profissão. Uma dessas características fez com que as professoras apontassem certa lógica economicista que regeria esses dois processos, na medida em que observaram a dificuldade de se instituir uma outra forma de recrutamento e alocação de professores para essa etapa de ensino, senão a vigente: caracterizada pela relação de um professor por turma; devido ao fato de ser algo “caro” para o Estado e assim não seria objeto de modificações por parte deste. Essa reflexão gerada pelas professoras parece retomar a discussão efetivada por Santiago (1990), expressada em práticas que contribuem com o Estado capitalista pelos mecanismos de racionamento de tempo/pessoal/material.

A discussão sobre um possível engessamento das formas de contratação e regulação do exercício sob a lógica economicista surgiu no momento em que as professoras comentavam sobre o que denominamos de *outros formatos da polivalência*, denominados de *interclasse*. Freitas (2007) tem destacado que as políticas recentes de formação docente não têm dado a devida atenção à questão, revelando-se insuficientes para romper “com a fragmentação disciplinar e avançar para outras formas de trabalho com as crianças (p.1221)”.

Um outro aspecto relacionado às condições concretas de trabalho diz respeito ao fator tempo. Os testemunhos das professoras apontam que há um tempo muito reduzido para a preparação dos professores para atuar de forma polivalente e atender às especificidades que suscita a didatização dos conteúdos das áreas de conhecimentos. Esse aspecto está relacionado às horas que precisam ser garantidas, sem prejuízo dos

vencimentos percebidos pelos professores, conforme o Inciso V, do art. 67, da LDB, Lei 9394/96, considerado o “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” como um dos mecanismos de valorização dos profissionais da educação. Essa matéria não tem sido consensual nos sistemas de ensino e nem todos eles a têm garantido em seus planos de cargos, salários e carreira.

Em relação ao fator tempo falaremos de forma mais detalhada quando da discussão sobre o elemento da organização do trabalho pedagógico.

### **A organização do trabalho pedagógico**

Ressaltamos que o elemento da **organização do trabalho pedagógico**, como categoria empírica surgida a partir das falas das professoras, se relaciona às funções pedagógicas e escolares inerentes à profissão, ou seja, reforça o contexto pedagógico de construção da profissionalidade no qual são definidas práticas e funções que dizem respeito aos professores e desvelam as práticas docentes tais como são concebidas e esperadas (PAGANINI-DA-SILVA, 2006). Porém, estas se apresentam de modo particular tanto no contexto de atendimento às especificidades da etapa inicial de escolarização como para a efetivação da polivalência, na qual esse mesmo atendimento se expressa com sentidos particulares.

Tardif (2002) e Guathier *et al.* (2006), ao analisarem o trabalho docente, argumentam que suas funções podem ser divididas em dois grandes grupos: um relacionado à matéria a ser ensinada e outro à interação com os alunos. Segundo Guathier *et al.* (*op. cit.*), a função relacionada à gestão da matéria diz respeito ao planejamento, ao ensino, à avaliação; já aquela relacionada às interações envolve a elaboração de regras para organizar um ambiente propício à aprendizagem.

Tardif (2002) amplia a caracterização da gestão da matéria proposta por Guathier detalhando que, no processo de transmissão da matéria, o professor organiza o tempo pedagógico, a sequência dos conteúdos e o alcance das finalidades e das aprendizagens dos alunos. Já em relação à interação com alunos, Tardif aproxima-se da proposição de Guathier uma vez que indica que a organização dessa interação envolve a manutenção da disciplina e ainda se configura numa ação de motivação. Na verdade, para Tardif, esses dois grandes grupos de funções não são elementos dissociados, mas constituem o próprio cerne da profissão docente (2002, p.219)



Assim, tal elemento 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. Embora as professoras reconheçam que a polivalência implica um trabalho com as diversas áreas de conhecimento, quanto à organização curricular e ao uso do tempo pedagógico, destacam o trabalho com a área de Língua Portuguesa, com foco nos processos de alfabetização. Dessa forma, o trabalho com as outras áreas ficam secundarizados e parecem assumir a identidade de estarem “a serviço de”, isto é, daquele trabalho pedagógico específico com a alfabetização.

Esse aspecto é reforçado quando as professoras comentam que para dar conta da integração entre as diferentes disciplinas que têm de lecionar, recorrem ao trabalho com textos para assim fazer comentários sobre conteúdos das outras áreas de conhecimento. A proposição de trabalho com texto para a integração curricular parece expressar uma estratégia construída pelas professoras para atenuar o distanciamento da polivalência expressada pelo trabalho com todas as áreas curriculares e a sua redução a um trabalho focalizado na área de Língua Portuguesa.

Na construção do trabalho polivalente, figuram ainda formas integrativas das diversas áreas do currículo, tais como o trabalho por projetos didáticos. Essa modalidade organizativa apresentou-se nas falas das professoras como uma alternativa pertinente para que viessem a desenvolver um trabalho integrativo e significativo com os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento. Essa forma de trabalho foi defendida por contribuir para que uma visão global do aluno fosse possível, como também por apresentar condições para que as professoras pudessem selecionar conteúdos, realizar gradações, de modo a tratar de forma integrada um tema específico de trabalho. O ensino temático, necessariamente não ligado a um projeto mais amplo, mas ligado a um tema de interesse dos alunos também figurou nas falas das professoras como uma forma peculiar para elas construírem conhecimento com seus alunos, atendendo a suas especificidades de atuação polivalente. Alguns desses temas também estariam ligados às datas comemorativas do calendário letivo. Nessa mesma direção, as professoras valeram-se, de forma recorrente, do uso do termo *contextualização* como uma forma particular de trabalharem com seus alunos nessa etapa de escolarização inicial, de forma a fomentar o ensino por temas ou por projetos didáticos. Essas características parecem estar ligadas a uma noção de ensino globalizado tal como analisa Santomé (1998) e tem sido objeto de estudo de várias pesquisas e práticas.

Nessa perspectiva, vê-se que a dinâmica entre o instituído e o instituinte nas políticas curriculares que norteiam a formação e o exercício profissional das professoras polivalentes, a contextualização ganharia, na fala das professoras, um sentido de ruptura com o currículo prescrito, matizado pelas narrativas/vivências dos alunos. A perspectiva de integração curricular sob a qual as professoras constroem a polivalência revela uma aproximação com o discurso escolanovista, na medida em que as mesmas estariam colocando o aluno no centro do ensino, para então “extrair” conteúdos curriculares significativos. Outro dado destacaria ainda que a noção de integração curricular referenciada pelas professoras parece estar baseada não na igualdade entre as disciplinas curriculares, mas estaria submetida a uma assimetria curricular, na qual a área curricular da Língua Portuguesa tem centralidade.

Além desses aspectos, as professoras sujeito da pesquisa parecem dar ênfase a uma perspectiva predominantemente metodológica, com a tônica posta no saber-fazer, ou seja, para as professoras, seriam as atividades em si que garantiriam a integração entre os conteúdos. Esse último aspecto aproximaria suas práticas polivalentes da proposição curricular apresentada na Lei 5692/71, segundo a qual o ensino de 1º grau seria organizado por atividades. O conceito de *atividade*, indicado no Parecer CFE nº 853/71 e na Resolução nº8/71, denota que a aprendizagem naquela etapa de ensino deveria ocorrer a partir de experiências concretas.

Outro elemento que configura a organização do trabalho pedagógico na relação com a construção da profissionalidade polivalente é o *fator tempo*. É válido ressaltarmos que o fator tempo pode ser considerado aspecto inerente ao trabalho docente, porque o profissional exerce a gestão do tempo para a pesquisa e preparo das aulas, para o ensino em sala de aula, assim como para lidar com demandas externas a ela, tal como já foi discutido por Tardif (2002) e Guathier *et al.* (2006). Esse fator acaba, porém, ganhando dois significados distintos nas falas das professoras no contexto da polivalência.

De um lado, ele se apresenta com um sentido positivo quando as professoras indicaram que o tempo constitui um diferenciador do trabalho docente nos anos iniciais de escolarização pela organização curricular escolar ao instituir apenas um professor por turma, possibilitando às profissionais passar mais tempo com os alunos e possibilitar um acompanhamento gradual e contínuo das aprendizagens. Esse fato também foi identificado por Lima (2007) ao destacar a possibilidade temporal que a polivalência oferece ao professor para retomar conteúdos que não foram apreendidos pelo aluno ou

mesmo trabalhar com diferentes áreas de forma simultânea. Atrelada a essa questão, os sujeitos da pesquisa de Lima 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.

A despeito da positividade com a qual é vista, e de forma dominante, a disponibilidade de tempo para a relação com os alunos como atributo da polivalência, foi recorrente, na fala das professoras, o fator tempo 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, dada a peculiaridade de que se reveste o exercício da polivalência em relação à demanda de tempo adequado à pesquisa e ao planejamento das atividades nas diversas áreas de conhecimento. A insuficiência de tempo para atender a tais necessidades foi bastante mencionada.

Assim, a limitação na ação da professora que, sendo polivalente, leciona apenas algumas das áreas de conhecimento do currículo é tributada como consequência do tempo que dispõe para pesquisar, planejar e desenvolver as atividades docentes. Essa justificativa foi, muitas vezes, usada como recurso discursivo pelas professoras para explicar as dificuldades que possuem no exercício da polivalência. Infelizmente, apesar da proposição de ampliação progressiva da jornada de escolar estar sinalizada na LDB 9394/96, referendada pelo antigo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, pelo Decreto 6094/2007, e em vias de ser incorporada se acontecer a aprovação do PLS 388/2007, projeto de lei que amplia a jornada diária escolar de 800h para 960h de aula por ano, essa é uma realidade ainda bastante diversa no contexto da realidade educacional brasileira atual, pois varia de cidade a cidade e de região a região.

Ainda no âmbito da insuficiência de tempo e das interferências das políticas educacionais relacionadas ao exercício docente, a troca de conhecimentos entre os colegas foi 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 tal resultado 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 as particularidades de cada professora para vivenciar a polivalência e experimentar agrupamentos

diferenciados, seja para o trabalho com alunos em seus diferentes níveis de aprendizagem, seja para o estabelecimento de equipes de professores, constituindo-se, novamente, outros formatos de organização da polivalência. Esse aspecto endossaria a necessidade de se constituir uma política de formação continuada e de desenvolvimento profissional considerando a escola como um espaço peculiar de construção da profissão e de trabalho docente, garantindo-se assim momentos nas jornadas de trabalho para a promoção de troca de conhecimentos entre os pares. Nesta perspectiva, as professoras comentam das dificuldades que passam por não estar definida adequadamente pela RMER a alocação dos coordenadores pedagógicos nas instituições escolares, sentido assim a ausência dessa figura no trabalho pedagógico da escola para contribuir com o seu desenvolvimento profissional.

Percebe-se nesse contexto que a construção da polivalência ganharia um caráter colaborativo. Assim, foi indicado que este caráter colaborativo precisaria se constituir num projeto político-pedagógico da rede de ensino de modo a se garantir tempos e espaços adequados para a produção efetiva de conhecimentos tanto das professoras como dos alunos, principalmente relacionados à apropriação de determinados conteúdos curriculares, para além daqueles que os sistemas de avaliação instituídos privilegiam. Nesse sentido, também foi sugerido por duas professoras o estabelecimento de um trabalho em equipe entre professores especialistas e professoras polivalentes.

### **A relação-professor aluno**

De forma abrangente, a relação escola e sociedade como elemento estruturante da profissionalidade norteia as concepções sobre a função docente e a função da escola e sua relação com sociedade em suas múltiplas determinações promovendo uma organização do trabalho pedagógico peculiar no contexto da polivalência; esta, por sua vez, se materializa numa relação professor aluno também particular.

Assim, a discussão sobre o elemento da relação professor aluno vem destacar que esta, como um elemento estruturante da profissionalidade polivalente, figurou como um fio condutor dos demais elementos. Tal relação figurou nas falas das professoras como um elemento de defesa e afirmação positiva da própria natureza da polivalência, pois, para as professoras, a polivalência permite uma visão global de seus alunos de forma a atender às suas necessidades de aprendizagem. Nesse sentido, ela permite

perceber a afinidade dos alunos e alunas com alguma área de conhecimento para assim explorar essa potencialidade, integrando-a a outras áreas. Permite ainda “dosar” os conteúdos em termos de ciclos de estudos, tendo em vista as especificidades das turmas.

Consideramos que as ações descritas pelas professoras são funções pedagógicas inerentes à ação docente, tal como já vimos em Tardif (2002) e Guathier *et al.* (2006). No contexto da polivalência, as funções pedagógicas são orientadas por uma relação professor-aluno que ganha sentido por ser marcada por um compromisso social mais amplo que extrapolaria o âmbito do ensino dos conteúdos em si. A esse respeito, a fala das professoras participantes sinaliza o reconhecimento de que o fato do professor polivalente lidar com a fase inicial de formação humana e cidadã de seus alunos requer dele, de um lado, um compromisso com a ampliação das oportunidades de aprendizagem e, por outro, com o fornecimento de subsídios para a participação cidadã crítica a partir do projeto de educação e de sociedade que acredita estar construindo para seus alunos.

Inferimos que a relação direta com o aluno, sendo norteadora das ações das professoras para a construção da profissionalidade polivalente fez com que essas docentes apontassem, contraditoriamente, uma concepção de polivalência não limitada apenas ao aspecto disciplinar, mas envolvendo outras dimensões e realidades de seu trabalho. Assim, foram levantados nas conversações realizadas nos grupos focais elementos que comporiam uma noção de *polivalência ampliada*.

Essa noção associa a polivalência associa tanto a um componente ético no qual o sentido de “ter responsabilidade” e “ser valente”, expressões usadas pelas professoras, designaria estar ligada à necessidade de assumir diversos papéis sociais (artista, pai, mãe, médico, psicólogo, assistente social) e, conseqüentemente, à necessidade de apropriar-se de conhecimentos profissionais que se encontram além do campo pedagógico, mas no da arte, medicina, psicologia, serviço social. Como ao trabalho cotidiano da professora com seus alunos, ligado tanto às demandas sociais, originadas da regulação de sua ação profissional, como daquelas mais amplas ainda, relacionadas à complexidade do mundo contemporâneo. Dessa forma, a condição hodierna dos usos das tecnologias da informação em diferentes espaços de relações sociais das professoras faz com que as mesmas busquem afirmar o seu trabalho tanto pela via do domínio do conhecimento, uma vez que considerariam que, no nível da informação, podem estar aquém daquele ao qual seus alunos têm acesso, como pela capacidade profissional de

gerir e mediar a seleção e a reflexão sobre os conhecimentos a serem construídos pelos alunos nesse complexo contexto de construção de saberes da atualidade.

A indisciplina dos alunos e as interferências que tal indisciplina pode desencadear apresentaram-se ainda como uma demanda dessa concepção de polivalência ampliada, articulando-se a uma possível descaracterização de seu papel docente. Esse fator também se associa ao tipo de relação estabelecida com as famílias. Para as professoras participantes da pesquisa, essa relação interfere no modo como podem lidar com a indisciplina de seus alunos. Denota ainda a necessidade de sua preparação para manter um contato direto, contínuo e qualitativo com as famílias de seus alunos.

Lidar com a indisciplina dos alunos, além de configurar um contexto bastante tenso na relação professor-aluno, é apontado também como um aspecto complicador do ensino dos conteúdos curriculares, sendo capaz de limitar a atuação polivalente. Foi apontado que, para dar conta da indisciplina, a professora, por vezes, assume o papel de “pai”, “mãe”, “psicólogo” e etc., condição essa que, para Maia (2005), afetaria a profissionalização docente, por se caracterizar num elemento da crise de identidade da função docente (p.133). Contudo, desvela também um elemento importante para a efetivação da profissionalização, destacando, nesse sentido, que o trabalho docente deve ser visto por inteiro, caracterizado por ser uma ação intencional com alunos concretos em contextos concretos. Dessa forma, o conhecimento profissional construído tanto nos espaços de formação como no espaço de exercício da profissão deveria dar conta dessas particularidades.

Outro tópico relacionado à noção de *polivalência ampliada*, apontado de forma recorrente nas interações estabelecidas nos grupos focais, concerne ao atendimento aos alunos com deficiências físicas, mentais e outras. Esse atendimento foi considerado como um elemento que alarga, em muito, a necessidade de preparação para o exercício da polivalência. Nesse sentido, Oliveira (2004) argumenta que o conjunto de políticas sociais e, especificamente, as políticas de inclusão que têm adentrado as salas dos anos iniciais de escolarização, tem gerado uma intensificação do trabalho docente e dificuldade em se estabelecer uma linha divisória nítida entre o tempo de trabalho e o tempo fora deste, entre o que é espaço público do trabalho docente e o que é espaço privado do docente.

## Considerações finais

A análise da profissionalidade polivalente a partir dos elementos estruturantes nos permite afirmar que sua construção se dá numa dinâmica de interação entre os elementos de regulação social da profissão e as formas subjetivas do sujeito que se faz professor. Assim as professoras constroem sentidos para constituírem o trabalho polivalente mediatizados tanto pelas relações sociais mais amplas sobre o papel da educação e da escola na formação dos sujeitos, como também, pelas relações estabelecidas nas escolas entre os atores que as compõem. Esses sentidos têm ainda desdobramentos para a reflexão do seu papel profissional, alimentando um nível de profissionalismo marcado por algumas ambiguidades. Uma dessas ambiguidades se expressa, por exemplo, ao se afirmarem positivamente serem integrantes do projeto de formação de alunos e, ao mesmo tempo, sentirem-se limitadas quanto ao trato com as diversas áreas curriculares das quais são responsáveis, gerando assim práticas de redução da polivalência.

Percebe-se ainda os limites das condições concretas do trabalho polivalente de modo a garantir-se uma aproximação mais efetiva entre uma *polivalência oficial* respaldada pelos requerimentos de formação e atuação e a *polivalência real* construída pelas condições objetivas que as professoras estão submetidas.

## REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set/dez. 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. 255p.

BARRETO, M. S. **A constituição da Profissionalidade de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2011.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUBAR, C. **Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais**. Coleção Ciências da Educação; 24. Porto: Porto Editora, 1997.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GUATHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2006.

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

MAIA, H. Trabalho docente nas séries iniciais. In: BERNADINI, C. H. **Docência**: desafios teóricos e práticos da profissão. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005. 232p.

MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PAGANINI-DA-SILVA, E. **A Profissionalização Docente**: identidade e crise. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, 2006.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GUATHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTIAGO, M. E. **Escola Pública de Primeiro Grau**: da compreensão à intervenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 47-71.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.