

A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: refletindo sobre elementos estruturantes

The construction of a polyvalent professionalism in teaching in the early years of basic education: reflecting on structural elements

Shirleide Pereira da Silva Cruz¹

José Batista Neto²

RESUMO

A pesquisa tem como objeto de estudo a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e a questão do domínio dos conteúdos das disciplinas de referências na constituição da profissionalidade docente polivalente. Tem como objetivo principal compreender a constituição da profissionalidade docente polivalente, destacando o domínio dos conteúdos das disciplinas de referências das áreas de conhecimento e sua relação com os conhecimentos didáticos pedagógicos. Os dados apresentados referem-se à fase exploratória na qual foram aplicados questionários, desenvolvidas duas entrevistas pilotos e um grupo focal experimental em abril e novembro de 2009 e em março de 2010, respectivamente. Tanto as respostas aos questionários como os protocolos de dados obtidos a partir das falas dos sujeitos foram submetidos a análise de conteúdo, apoiada em Bardin (1979). Os dados iniciais apontam para três eixos estruturantes da profissionalidade polivalente: a relação professor-aluno, a relação escola e sociedade e a organização do trabalho pedagógico. Esses três elementos podem ser considerados como elementos gerais da formação e atuação docente, contudo, apresentam-se de uma maneira peculiar no contexto da construção da profissionalidade polivalente.

Palavras-chave: Profissionalidade docente. Polivalência. Ensino Fundamental.

¹ Professora Doutora da Universidade de Brasília. E-mail: shirleidesc@gmail.com

² Professor Doutor da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: josebn@uol.com.br

ABSTRACT

The research has as object of study the teaching in the early years of primary school and the command of the reference subject content in constitution of the professionalism versatile teaching. Has main objective to understand the constitution of the professionalism versatile component of teaching, highlighting the the connection between command of the reference subject knowledge of the reference subjects and didacticpedagogical knowledge. The data presented refer to exploratory phase in which they were applied questionnaires, developed two pilots interviews and a focus group experimental in April and November 2009 and in March 2010, respectively. Both the answers to questionnaires such as the protocols of data obtained from the speeches of the subjects were submitted to analysis content, supported by Bardin (1979). The initial data point to structural axes of the three professionalism versatile teaching: teacher-student relationships, the school-society relationship and the organization of the teaching work. These three elements can be considered as elements of training and teaching acting, however, are of a peculiar way in the context of the construction of professionalism versatile teaching.

Keywords: Professionalism teaching. Versatility. Primary School.

Introdução

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e a questão do domínio dos conteúdos das disciplinas de referências das áreas de conhecimento do currículo da educação básica na constituição da profissionalidade docente polivalente³. Assim, tem como objetivo principal compreender a constituição da profissionalidade docente polivalente destacando a relação entre o domínio do conhecimento

³ Segundo estudo exploratório realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com base no censo em 2007, esse professor leciona cinco ou mais disciplinas. Recebe nesse documento também a denominação de "Professor unidocente". Nesse documento o professor multidisciplinar é caracterizado como aquele profissional que trabalha em todos os campos do conhecimento ministrado nas várias disciplinas do currículo escolar. Porém, preferiremos usar o termo polivalente em nossa pesquisa por considerarmos ser ele um termo mais comumente utilizado no meio educacional brasileiro.

das disciplinas de referência das áreas de conhecimento e sua relação com os conhecimentos didáticos pedagógicos.

Assim, emerge de nossas inquietações sobre a docência naquele nível de ensino, especificamente as que se relacionam com o movimento de profissionalização docente no contexto das reformas educativas que desencadearam a busca pela sistematização de um repertório de conhecimentos que constituiriam um saber profissional, destacando o papel do professor da fase inicial de escolarização.

Nesse sentido, nos preocupa nesse debate a realização de uma discussão de caráter geral sobre a profissão docente. Discussão que se inicia nos anos 80 do século XX e que trouxe como grande contributo a abertura de um campo de estudo e prática da formação de professores. Gerou também um número significativo de estudos e pesquisas que procuraram destacar: o que é ser professor? Quais são os saberes que o constituem como profissional? Como se forma um professor? Porém, a despeito das contribuições dessas pesquisas, nos interessa focar a docência nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da polivalência.

Dessa forma, problematizamos que, apesar de toda essa produção sobre o que é ser professor e a relação deste com as políticas de formação e profissionalização, pouco se tem discutido sobre a condição do/a docente dos anos iniciais do ensino fundamental ser aquele/a que leciona todas as áreas de conhecimentos do currículo da educação básica.

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

pela polivalência. Polivalência construída historicamente mediante a organização histórica da escola básica e que apresenta como exigência funcional-legal para o/a professor/a a incumbência de lecionar todas as áreas de conhecimento estabelecidas pelo currículo já desde a sua formação, uma vez que nos próprios cursos de formação é estabelecida uma divisão: curso Normal Médio e licenciatura em Pedagogia preparatórios para o magistério polivalente e as licenciaturas diversas formando para o magistério em uma única área de conhecimento. Essa condição é replicada nos processos de recrutamento por concursos públicos de professores como também na regulamentação da carreira, por meio de todo um aparato legal que a rege, inclusive os planos de cargos e carreira.

Na verdade, a grande questão de fundo de nossa pesquisa é: como o professor dos anos iniciais do ensino fundamental vivencia a polivalência, constituindo assim a profissionalidade docente para esse nível de ensino? Consideramos que o docente atuante nos anos iniciais do ensino fundamental parece centrar mais sua preocupação em conhecer como se desenvolve o fenômeno educativo do que nos objetos das áreas de conhecimento. Sendo assim, acreditamos que a particularidade daquele profissional em atender à fase inicial de escolarização, a identificação com a fase de desenvolvimento da infância atrelada à oportunidade de acompanhar mais de perto as aprendizagens dos discentes parecem ser aspectos que ganham relevância na configuração da profissionalidade polivalente. Tal forma particular de relação implicaria, portanto, tanto um corpo de conhecimentos como a atitude de investigação, reflexão e crítica.

Numa rápida análise dos documentos legais e dos referenciais da formação docente para a educação básica, – estes últimos, seja na versão preliminar de 1998, seja na versão final de 2002 –, percebe-se, por exemplo, que a discussão ali desenvolvida silencia sobre as características do/a professor/a polivalente, uma vez que a referência feita a ele/a efetuada nesses documentos caminha sempre sob a assertiva de que o professor polivalente necessita ter domínio dos

conteúdos a lecionar, sem ampliar assim tal discussão. Há, então, nesses documentos um espaço de reflexão e de definição no que tange aos conhecimentos profissionais docentes de forma geral, mas, não se discute a especificidade da polivalência. Parece, assim, que a mesma lógica de pensar a formação de professores de “matéria” é, por analogia, transferida para a dos professores polivalentes.

Já as Diretrizes Curriculares dos cursos de Pedagogia, promulgadas em 2006, apresentam como uma das suas principais missões a formação do/a professor/a para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, o/a professor/a polivalente inclusive destacando uma formação interdisciplinar. Tal perspectiva de formação necessita de uma melhor reflexão e análise das vivências e concepções daqueles que constroem a profissão no âmbito das classes dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, partimos da tese 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 didáticos pedagógicos. Relação que os sujeitos estabelecem em suas práticas com as demandas sociais internas e externas à escola expressando-se em modos próprios de ser e atuar como docente, e que, ao lidar com a polivalência, estariam imbricadas na ação docente dimensões outras que vão além da legitimidade do conhecimento científico.

Para desenvolvermos a investigação realizamos uma fase exploratória na qual foram aplicados questionários, desenvolvidas duas entrevistas pilotos e um grupo focal experimental em abril e novembro de 2009 e em março de 2010, respectivamente. Tanto as respostas aos questionários como os protocolos de dados obtidos a partir das falas de nossos sujeitos foram submetidos a uma análise de conteúdo, apoiada em 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*.

Os dados iniciais apontam para três eixos estruturantes da profissionalidade polivalente: a relação professor-aluno, a relação escola e sociedade e a organização do trabalho pedagógico. Esses três elementos podem ser considerados como elementos gerais da formação e atuação docente, contudo, apresenta-se de uma maneira peculiar no contexto da construção da profissionalidade polivalente. Antes de discorrermos sobre esses elementos consideramos importante apresentarmos algumas considerações sobre o conceito de profissionalidade.

O conceito de profissionalidade na análise da profissão docente: algumas perspectivas

O campo da sociologia das profissões tem sido pródigo no desenvolvimento teórico do conceito de profissão, bem como de outras noções dele derivadas, no intuito de analisar todo o complexo de que se constitui a profissão e sua relação com a realidade. Assim, o termo profissionalidade, sendo uma derivação do termo profissão, assume, juntamente, com outros termos, tais como, profissionalismo e profissionalização, significados diversos em função de contextos e referências teóricas.

O termo profissionalidade é oriundo do termo italiano *professionalità*, conforme destacam os estudos de Barisi (1982), que os situou no contexto das mudanças desenvolvidas nas lutas sindicais na Itália. Nesse sentido, Barisi menciona que a profissionalidade refere-se ao “caráter profissional de uma atividade”, às capacidades, aos saberes, à cultura e à identidade de uma determinada profissão. Destaca ainda que a noção de profissionalidade dá ênfase às características individuais não estritamente ligadas às capacidades profissionais adquiridas na formação ou graças à experiência na fábrica.

Braem (2000) analisa as contribuições de Barisi para a construção da noção, constituindo a defesa da dimensão individual como seu elemento definidor. Sua contribuição para a compreensão da noção de profissionalidade avança ainda ao apontar os contextos em que a mesma foi se constituindo em tempos e espaços específicos. Essa pesquisadora aponta que a noção de profissionalidade surge, no contexto francês, como desdobramento de estudos discutidos no I Encontro de Sociologia do Trabalho, realizado em Nantes, em 1986, e com a publicação da revista: *Sociologia do trabalho: da qualificação à profissionalidade*. O principal desdobramento desses eventos foi à associação da noção de profissionalidade à temática da qualificação.

Uma outra questão que Braem analisa nessa associação entre a noção de profissionalidade aos conceitos de qualificação e competência é o reconhecimento de que nem a qualificação corresponderia um indicador de performance e nem a competência seria suficiente como critério da regulação da profissionalidade. Dessa forma, a profissionalidade envolve tanto a qualificação como a competência abrangendo ainda as noções de deontologia e ética incluindo valores coletivos e individuais.

Demailly (1987), citada por Braem (2000), é outra autora que discute a noção de profissionalidade associada à qualificação e a competência profissional. Para ela, enquanto a qualificação se refere à valorização dos conhecimentos acadêmicos e didáticos expressos em

uma titulação, a competência profissional valoriza os meios através dos quais a qualificação se torna eficiente. A competência profissional extrapola, portanto, as exigências juridicamente reconhecidas para a formação profissional, denotando conhecimentos e aptidões requeridos socialmente e exigidos praticamente em contextos e situações profissionais. Assim, essa autora analisa a noção de profissionalidade de forma a reconhecer que as aptidões individuais podem ser cada vez mais requeridas como obrigações coletivas para a institucionalização de uma ação profissional.

Nesse sentido, Ramos (2008) considera que a profissionalidade congrega duas facetas interdependentes, destacando que as mesmas não podem ser reduzidas nem à aquisição de um novo conhecimento nem à realização de uma ação, mas implica considerar em qual sentido o conhecimento adquirido encontra sua expressão na ação. Por resultar de uma dinâmica relacional, a profissionalidade implica um conhecimento e sua expressão na ação, elementos que endossam sua natureza eminentemente *instituinte*.

Esse processo instituinte da profissionalidade nos faz, então, questionar como o/a professor/a, em sua atuação profissional, lida com os conflitos que podem ser gerados pelos sistemas de regulação e normatização da polivalência, dado que são sujeitos levados a confrontar os seus saberes de base com os saberes socializados pelas e nas instituições formadoras? De que forma posicionam-se nesse confronto e estabelecem suas práticas polivalentes? Como questionam os próprios processos de formação/atuação possibilitando a autogestão de sua formação? Essas são algumas das questões que suscitadas a partir da análise da construção da profissionalidade docente polivalente e da sua interrelação entre os demais aspectos da profissionalização.

Outro autor que discutiu a questão foi Hoyle (1980). Ele compreende profissionalidade como “as atitudes em relação à prática profissional entre os membros duma ocupação e o grau de conhecimento e de competência que eles aplicam nessa tarefa” (HOYLE, 1980, p. 44).

Em relação à docência, Hoyle, distingue a profissionalidade *restrita* da profissionalidade *extensa*. Para ele, “[...] a profissionalidade *restrita* é intuitiva, focalizada na sala de aula e baseada na experiência e não na teoria, estando mais diretamente ligada à análise do desenvolvimento do aluno” (HOYLE, 1980, p. 49). Na esfera da profissionalidade *extensa*, afirma que o professor tende a situar a sua sala de aula dentro de um contexto educacional mais amplo e a perceber a importância da análise desde a teoria e dos contextos educacionais mais recentes para o desenvolvimento de sua ação, vendo, portanto, o ato de ensinar como uma atividade racional suscetível de melhoria, com a ajuda da pesquisa e de práticas de desenvolvimento (Hoyle, 1980). Para esse autor, então, o processo de profissionalização docente implicaria a ampliação da profissionalidade *extensa* uma vez que essa é caracterizada pelo reconhecimento pelos membros de uma ocupação. Esse reconhecimento para se constituir exige assim um conhecimento e uma competência cada vez mais elaborados para a sua efetivação.

Bourdoncle (1991), por sua vez, acrescenta que a profissionalização possui dimensões interdependentes e não hierarquizadas que constituem, portanto, o processo de apropriação da profissão pelo sujeito. Dentre essas dimensões, localiza a dimensão da profissionalidade, que diz respeito ao processo de melhoria das capacidades e dos conhecimentos realizados na profissão, responsáveis por distinguir a especificidade de ser professor.

Na mesma linha de análise de Bourdoncle, para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) a profissionalidade seria uma dimensão da profissionalização que se articula ao conceito de profissionalismo de forma dialética, ou seja, ambos contêm partes que se complementam entre si, sem as quais não seria possível compreender cada conceito como tal. Dessa forma, esses autores comentam que a profissionalidade corresponde a uma dimensão interna da profissionalização desde a qual o professor adquire conhecimentos que são mobilizados nas atividades docentes. Já o profissionalismo, por sua parte, refere-se à reivindicação de *status* do exercício profissional

que os sujeitos desenvolvem frente à sociedade, a fim de legitimar as qualidades específicas e complexas que separam uma profissão da outra, através de um processo de negociação, requerendo, ademais, assim um processo de formação específica.

Assim, a profissionalidade envolve os conhecimentos e as habilidades necessários ao exercício profissional e estes, por sua vez, são constituídos num processo conflituoso de busca de autonomia para o exercício profissional, para fins de reconhecimento e valorização. A profissionalidade e o profissionalismo mantêm, portanto, uma relação dialética, pois as formas de viver e praticar a docência desenvolvidas pelos professores de maneira individual e coletiva estabelecem uma estreita relação com as condições sociais e institucionais que estão postas para o trabalho docente, considerando ainda que tal relação é constituída e constitui a organização escolar na qual o exercício profissional se dá.

Nessa perspectiva, a profissionalidade diz respeito à necessidade do professor buscar a re-configuração dos modos de desenvolver suas ações e de se colocar na profissão em virtude das demandas específicas da sala de aula, da escola, de regulação e da sociedade de maneira geral. Assim, a profissionalização não pode ser desvinculada do sujeito professor nem das limitações que se apresentam no contexto da profissão e do profissional que nele atua, como adverte Almeida (2006).

A profissionalidade pode ser vista, então, como a afirmação do que é específico na ação docente, tal como propõe Sacristán (1999). Essa especificidade diz respeito a um conjunto de comportamentos, destrezas e valores. Dessa forma, diferentemente de outras análises já descritas, Sacristán acrescenta à compreensão da profissionalidade docente elementos distintos dos “conhecimentos”, “habilidades” e competências. Assim, ao dar destaque aos valores, Sacristán faz apelo à dimensão ética da docência.

Essa dimensão ética também está presente na análise desenvolvida por Contreras (2002). Segundo esse autor, a profissionalidade

possui certas qualidades que caracterizam principalmente o modo como o professor se preocupa e cria as condições de se realizar um bom ensino. Nessa mesma linha, Lopes (2007) caracteriza a profissionalidade docente sob duas dimensões. A *dimensão dos valores e da ética*, que fundamenta a ação docente e que, a seu ver, é organizadora de uma série de outras dimensões do fazer docente. Tal dimensão está estritamente ligada ao sentido de educação pública, correspondendo ao atendimento, como diz Demailly (op. cit), a novas situações pedagógicas concretas e a novas exigências quanto à escolaridade obrigatória atual, exigências que não podem ser mais respondidas pelos antigos modelos de competências. Quanto à *dimensão epistemológica* da profissionalidade docente, Lopes (2007) destaca que o saber profissional não se constitui apenas em uma questão de reconhecimento da cientificidade do conhecimento profissional, mas, se articula à dimensão ético-política.

Já Roldão (2005) aborda o conceito de profissionalidade situando-o num movimento que constitui um conjunto de atributos socialmente construídos que permitem distinguir uma profissão dentre os muitos tipos de atividades da vida social. Assim, para problematizar a profissionalidade docente, apresenta algumas atividades que considera como descritores de profissionalidade.

No que concerne ao *reconhecimento da função e ao saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza* como descritores da profissão docente, por exemplo, a pesquisadora destaca a visão de professor, aceita por muitos durante muito tempo, como aquele que “dá aulas” de alguma área ou disciplina ou como um especialista de uma ou mais disciplinas, ou seja, como aquele que “professa um saber”. Essa visão dá sinal de esgotamento com a complexificação das relações sociais e da própria compreensão de como se dá a construção do conhecimento e, desta feita, a autora defende que a função de ensinar é redefinida como “[...] saber fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2005, p. 17).

Dessa definição depreende-se que a função de ensinar não se restringe ao domínio disciplinar, mas à capacidade de equilibrar o domínio do conteúdo de ensino com o modo como o mesmo é usado e mobilizado para construir situações de apropriação por parte dos(as) alunos(as). Para essa pesquisadora, esses elementos é que trazem à tona a natureza profissional da docência, que a diferencia das demais profissões, mesmo aquelas que porventura detenham um conteúdo disciplinar similar.

Diante do exposto, percebemos uma série de elementos que estão imbricados com a construção da profissionalidade docente e, mais especificamente, a profissionalidade polivalente. Assim, consideramos que a profissionalidade docente polivalente é produto e processo de um conjunto de ações, representações e relações que o/a professor/a desenvolve na constituição da sua profissão, produzido na interface entre as demandas de regulação da sua atuação profissional e as formas subjetivas do sujeito que se faz professor. Passemos agora à discussão dos elementos estruturantes da profissionalidade polivalente resultantes de nossa investigação.

Analisando elementos estruturantes da profissionalidade polivalente

Sobre a relação professor-aluno vimos que esse elemento aparece com muita veemência quando da defesa da própria natureza da polivalência, pois para as professoras, a polivalência permite uma visão global de seus alunos de forma a atender as suas necessidades de aprendizagem. Nesse sentido, permite perceber a afinidade dos alunos e alunas com algumas áreas de conhecimento para assim explorar essa potencialidade, integrando-a aos conhecimentos das outras áreas e motivando-os no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

Permite ainda dosar os conteúdos em termos de ciclos de estudos e as especificidades das turmas que lecionam. O aspecto

enriquecedor da polivalência também se apresenta de forma peculiar na medida em que a professora se apropria e medeia os conhecimentos de cada componente curricular, buscando tornar as disciplinas prazerosas para as crianças, dinamizando e diversificando as aulas. A perspectiva de centrar a docência nas aprendizagens dos alunos caracteriza-se, assim, em um aspecto positivador da polivalência.

Um outro dado suscitado diz respeito à concepção de polivalência ampliada. A concepção de uma polivalência ampliada, segundo testemunham as professoras participantes da pesquisa, seria gestada tanto na relação do trabalho cotidiano da professora com seus alunos como com as demandas sociais, originadas da regulação de sua ação profissional como daquelas mais amplas relacionadas à complexidade do mundo contemporâneo. E, nesse sentido, lidar com a indisciplina dos alunos e as interferências que tal indisciplina pode desencadear quanto a uma possível descaracterização de seu papel apresenta-se como uma demanda dessa concepção de polivalência ampliada. Nessa mesma linha, a relação com a família também se insere como um tema que tem implicações com a perspectiva ampliada da polivalência, surgindo como uma necessidade de preparação para se relacionar com a mesma.

Mercede destaque ainda um aspecto relacionado ao reconhecimento de que o professor polivalente lida com a fase inicial de formação humana e cidadã de seus alunos, requerendo dele um compromisso com a ampliação das oportunidades de aprendizagem.

Esses elementos destacam a dimensão ética da profissionalidade polivalente apontada por Lopes (2007) e Contreras (2002), como também se articulam a um outro elemento que teria o mesmo grau de importância na construção da profissionalidade polivalente: a compreensão, por parte do professor, da relação entre educação e sociedade. Tal relação é expressada pela defesa de que sua atuação polivalente fornece subsídios para a participação cidadã crítica a partir do projeto de educação e de sociedade que acreditam estar construindo. Denota, ainda, a concepção de que a docência na fase inicial da escolarização baseia-se, predominantemente, na dupla função do

trabalho educativo de instruir e educar. (MASJOAN, 1974, apud SÉ-
RON, 1999).

Essa dupla função parece dar margem para visões equivocadas sobre a relação afetiva inerente à relação professor-aluno e está imbricada também de discursos que tendem a reforçar uma ideia que não seriam necessárias habilidades e competências técnicas especializadas para o exercício da docência. Porém, contrapondo-se a esse aspecto negativo, Lopes (2001) destaca que as características femininas da sensibilidade e do envolvimento emocional, “pautadas pela lógica do amor”, contribuiriam para um reconhecimento mútuo e um comprometimento solidário entre professores, alunos e seus pares, tendendo assim para uma crítica mais ampla do profissional sobre as implicações de sua participação num projeto educativo social.

Já a relação entre escola e sociedade vai reconhecer a importância dos fundamentos da educação contemplados pelos currículos da formação inicial, especialmente do curso de Pedagogia. Assim, foi indicado que as disciplinas referentes aos fundamentos da educação constituem-se num diferencial importante na caracterização da polivalência. Dessa forma, os mesmos fornecem uma base sólida para a construção da visão global do aluno articulada também a uma visão social ampla que reflete o papel da educação escolar na sociedade.

Outro eixo curricular importante que se apresentou como de muita importância para a compreensão da articulação entre escola e sociedade foi o da pesquisa como princípio educativo de formação, vivenciada pelo componente “Pesquisa e prática pedagógica”⁴. Esse componente, para as professoras, possibilitou uma análise sistemática e sistematizada da escola e reforçou a importância desse espaço escolar para a construção e formação da profissionalidade polivalente. Nessa mesma linha, foi destacado que o entendimento da relação escola e sociedade passa também pela reflexão sobre

⁴ Componente curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco implementado no ensino de uma de suas reformas, realizada em 2002, e que permanece até os dias atuais com essa nomenclatura.

qual proposta pedagógica vivencia a rede municipal de ensino a que está vinculada a professora para os anos iniciais de escolarização. Articula-se ainda à compreensão construída pelas professoras sobre as políticas públicas para o ensino fundamental.

Nesse sentido, foi destacado que o sistema de avaliação da educação básica e seus instrumentos, instituídos pela legislação educacional, tem limitado, por vezes, seu trabalho polivalente e reforçado a secundarização das áreas de conhecimento em detrimento do foco dado por esse sistema às áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Além desse aspecto, a avaliação gerada por esse sistema geralmente acaba por responsabilizar os profissionais diretamente pelo desempenho dos alunos, fazendo com que haja uma insatisfação por parte dos mesmos em tentar romper com essa lógica, denotando aspectos de proletarização. Nesse mesmo sentido, as políticas de correção de fluxo têm se utilizado de tecnologias sociais que tentam reduzir o trabalho docente ao atendimento de tarefas burocráticas relativas ao monitoramento dos programas implantados, apresentando-se também como um elemento de tensão para a construção da profissionalidade polivalente.

Já o elemento da organização do trabalho pedagógico vem destacar a particularidade que os anos iniciais de escolaridade possuem para a construção da base alfabética e a aquisição de conhecimentos básicos ligados às habilidades de leitura e de escrita por parte dos alunos. Assim, embora reconheçam que a polivalência implica o trabalho com as diversas áreas de conhecimento, em sua organização curricular e o uso do tempo pedagógico, destaca-se o trabalho com a área de Língua Portuguesa, tendo como foco de trabalho, exatamente, com os processos de alfabetização. Assim, o trabalho com as outras áreas além de ficar secundarizado ganha uma identidade de estar “a serviço de”, isto é, daquele trabalho pedagógico específico com a alfabetização.

Percebemos ainda que o fator tempo está intimamente ligado ao elemento instituinte da organização do trabalho pedagógico na

construção da profissionalidade polivalente, por se apresentar como um elemento de tensão, uma vez que ele é visto como uma variável importante tanto à peculiaridade de que se reveste o exercício da polivalência como à necessidade de tempo adequado para a pesquisa e para a preparação e planejamento das atividades com as diversas áreas de conhecimento.

Esse elemento de tensão parece ter provocado, inclusive, a proposição de serem estabelecidos outros formatos da polivalência que porventura viriam a atenuar a insuficiência de tempo para promover o desenvolvimento adequado daquelas dimensões do trabalho pedagógico específico com as áreas de conhecimento.

Ainda sobre o elemento da organização do trabalho pedagógico, o trabalho por projetos didáticos pareceu se apresentar como uma alternativa pertinente para que as professoras viessem a desenvolver um trabalho significativo com os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento. Essa forma de trabalho foi defendida por contribuir com a visão global do aluno, como também por apresentar condições para que as professoras pudessem selecionar conteúdos, realizar gradações, de modo a tratar de forma integrada a um tema específico de trabalho.

Esse aspecto nos forneceu indícios de que talvez essa forma de trabalho pedagógico poderia estar sinalizando o entendimento da importância de desenvolvimento de uma interação particular entre o conhecimento de conteúdo e conhecimento didático-pedagógico.

Considerações finais

De forma geral os dados apontam que a docência nos anos iniciais está marcada pela relação que o professor constrói entre sua ação e o projeto de educação e de sociedade que vislumbra para seus alunos. É marcada ainda pela peculiaridade dessa etapa de ensino

se configurar num momento de construção de base de valores e conhecimentos básicos ligados às habilidades de leitura e de escrita, como também por possibilitar um acompanhamento direto das diversas aprendizagens dos alunos e alunas.

Para os sujeitos participantes da pesquisa a profissionalidade polivalente é marcada pelo desafio, pela complexidade e pela riqueza de lidar com as diversas áreas de conhecimento desencadeando assim duas ações distintas: uma cuja tendência é a busca pela especialização a partir de afinidades com áreas de conhecimentos particulares; e outra que busca novas alternativas e formas de integração das áreas de conhecimento num exercício contínuo de pesquisa e de experimentação. Nesse sentido, foi apontado que o trabalho por projetos parece contemplar a integração entre os diversos conhecimentos apresentando-se como um elemento de afirmação da positividade do trabalho polivalente.

Por fim, acreditamos que o resultado principal dessa pesquisa será o reforço do princípio que deve permear a compreensão da prática pedagógica e a proposição de processos de formação inicial e continuada: como estão sendo desenvolvidos movimentos de construção da profissionalidade pelos próprios professores no contexto da escola, nas interações com os alunos e com os seus pares, bem como na sua relação com as instâncias promotoras de suas experiências de formação.

Referências

ALMEIDA, M. I. A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais- vozes do professor da escola ciclada. In: MONTEIRO, Aída Maria et al. (Orgs.). **Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador**: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 70. ed., 1979.

BARISI, G. La notion de “profissionalité” pur lês syndicats em Italei, L’Emploi enjeux économiques & sociaux In: **Colloque de Dourdan**, 1982, p. 379-394.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignantes: analyses sociologiques et américaines. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 94, jan/mar. 1991.

BRAEM, S.. Le nécessaire développement théorique de la notion de Profissionnalité pour la Sociologie des Professions française. Comunicação apresentada na **Interim Conference of ISA Research Committee Sociology of Professional Groups RC 52**, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa. 2000.

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

HOYLE, Eric. Professionalization and desprofessionalization in education. In HOYLE, Eric; MAGERRY, Jacquetta (Orgs.). **World yearbook of education 1980: professional development of teachers**. London: Kogan, 1980, p. 42–54.

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. Construção da identidade, profissionalização e profissionalidade docente. Cap. 3. In: **Apresentação para provas de agregação**. Faculdade de psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, mar./2007a.

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

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

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) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, 2008.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. In: **Nuances: estudos sobre educação**. Ano 11, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005, p. 105-126.

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

SACRISTÁN, Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antônio. Professor professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

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