

Copyright (c) 2016 Linhas Críticas



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Fonte:

<https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4699>. Acesso em: 17 fev. 2022.

#### Referência

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. A construção da profissionalidade docente polivalente nos anos iniciais do ensino fundamental: questões para a formação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 46, p. 688–707, 2016. DOI: 10.26512/lc.v21i46.4699.

Disponível em:

<https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4699>. Acesso em: 17 fev. 2022.

# A construção da profissionalidade docente polivalente nos anos iniciais do ensino fundamental: questões para a formação

Shirleide Pereira da Silva Cruz  
*Universidade de Brasília*

## Resumo

O texto apresenta um desdobramento de pesquisa realizada com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental (AIEF) em Recife-PE, cujo objetivo foi o de compreender a construção da profissionalidade docente polivalente. Tem como foco discutir perspectivas para a formação inicial da habilitação profissional docente para os AIEFs, tomando a formação como exigência primeira de sua profissionalização. Da reflexão sobre os elementos estruturantes da profissionalidade polivalente indica-se tais perspectivas: i) a importância dos fundamentos da educação; ii) a pesquisa como princípio formativo incipiente; iii) o perfil de alfabetizador e o aprofundamento sobre a interdisciplinaridade. O estudo foi desenvolvido a partir de um olhar crítico-dialético observando as contradições, as múltiplas determinações e ampliando a compreensão do conteúdo singular da docência nos AIEFs e aspectos de sua totalidade.

**Palavras-chave:** Profissionalidade docente. Formação de professores. Polivalência.

## **The construction of the polyvalent professionalism in the polyvalent professionalism school: questions for the formation**

*The text shows a research's detailment made with teachers in the early years of elementary school (AIEF) in Recife-PE, whose goal was to understand the construction of the multipurpose teaching profession. Their focus is to discuss prospects for initial teacher training to professional qualification for AIEF, considering training as first requirement of professionalization. Are indicated three perspectives through reflection on the structural elements of polyvalent : i) the importance of the education's foundations; ii) research as incipient formative principle iii) literacy profile and the deepening of the study was developed interdisciplinarity. The study was development through a critical-dialectical look observing contradictions, multiple determinations and increasing the understanding of the teaching of the natural content in AIEF and aspects of their totality.*

**Keywords:** *Teacher professionalism. Teacher education. Versatility.*

## **La construcción de la profesionalidad docente polivalente en la enseñanza primaria: cuestiones para la formación**

*El texto presenta la continuidad de una investigación realizada con maestros de la enseñanza primaria en Recife-PE (AIEF), que tuvo como objetivo comprender la construcción de la profesionalidad docente polivalente. Se centra en discutir las perspectivas de la formación inicial de la cualificación profesional de los que actúan en la enseñanza primaria, teniendo formación como primera exigencia de profesionalización. La reflexión sobre los elementos estructurales de la profesionalidad polivalente conlleva a las siguientes perspectivas: i) la importancia de los fundamentos de la educación; ii) la investigación como principio formativo incipiente; iii) el perfil de alfabetización y la profundización de la interdisciplinarietà. El estudio se desarrolló a partir de una mirada crítica dialéctica observando las contradicciones, las múltiples determinaciones y expandiendo la comprensión del contenido natural en la enseñanza primaria y la totalidad de sus aspectos.*

**Palabras-clave:** *Profesionalidad docente. Formación del profesorado. Polivalencia.*

## Introdução

Este texto se apresenta como um desdobramento de uma pesquisa cujo objetivo foi o de compreender a construção da profissionalidade docente polivalente. Chamamos de profissionalidade polivalente os modos de ser e estar na profissão a partir da marca do exercício da polivalência. Ou seja, ter a demanda de lecionar as diferentes áreas de conhecimentos do currículo da educação básica. Desta feita, a pesquisa desenvolvida com professores da Rede Municipal de Ensino de Recife teve como uma de suas questões de estudo a de identificar: Quais são os elementos estruturantes da profissionalidade docente polivalente? Para identificarmos os elementos estruturantes, desenvolvemos uma abordagem qualitativa a partir da construção de um olhar crítico-dialético, observando as contradições e as múltiplas determinações e ampliando a compreensão do conteúdo singular da docência nos anos iniciais e a totalidade na qual esta se inscreve (Frigotto, 1989). Aplicamos 50 questionários, realizamos duas entrevistas e sete grupos focais em escolas de diferentes regiões político-administrativas da cidade. A partir de cada uma dessas etapas de aproximação com o objeto, foi que identificamos os elementos estruturantes.

Para a identificação dos elementos estruturantes da profissionalidade docente, 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. Foram eles: a) *a vivência da polivalência nos anos iniciais do ensino fundamental*; b) *os conhecimentos básicos da polivalência*; c) *a relação entre as disciplinas de referência e os conhecimentos didático-pedagógicos* e d) *os 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.

Dos elementos estruturantes identificados, articulados aos eixos de organização dos dados, discutiremos sobre quais perspectivas se apresentam à formação inicial para a habilitação profissional docente para os anos iniciais do ensino fundamental – AIEF. Refletimos sobre os elementos estruturantes da

profissionalidade polivalente e, assim, indicaremos sobre quais perspectivas infere-se para a formação desse profissional. Inferimos que as características daqueles elementos apontam para as seguintes perspectivas a serem discutidas nos cursos de formação inicial: a importância dos fundamentos da educação; a pesquisa como princípio formativo incipiente; o perfil de alfabetizador e o aprofundamento sobre a interdisciplinaridade.

Tomamos, assim, a formação como garantia primeira de profissionalização. Ou seja, consideramos que a formação é um dos principais elementos de afirmação da passagem de uma ocupação para o reconhecimento de uma profissão, sob a qual são definidos saberes e competências que desenham uma função social, expressados também por uma organização espaço-temporal para a sua aquisição e desenvolvimento.

Depreende-se dessa condição assim uma outra questão: Como os currículos de formação inicial estão implementando a polivalência? Em outras palavras: Como os currículos de formação inicial têm atendido a construção de uma profissionalidade docente para lecionar diferentes áreas de conhecimentos num projeto educativo mais amplo para a escolarização inicial/formal de crianças e, também para a escolarização de jovens e adultos?

Lopes (1999) define políticas curriculares como o processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados; portanto, de culturas capazes de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado. Por analogia, pode-se considerar que essas mesmas políticas trazem no seu bojo diretrizes definidoras para a formação dos profissionais, da mesma forma que tais diretrizes apontariam para uma profissionalidade docente particular para atender às características de atuação docente para cada etapa e modalidade educativa.

## **Formação inicial e profissionalização docente**

Em relação ao professor, apesar das teses que defendem a configuração de uma semiprofissão (Enguita, 1991; Apple, 1987, entre outros), inclusive pela formação tardia em nível superior principalmente daqueles que atuam nos AIEFs, percebemos que os últimos anos trouxeram elementos que endossariam uma perspectiva de análise da docência como profissão. E um desses elementos passa pela configuração ampla do processo de formação em nível superior e a elaboração mais clara dos saberes definidores de uma formação específica.

Esse processo possui alguns marcos históricos. Ao analisar o caso específico do processo de profissionalização docente, Nóvoa (1995a) destaca que este

remonta à formação dos Estados Modernos, contendo diferenciações segundo a realidade social em que se realiza. Sua trajetória histórica não é linear, podendo ser dividida em períodos. Assim, observa-se, num passado mais remoto, uma forte influência de um *ethos* religioso, que, posteriormente, passa a se articular com a própria estatização do ensino. Ou seja, o Estado incorpora elementos religiosos na constituição de uma definição de professor que agora está sob a condição de ser seu funcionário.

Sendo assim, nesse processo de profissionalização, a profissão docente foi estabelecendo uma série de caracterizações e ações sob as quais os professores se definiriam como profissionais do ensino, a saber: exercício da atividade docente em tempo integral e como principal ocupação; estabelecimento de um suporte legal para esse mesmo exercício, associado à criação de instituições específicas para a formação de professores e a participação em associações profissionais que desempenharam um papel fundamental na defesa do estatuto socioprofissional dos professores. Nesse desenvolvimento, duas dimensões foram importantes para a sua constituição: formulação de um conjunto de conhecimentos e técnicas necessários ao exercício qualificado das atividades docentes (esse conjunto de saberes de natureza técnica deveria estar associado a saberes de natureza teórico-científica) e dimensão a respeito dos valores e das normas deontológicas, expressando uma estreita relação entre a identidade profissional docente e o projeto histórico de escolarização da nação. Essa dimensão reforça ainda o elemento fundante de que uma profissão não está relacionada apenas ao que acontece nos limites internos de sua atividade, mas está ligada ao contexto mais geral da vida em sociedade.

Bourdoncle (1991), por sua vez, acrescenta que a profissionalização possui dimensões interdependentes, e não hierarquizadas, que constituem o processo de apropriação da profissão pelo sujeito. Dentre estas dimensões, localiza-se a dimensão da profissionalidade, que diz respeito ao processo de melhoria das capacidades e dos conhecimentos realizados na profissão. Na tentativa de delinear melhor como se dá o processo de profissionalização, este autor constrói uma análise a partir de dimensões, rompendo com visões generalizantes e tentando evidenciar a dinâmica na qual está compreendido o processo de profissionalização. Chama atenção também para o fato de que essas dimensões de análise ou níveis, sob os quais se apresenta e se analisa a profissionalização, não podem ser compreendidos como elementos segmentados ou hierarquizados em graus de importância.

Assim, a respeito do termo profissionalização, enumera três sentidos complementares e interdependentes deste processo: “profissionalidade”, “profissionismo” e “profissionalismo”. Profissionalidade diz respeito ao processo

de melhoria das capacidades e dos conhecimentos construídos pela profissão, distinguindo a especificidade de ser professor. Profissionalismo refere-se às estratégias e à retórica coletiva, que são utilizadas para reivindicar o estatuto socioprofissional da atividade, constituindo também hierarquias de atividades. Contudo, é no profissionalismo que se efetiva a adesão individual à retórica e às normas coletivas que legitimam a profissão a partir do seu cumprimento.

Partimos do pressuposto ainda de que a profissionalidade docente é instituída numa dinâmica de interação entre os elementos de regulação social da profissão e as formas subjetivas do sujeito que se faz professor, implicando, nesse contexto, uma forma particular do professor polivalente de relacionar os conhecimentos das disciplinas de referência e os conhecimentos didático-pedagógicos. Essa dinâmica de interação expressaria ainda um conjunto de ações, representações e relações que o professor desenvolve na constituição da sua profissão, estabelecidas nas escolas que, por sua vez, integram um determinado sistema educacional local e nacional. Essa perspectiva se coaduna com a compreensão de Ramos (2008, p. 60) de profissionalidade como um espaço de conflito, pois é ação, ao mesmo tempo que é processo de reelaboração. Ou seja, é produzida na tensão “instituído-instituente”, por ser, justamente, produto e processo da ação dos sujeitos em suas diversas formas de viver a profissão.

Atualmente, com a promulgação das diretrizes curriculares do curso de pedagogia em 2006, retoma-se o debate sobre o papel do curso de pedagogia na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, justamente porque as diretrizes destacam a função que esse curso deve assumir quanto à formação daqueles profissionais. Nesse contexto, as diretrizes consideram que a docência contempla tanto o trabalho desenvolvido em sala de aula como a gestão, incluído também o apoio técnico-pedagógico para os institutos tecnológicos de formação profissional. Promovem, dessa forma, uma espécie de “inchaço” nos currículos que, provavelmente, dificultará uma formação adequada para os futuros docentes. Para dar conta dessa abrangência, as diretrizes enfatizam o desenvolvimento de uma formação interdisciplinar, cujo entendimento não é aprofundado em seu texto.

A pesquisa de Soares (2009) sobre o caso específico do ensino de História nos anos iniciais debate, por exemplo, sobre a formação inicial e as orientações advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de pedagogia. Discute, nesse sentido, a proposição desse documento oficial, no qual o egresso desse curso seria capaz de “aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (Parecer CNE/CP 03/2006, Inciso VI p. 6)”. Isso, para esse pesquisador, “negligencia

a perspectiva de que, para ‘aplicar modos de ensinar’, é preciso, anteriormente, ter conhecimento sobre o que deve ser ensinado” (Soares, 2009, p. 137). Assim, Soares observou que, na maioria das situações, não há separação, nas concepções dos professores, entre o conteúdo e o método. Assim, eles “dominam o discurso sobre os objetivos e métodos, porém têm pouco conhecimento sobre o conteúdo a ser ministrado, aproximando-se mais de narrativas da história sedimentadas pelo senso comum e pela cultura midiática, distanciando-se do conhecimento histórico-científico”. (Soares, 2009, p. 130)

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. Os currículos de formação inicial, portanto, em tese deveriam refletir essa dinâmica de modo a construir a profissionalidade polivalente.

É a partir desses contextos que refletimos sobre os elementos estruturantes da profissionalidade polivalente e, assim, indicaremos quais perspectivas podem se apresentar para a formação inicial da habilitação profissional docente para os AIEFs.

## **A profissionalidade docente polivalente: indicações para a formação inicial**

De acordo com Paganini-da-Silva (2006), como já dito, 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 neste 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).

Dessa forma, esse elemento é caracterizado pelo reconhecimento dos objetivos do ensino fundamental no processo de iniciação da escolarização dos alunos, como também pelo entendimento das influências exercidas pelas políticas públicas para esse nível de ensino no seu trabalho polivalente. É ainda caracterizado pelas

expectativas sociais que precisariam ser atendidas pelo professor em relação ao papel da escola e da educação, expressadas tanto pela qualificação obtida pelas professoras para atuarem nesse nível de ensino como pelas atitudes que são esperadas ou atribuídas por si próprias para se constituírem como professoras polivalentes, como também pela reflexão sobre as condições concretas de trabalho.

Podemos considerar, nesse contexto, que os modelos sociais de profissionalidade do professor apontados por Morgado (2005)<sup>1</sup> figuram como expectativas relacionadas à qualificação docente, que têm sido exigidas para o professor ao longo da história da estruturação 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.

A esse propósito, Silva (2008), Santos (2010), Dias (2009), entre outros estudiosos, comentam que o conjunto de leis, decretos, resoluções, diretrizes implantados, seja para a formação inicial, seja para a formação continuada, surgidos no contexto das reformas educativas desenvolvidas a partir 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 ouvirmos nas falas das professoras uma recorrência ao uso do termo “reflexão” e esse uso pareceu representar o sentido de *pesquisa sobre a prática*. Esse dado nos fez inferir que uma das expectativas sociais que as professoras se atribuem como professoras polivalentes é estarem realizando uma ação constante de reflexão sobre a prática.

Porém, percebe-se ainda que esse mesmo sentido parece indicar que tal reflexão ficaria restrita à experiência, ao trabalho circunscrito às suas salas de aula e não dá à formação uma base sólida de construção da indissociabilidade teórico-prática que expandiria as análises da realidade investigada.

Diante dessas características nesse elemento estruturante da relação entre escola e sociedade, inferimos, a partir das falas das professoras, que ganha destaque a importância dada por elas aos fundamentos da educação constantes dos currículos da formação inicial, especialmente do curso de pedagogia. Dessa forma, esses conhecimentos forneceriam os elementos que propiciariam uma visão social ampla que possibilita compreender o papel da educação escolar na sociedade.

1. O referido autor destaca três modelos. Esses modelos seriam o do professor como um profissional técnico, que o caracteriza como um profissional que aplica rigorosamente as regras derivadas do conhecimento científico para atingir fins predefinidos. 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 na qual tal atuação ocorre.

Enquanto que as formações de pedagogia... vão além, né? As questões filosóficas, sociológicas, a gente vai pensar um pouco, quem é esse homem, a visão de homem, de mundo, de sociedade, a partir daí que homem queremos formar, para ver esse homem. É uma coisa que leva a gente a ter uma outra visão de mundo, de ser humano, de escola, de educação, de como a gente trabalha. (P1, 09 anos de magistério, pedagogia e serviço social, RPA 05).

Ainda relacionado ao curso de pedagogia, professoras recém-formadas, ou que tiveram acesso à informação da ocorrência de realização de uma renovação curricular de seus antigos cursos, referenciam que a vivência da articulação entre escola e sociedade, pela via da pesquisa como princípio educativo, possibilitou uma análise sistemática e sistematizada da escola e reforçou a importância desse espaço para a construção e a formação da profissionalidade polivalente. Esse aspecto guarda uma coerência com a proposição da noção de “polivalência ampliada”, uma vez que há o reconhecimento pelas professoras de que, para formar um professor polivalente, é preciso desenvolver um trabalho com uma escola concreta que possibilite ao profissional em formação construir uma visão mais clara de como se desenvolve o seu trabalho. Diante do exposto, o elemento estruturante na relação escola e sociedade apresenta-se na configuração da profissionalidade polivalente a partir da identificação das professoras das especificidades da etapa de escolarização inicial à qual sua atuação profissional é correspondente. Essa atuação seria fundamentada por uma reflexão sobre o papel da escola nos dias atuais, em especial sobre as implicações das políticas públicas educacionais, tanto locais como nacionais, e as suas condições de trabalho – políticas essas que ganham materialidade nos documentos produzidos e disseminados, com centralidade no papel do professor sendo ressignificado pelas professoras.

O elemento estruturante da relação escola e sociedade é marcado também pelas expectativas sociais para a profissão docente, tanto no âmbito da qualificação que se pretende alcançar, como pelas atitudes esperadas pelas próprias professoras para construir a profissionalidade polivalente. Nesse sentido, a prerrogativa de uma profissionalidade reflexiva embasada pela epistemologia da prática tem influenciado e, talvez, até reforçado a ambiguidade entre uma profissionalidade restrita e uma profissionalidade extensa, por alimentar uma perspectiva de atuação e reflexão muito limitada sobre a prática sobre e sobre o que se realiza dentro das quatro paredes das salas de aulas.

Além disso, a noção de *competências*, difundida pelo arcabouço documental elaborado e implementado no contexto recente das reformas educativas, conforme comenta Dias (2009). Não tem aceitação porque esta noção não atenderia a

determinadas especificidades da polivalência, que busca construir um trabalho efetivo com os conteúdos das diferentes áreas de conhecimentos. Apesar de a noção de competências ser inserida no princípio da articulação de conteúdos, essa mesma noção aproximar-se-ia de uma visão de superficialidade que, para as professoras, fragilizaria o trabalho docente com os conteúdos. Essa seria uma questão muito mais ampla, que foge ao escopo de nosso trabalho, porém nos dá pistas para análises posteriores.

O elemento da relação escola e sociedade reafirma a importância dos conteúdos da formação inicial e continuada para a construção de uma polivalência plena: aquela que atendesse tanto ao trabalho com as diversas disciplinas como a uma visão global de seus alunos, embasando um projeto de formação humana. Esses conteúdos da formação, para as professoras, teriam o aprofundamento dos fundamentos da educação, a pesquisa sobre uma escola concreta com alunos concretos e a experimentação de formas diversificadas de integração de conteúdos construindo um diálogo interdisciplinar, mais especificamente durante o período da formação inicial. Já o estudo contínuo dos objetos de conhecimento das disciplinas escolares, conforme as professoras, seria desenvolvido pelas e nas ações de formação continuada.

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.

Este estruturante reconhece a função social da escola para a etapa inicial de formação dos sujeitos, a partir da construção da base alfabética e da aquisição da leitura, que são as características próprias de aprendizagens dos alunos nesse contexto. As professoras vão assim construindo estratégias que articulariam os conhecimentos elaborados na prática e os conhecimentos teóricos apropriados como justificativas para as práticas que vão estabelecendo. Exemplo dessa característica foi a menção do uso de textos para integrar os conteúdos das demais áreas de conhecimentos. Essa estratégia teria para as professoras o objetivo de atenuar a tensão na qual se reveste a construção da polivalência entre a demanda profissional de atuar com as diversas áreas e a sua redução ou especialização no trato apenas com a área da língua portuguesa.

O trabalho por projetos didáticos e com o ensino temático foi outra forma

de organização do trabalho pedagógico, referendada pelas professoras, que caracterizaria este elemento estruturante da construção da profissionalidade polivalente. Mediante essas duas modalidades organizativas, as professoras obteriam uma forma integradora das diferentes áreas de conhecimentos e assim se aproximariam de uma polivalência plena. Em ambos os casos, esses níveis de integração seriam baseados por políticas curriculares e, conseqüentemente, por políticas de formação que influenciam, de maneira particular, os sentidos que são construídos pelas professoras na construção de sua profissionalidade no contexto da polivalência.

Dessa forma, percebemos que a dinâmica instituído-instituente, na configuração do elemento estruturante da organização do trabalho pedagógico, na construção da profissionalidade polivalente, é caracterizada pelas práticas de experimentação de outras perspectivas de trabalho com a polivalência e pela busca por justificativas pedagógicas embasadas, na maioria das vezes, pelas políticas curriculares. Estas práticas são ainda influenciadas pelas condições concretas de trabalho as quais as professoras têm acesso.

Assim, três questões se apresentam para a formação inicial quando focalizamos a organização do trabalho pedagógico. A primeira delas diz respeito ao atendimento às especificidades da alfabetização para esta etapa de escolarização.

A esse respeito o estudo de Andrade e Cruz (2013) analisou as matrizes curriculares de instituições de ensino superior que ofertam o curso de pedagogia no entorno do Distrito Federal, buscando as possíveis aproximações e/ou distanciamentos relacionados à profissionalidade polivalente, e identificou, a partir das análises dessas matrizes, que, nos quinze currículos identificados, foi unânime a maior ocorrência de disciplinas que tratam dos eixos do ensino da língua portuguesa, incluindo as disciplinas relacionadas à alfabetização. Em sua maioria, as instituições apresentam, pelo menos, três disciplinas centrais para o ensino de língua portuguesa. São elas: *fundamentos e metodologias do português, alfabetização e letramento e literatura infante-juvenil*. Além disso, há um espaço/tempo no preenchimento da carga horária do curso de formação, perfazendo uma média de 120 horas-aula destinadas ao estudo da alfabetização no percurso indicado pela matriz. Este aspecto caracterizaria a construção de um perfil de professor alfabetizador para o professor polivalente.

No estudo de Lima (2007), a pesquisadora destaca que o trabalho de apropriação dos processos de leitura e escrita constitui a identidade do professor polivalente. Contudo, destacamos que esse aspecto não se deve reduzir à formação de um “especialista” em alfabetização, uma vez que a habilitação proposta para o professor polivalente não é esta e essa redução poderia prejudicar a construção de sua profissionalidade e, por conseqüência, de sua profissionalização.

A segunda questão diz respeito ao trabalho pedagógico, tomando por base as modalidades organizativas do ensino temático e dos projetos didáticos. Sobre essa proposição, as professoras indicam o distanciamento entre as práticas formativas vivenciadas nos cursos de formação e o exercício que constroem a partir do trabalho direto nas escolas. Esse distanciamento se expressa pela não integração que vivenciaram das disciplinas em seus cursos de formação inicial. Ou seja, para elas não houve relação entre os estudos nas diferentes disciplinas. Em relação às lacunas, por exemplo, as professoras sujeitos da pesquisa comentaram que, com relação ao eixo curricular das metodologias de ensino nos currículos dos cursos de formação, algumas questões interferiram diretamente no exercício da polivalência. Uma delas diz respeito à ausência, por exemplo, de disciplinas de metodologias correspondentes ao componente curricular “artes”. Além dessa constatação, foi destacada a segmentação entre as metodologias que constavam do currículo, sem que a vivência de práticas integradoras das diversas áreas de conhecimento fosse promovida. Assim, as professoras denunciam o estado de fragmentação da prática curricular, pois esta não proporcionou o desejado diálogo entre tais disciplinas de modo a favorecer a construção da interdisciplinaridade, um princípio básico sobre o qual repousaria a formação do professor polivalente.

De certa forma tudo é **fragmentado na faculdade, coisas partidas**. Um exemplo disso: estou trabalhando [metodologia da] História e [metodologia da] Geografia no 7º período [do curso de pedagogia]. Então os conteúdos das disciplinas são fragmentados. **Até o momento hoje nenhum professor chegou pra gente pra explicar como facilitar a questão da polivalência.** (grifos nossos) (PP, magistério, cursando pedagogia, 11 anos de magistério, RPA 03)

Em contrapartida, apesar das fragilidades apontadas, o trabalho por projetos didáticos, para as professoras, tem aspectos positivos. Ele parece ganhar um sentido de profissionalismo, pois se constituíam como uma ação de reconhecimento do *status* social do docente mediante sua socialização/divulgação, seja no próprio espaço escolar, seja em eventos científicos.

Por fim, em relação ao estruturante da relação professor-aluno, infere-se que, na construção da profissionalidade polivalente, as professoras buscaram estabelecer, no contexto pedagógico, conforme a proposição de Paganini-da-Silva (2006), práticas de modo a atender às particularidades da relação de um professor que atua com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, ao mesmo tempo que, no contexto sociocultural, a construção da profissionalidade polivalente recebe a marca da influência da relação estabelecida com as famílias de seus alunos.

Estas características apontadas anteriormente parecem reforçar a concepção de que a docência na fase inicial da escolarização baseia-se, predominantemente, na dupla função do trabalho educativo de instruir e educar, conforme aponta Masjoan (1974), citado por Séron (1999). Essa dupla função parece dar margem, por vezes, a visões equivocadas sobre a relação afetiva inerente à relação professor-aluno, pautada na naturalização de uma afetividade de que seria dotada a mulher professora, que estaria imbricada também a discursos que tendem a reforçar a ideia de que não seriam necessárias habilidades e competências técnicas especializadas para o exercício da docência.

Nesse contexto, a interação direta com o aluno faz com que a professora polivalente estabeleça uma relação de empatia, colocando-se no lugar do aluno para assim escolher objetivos e procedimentos de modo a alcançar uma forma fácil de ensinar. É curioso comentar a metáfora do espelho<sup>2</sup>, utilizada como instrumento de retórica por uma das professoras participantes da pesquisa ao buscar objetivar sua afirmação de que precisa se colocar no lugar de seu aluno.

Para Batista Neto (2006, p. 167), a relação professor-aluno é um elemento central da relação pedagógica que constitui a instituição escolar. Tal relação pedagógica expressa uma relação entre sujeitos pedagógicos e conhecimento, podendo apresentar características variadas de acordo com a etapa de ensino na qual se realiza. Considera que a relação pode ser definida como estrita se existir um só professor, no caso dos anos iniciais do ensino fundamental, atuando junto ao grupo classe. Desse modo, existe nessa relação um tipo de configuração de assimetria, e, conseqüentemente, expectativas de ambos os sujeitos pedagógicos que são expressas em comportamentos e atitudes a serem construídos nos alunos pela ação organizativa do processo de ensino e aprendizagem. Tais argumentos reforçam a compreensão de que a identificação da relação professor-aluno, como elemento estruturante da profissionalidade polivalente, nos permite perceber as peculiaridades entre o atendimento a um projeto de educabilidade em nível macro e um projeto educativo assumido pelo profissional, inspirado em fundamentos pedagógicos e materializado por formas organizativas próprias.

O fato, por exemplo, de seus alunos ainda não dominarem o sistema de escrita alfabética e as habilidades de leitura e cálculo faz com que elas priorizem o trabalho com língua portuguesa e matemática, reduzindo-se assim aquela indicação de que o que caracterizaria a polivalência seria o trabalho que realizam com todas as áreas de conhecimento. Por outro lado, pela responsabilidade que têm em ampliar o conhecimento desses alunos, reconhecem o dever de lhes dar acesso às outras áreas de conhecimento. Destacamos que essa característica se apresentou tanto

2. Expressão usada por uma professora de uma escola da RPA 04 durante a realização do grupo focal.

em relação às professoras que lecionavam nos anos correspondentes ao ciclo inicial de alfabetização (os três primeiros anos) como em relação às professoras que lecionavam nos demais anos de estudo.

É válido ressaltarmos que essa característica do ensino do sistema de escrita alfabética e as habilidades de leitura e cálculo como uma base de conhecimento no processo de iniciação da escolarização foi construída historicamente no processo de institucionalização da escola para o projeto de educabilidade inicial dos Estados modernos. Na França, por exemplo, o professor dos anos iniciais de escolarização deveria possibilitar um “núcleo duro”, composto de aprendizagens fundamentais da leitura, escrita e conta. Somente muitos anos depois, outros domínios de conhecimentos (história, geografia, ciências, etc.) foram acrescentados ao “núcleo duro”. Aqui no Brasil o modelo adotado não fugiu a essa regra e se refletiu no próprio formato de instituição das escolas normais, nas quais, inicialmente, o currículo de formação era muito próximo do currículo e dos conteúdos de ensino das duas grandes áreas da língua portuguesa e da matemática.

Desde 1993, o preceito da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem figura claramente a partir do Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo Ministério da Educação em 1993. Algumas de suas proposições foram contempladas na LDB, Lei nº 9.394/96, e, dado o fato de ainda não estar plenamente sanado na realidade brasileira o problema da erradicação do analfabetismo e da universalização da educação básica com qualidade, tal prerrogativa aparece de forma subliminar no conjunto de dispositivos legais e orientadores: decretos, resoluções e sistemas avaliativos gerados após esse período.

As características apontadas acima nos fazem inferir que a tendência por privilegiar o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, previsto para essa fase de escolarização dos alunos, não pode ser vista apenas pela ótica da relação das professoras com seus alunos, tampouco do ensino e da aprendizagem de conteúdos curriculares, mas pode também refletir as influências/diretrizes das políticas educacionais pelas quais se busca orientar a prática do professorado. Assim, é em interface com a relação professor-aluno, com a relação do docente com os conteúdos de ensino e de aprendizagem e com as diretrizes de políticas educacionais que as professoras configurariam uma forma própria de construção de sua profissionalidade polivalente.

Essa proposição reforça a perspectiva de Paganini-da-Silva (2006), segundo a qual existe um contexto sócio-político-cultural de constituição da profissionalidade docente. No caso das professoras polivalentes, estas recebem influências dos valores e conteúdos estabelecidos para a educação básica, de forma geral, e, em particular, para a etapa do ensino fundamental.

Percebemos, dessa forma, que, para dar consequência à dupla questão

que se configura entre o trabalhar com o que é socialmente definido, como as aprendizagens necessárias para seus alunos, e a afirmação da polivalência pelo trabalho com as diversas áreas de conhecimento, as professoras sujeitos da pesquisa parecem lidar com uma tensão que se apresenta sob duas formas: uma que se apresentaria no plano mais discursivo, ou seja, pela defesa de uma ideia, e outra pela descrição de uma ação pedagógica muito singular por ela desenvolvida. Porém, ambas parecem reforçar a prevalência do ensino de língua portuguesa em detrimento às demais áreas de conhecimento, inclusive da própria matemática.

Tais formas se assentam de uma dupla estratégia didática. A primeira consiste em afirmar que, sem o domínio da língua materna, os alunos não poderiam, por exemplo, acessar conteúdos de história e geografia – daí a importância de consolidar esse domínio. A segunda diz respeito a apontar a importância do uso do trabalho com textos para “extrair” deles conteúdos de ciências, geografia, história, artes e etc.

Essa segunda forma de lidar com essa tensão nos faz inferir que as professoras, em suas ações pedagógicas, desenvolveram estratégias para se relacionar com a tensão de trabalhar com o que é tido como necessário para seus alunos, o que, de certa forma, tem levado a formas reduzidas da polivalência e à afirmação da polivalência pelo trabalho com as diversas áreas de conhecimento.

Esses recursos parecem revelar que as professoras constroem a polivalência numa contradição contínua entre a possibilidade de sua afirmação pela via do reforço de sua profissionalização, inclusive reafirmando sua profissionalidade científica<sup>3</sup>, e o modo restrito com que a traduzem em suas práticas cotidianas. Essa característica conota, de toda evidência, um elemento de tensão presente no modo como a polivalência é vivida pelos sujeitos da pesquisa. As falas transcritas a seguir permitiriam sustentar essa afirmação:

O professor tem que buscar, tem que ir a campo, buscar e fazer que realmente seja a aula. Embora que a gente tenha todos esses problemas que xxxx falou, até mais, mas essa polivalência a gente tem que buscar. Mesmo não gostando de certas disciplinas, eu tive que procurá-la. (PL, magistério (graduação não informada), 31 anos de magistério – RPA 05)

3. Dubar (1997) define como profissionalidade científica a “qualificação jurídica atestada e hierarquizada pelos títulos escolares”. No caso dos professores polivalentes, esta é conferida pela habilitação a ensinar outorgada pelo curso de pedagogia, mas também, de acordo com a LDB vigente, pela habilitação mínima conferida por curso em nível médio na modalidade normal. Em ambos os cursos é definido a priori que os professores por eles formados estão habilitados a lecionarem diversas disciplinas do currículo da educação básica, sendo o professor de referência de um grupo-classe.

Em relação à qualificação, as professoras fazem referência ao diferencial de seus currículos de formação tanto nos cursos de pedagogia como nos de nível médio, na modalidade normal, para sustentar a afirmação de que estão preparadas para uma atuação que possibilita não somente o tratamento integrado de diversas disciplinas como também a construção de uma visão global de seus alunos (*o todo do aluno e o aluno no seu todo*).

Nesse sentido, as professoras operam com uma lógica de positivação da polivalência. No caso da formação mediante o curso de pedagogia, tem destaque na fala das professoras o estudo dos fundamentos da educação, constituindo-se num diferencial importante para a caracterização da polivalência. Afirmando as professoras que o estudo dos fundamentos da educação forneceu uma base sólida para a construção de uma visão global do aluno, articulada também a uma visão social ampla, refletindo o papel da educação escolar na sociedade. Esse aspecto foi justificado ainda, em vários momentos das interações das professoras, por meio da comparação entre os currículos do curso de pedagogia com o das demais licenciaturas.

Para as professoras, os currículos das demais licenciaturas, por se centrarem no domínio de conhecimentos de uma dada área, privariam a formação docente dessa visão global. Em contrapartida, afirmam que tal requisito é possibilitado com a organização dos cursos de pedagogia, que atenderiam, a contento, às especificidades da polivalência.

Aí é que está, porque eu acho que o curso de pedagogia se diferencia dos demais por ele ter essa visão geral e que não impede da gente delimitar em algumas disciplinas. Mas é uma visão geral, pois a gente trabalha com a formação inicial. Então eu acho que a gente precisa dessa visão geral, que as licenciaturas não contemplam. (P1, magistério e pedagogia, pós-graduada, 15 anos de magistério)

Em suma, a relação professor aluno nortearia uma busca por atender aos interesses e às necessidades de aprendizagens dos alunos por meio da articulação/integração tanto dos conteúdos das áreas do currículo como com a realidade e interesses dos alunos, reforçando, assim, a promoção de uma visão global sobre eles (os alunos).

## **Perspectivas para a formação inicial do professor polivalente**

Com intuito de refletir sobre os elementos estruturantes da profissionalidade polivalente da relação escola e sociedade, da organização do trabalho pedagógico

e da relação professor, identificamos aspectos que recaem diretamente nas propostas curriculares para a formação inicial dos docentes dos AIEFs.

Sobre a importância dos fundamentos da educação, indica-se que eles assumem um caráter bastante significativo para uma identidade profissional particular desenvolvida nos cursos de pedagogia, em detrimento das práticas formativas dos demais professores de outras etapas de ensino. Estes mesmos fundamentos subsidiariam uma visão global do aluno, inserindo-o numa compreensão também das relações entre escola e sociedade. Forneceriam, então, uma base sólida de compreensão do fenômeno educativo nas sociedades e seu sentido pedagógico relacionado à visão de homem e de sociedade. Esse aspecto nos faz refletir sobre os modelos de formação de professores que estão em disputa, quando se propõe um certo esvaziamento da teoria em detrimento de uma aplicação meramente técnica de metodologias de ação, exclusivamente para o âmbito da sala de aula. Mostra ainda a reprodução do senso comum, tendo por base ideias reformistas sob as quais se defende que os cursos de formação inicial de professores são excessivamente teóricos; contudo, não se explicita em qual concepção de teoria e de fundamentos se baseia, nem qual forma de articulação com a prática se estrutura. As indicações parecem, então, reclamar pela práxis – unidade teoria-prática – na construção do trabalho docente da profissionalidade polivalente.

Já a pesquisa como princípio formativo revelou-se de forma incipiente no contexto das experiências das professoras; contudo, endossa a relevância de, cada vez mais, os cursos estabelecerem contatos com o chão direto da escola. Revelou-nos ainda as implicações que as políticas curriculares têm na constituição de uma visão de pesquisa bastante restrita e o que seria construir uma atitude investigativa do professor polivalente.

Sobre os currículos de formação, as professoras reconheceram elementos importantes da profissionalidade científica, obtida por meio dos cursos de formação inicial por elas vivenciados. Apontaram para a relevância dos fundamentos das ciências da educação para embasar uma visão global de seus alunos e do fenômeno educativo. As metodologias e as técnicas de gestão de classe, vivenciadas principalmente nas práticas de estágio, também foram consideradas relevantes. Quanto a esse último aspecto, as professoras destacaram notadamente o curso desenvolvido em nível médio mais do que os cursos em nível superior (fosse o de pedagogia, fosse o de licenciatura). Não perceberam uma articulação adequada entre os conhecimentos teóricos e as vivências práticas. Por outro lado, identificaram lacunas decorrentes da formação e verificaram que a habilitação obtida não lhes confere os meios necessários ao atendimento das exigências do exercício efetivo da polivalência.

Ainda como lacunas da formação inicial, perceberam a falta de integração entre os componentes curriculares dos cursos de formação, principalmente as metodologias,

assim como a inexistência de componentes curriculares, a exemplo da metodologia do ensino de artes.

Sobre o perfil de alfabetizador que parece ser necessário para a atuação nos anos iniciais de escolarização, fazemos a ressalva de os cursos de formação não assumirem um grau de especialidade de tal modo a atender apenas ao aspecto da construção desse perfil e, assim, fragilizar a construção histórica do perfil profissional do pedagogo, que, mesmo não apresentando um consenso, destaca a docência enquanto compreensão e intervenção do/no fenômeno educativo. Lançamos o desafio de pensar práticas em que a questão da alfabetização se alie ao letramento e seja transversal ao trabalho docente como um todo no contexto da polivalência, sendo, assim, mais um objeto de conhecimento peculiar a esse trabalho; contudo, não se restringindo a ele.

Por fim, outra questão que se mostrou bastante frágil para a formação de professores polivalente foi a da interdisciplinaridade. Enquanto, as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de pedagogia apontam com um dos seus princípios, tanto os componentes curriculares, como a vivência dos currículos pelas professores pareceram estar bastante distantes dessa prerrogativa.

## **Considerações finais**

As indicações das perspectivas para a formação inicial, oriundas da análise dos elementos estruturantes da profissionalidade polivalente, se apresentam como indicadores para uma reflexão mais ampla sobre os modelos de formação de professores que estão lançados para a elaboração de políticas curriculares de formação inicial.

Se tomarmos a formação como garantia primeira de profissionalização e que a construção da profissionalidade se dá na interface da relação entre as formas de regulação social da profissão e as formas subjetivas do sujeito que se faz professor, veremos que os distanciamentos entre esses dois aspectos fazem com que a construção da profissionalidade polivalente se dê de forma muito ambígua e marcada por contradições que constituem um trabalho concreto que se pode fragilizar ao longo de sua vivência.

Essas questões nos fazem endossar a necessidade que as escolas de formação docente têm de discutir seus projetos e práticas, de modo a consolidar um processo de formação sócio-histórica do professor com sólida base teórica e interdisciplinar dos/sobre os fenômenos educativos, seus fundamentos históricos, políticos e sociais, como também o domínio dos conteúdos da educação básica a fim de criar condições para a análise crítica da sociedade e da realidade educacional brasileira.

## Referências

- ANDRADE, G. R.; CRUZ, S.P.S. Os currículos dos cursos de formação em pedagogia e a construção da profissionalidade polivalente. *Anais do VI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares*. Currículo: (re)construindo os sentidos da educação e ensino, dez/ 2013.
- APPLE, M. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, pp. 3-14, fev. 1987.
- BATISTA NETO, J. A relação professor-aluno na perspectiva da diversidade: dimensão didático-metodológica. In: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Org.). *Formação de professores e prática pedagógica*. Recife: Massangana, 2006, v., pp. 165-174.
- BOURDONCLE, R. La professionalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises e américaines. *Revue Française de Pédagogie*. Paris, n° 94, jan/mar 1991, pp. 73-91.
- BRASIL. *Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60. §7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e, dá outras providências.
- \_\_\_\_\_. *Resolução CNE 01/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, 2006.
- CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ENGUITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, 1991.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *ANFOPE em movimento: 2008-2010*. Biblioteca da ANFOPE. Brasília: Líber Livro/Anfope/Capes, 2011. pp. 13-51.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: DIAS, R. E. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- DUBAR, C. *Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Coleção Ciências da Educação; 24. Porto: Porto Editora, 1997.
- 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.
- LOPES, A. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- MORGADO, J. C. *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora, 2005.
- NÓVOA, A. Processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- 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.

RAMOS, K. M. *Pedagogia universitária: um olhar sobre um movimento de institucionalização de ações de atualização pedagógico-didática como espaço de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária*. 2008. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, 2008.

SANTOS, E. O. *A formação continuada da Rede Municipal de Ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2010.

SÉRON, A. G. Professorado, educação e sociedade: enfoques teóricos e estudos empíricos em sociologia do professorado. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

SILVA, K. A. C. P. C. *Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2008.

SOARES, Olavo Pereira. O Ensino de história nos anos iniciais e a formação dos professores. In: FONSECA, Selva Guimarães (org.). *Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. pp. 127-147.

Recebido em julho de 2014  
Aprovado dezembro de 2014

**Shirleide Pereira da Silva Cruz** é doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professora da Universidade de Brasília (UnB), no Departamento de Planejamento e Administração. Integra como formadora o Centro de Estudos em Educação e Linguagem da UFPE. E-mail: shirleidecruz@unb.br