



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação
Brasil

PEREIRA DA SILVA CRUZ, SHIRLEIDE; BATISTA NETO, JOSÉ

A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre
experiências de pesquisas

Revista Brasileira de Educação, vol. 17, núm. 50, mayo-agosto, 2012, pp. 385-398

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27523620008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas

SHIRLEIDE PEREIRA DA SILVA CRUZ

Universidade de Brasília

JOSÉ BATISTA NETO

Universidade Federal de Pernambuco

INTRODUÇÃO

Neste texto discutiremos a polivalência como organização do trabalho escolar docente, caracterizando-a como elemento constituinte da profissionalidade daquele que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, associando-a à profissionalidade polivalente. Buscamos problematizar uma questão colocada aparentemente de maneira bastante natural: ser professor/a dos anos iniciais do ensino fundamental implica lecionar diversas áreas de conhecimento e se colocar diante de vários outros conhecimentos. Sem defendermos, porém, um modelo ideal de formação e organização curricular, pretendemos compreender o que é próprio e como se configura a profissionalidade polivalente.

A análise tem relevância no contexto das políticas públicas educacionais por contribuir, principalmente, para o debate sobre as práticas de formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais da educação básica. No interior do debate deflagrado a partir de meados dos anos 1990, período das reformas educacionais, setores sustentavam que as concepções que embasavam essas práticas davam sinais de crise, necessitando serem ressignificadas e reorientadas. Justifica-se ainda pelo momento

atual em que as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, promulgadas em 2006, apresentam como uma importante missão formar professores/as para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, formar o/a professor/a polivalente.

Partimos do pressuposto que a profissionalidade docente é construída na relação que os sujeitos estabelecem, em suas práticas, com as demandas sociais internas e externas à escola, expressando-se em modos próprios de ser e atuar como docente. A polivalência estaria imbricada com dimensões outras que vão além do domínio e da legitimidade do conhecimento científico.

Problematizaremos, com base em duas experiências de pesquisas, uma brasileira e outra francesa, e em aspectos legais da experiência portuguesa, concepções e práticas que estão sendo construídas para a efetivação da polivalência nas classes dos anos iniciais do processo de escolarização formal nesses países.

Para tanto, inicialmente teceremos algumas considerações sobre o termo polivalência para logo em seguida apresentar cada uma das pesquisas referidas. Destacaremos, nesse sentido, os elementos que configuram a profissionalidade polivalente em cada uma das realidades, observando pontos em comum e pontos que se apresentam tanto como facilitadores quanto como dificultadores para a efetivação da polivalência.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O TERMO POLIVALÊNCIA

O termo *polivalente*, segundo Houaiss (2001), significa assumir múltiplos valores ou oferecer várias possibilidades de emprego e de função, a saber: ser multifuncional; que executa diferentes tarefas; ser versátil, que envolve vários campos de atividade; plurivalente; multivalente. Seria polivalente, então, a pessoa com múltiplos saberes capaz de transitar com propriedade em diferentes áreas (Lima, 2007).

O termo *polivalência*, por sua vez, tem sido comumente usado no contexto do mundo do trabalho, requisitado pelo discurso neoliberal no período pós-crise do capitalismo. Designa a capacidade de o trabalhador poder atuar em diversas áreas, podendo caracterizar ainda um profissional pautado pela flexibilização funcional. Esse entendimento da polivalência tem, por vezes, exercido certa influência na visão que se faz do professor/a dos anos iniciais quando há a referência de que ele tem de cumprir múltiplas funções, aproximando-se assim de uma visão de profissional de competência multifuncional.

Essa perspectiva parece ainda se coadunar com a definição dada ao termo pelo parecer n. 16/1999, segundo o qual, a polivalência seria:

[...] o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins. (Brasil, 1999, p. 37)

Assim, ainda segundo o mesmo parecer, a polivalência explicitaria o “desenvolvimento das competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e

em atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos” (Brasil, 1999, p. 37).

No contexto atual do mundo do trabalho, dado o avanço das tecnologias propiciado inicialmente pela microeletrônica e a eletromecânica, observa-se, de um lado, a defesa entusiasmada da *polivalência* entendida como atributo do trabalhador contemporâneo, adaptado a contextos diversos e possuidor de competências múltiplas que lhe permitem atuar em diferentes postos de trabalho, agregando eficiência e aumento da produtividade. Por outro lado, desenvolve-se um movimento que se caracteriza pela crítica ao *trabalhador polivalente* e sua formação com base na ideia do *trabalhador politécnico*.¹ Esse movimento inspira-se em correntes marxistas e tem gerado novos debates e novas propostas no campo educacional, orientando o ensino para um posicionamento crítico às atividades produtivas baseadas nos fundamentos da ciência.

Lima (2007), por sua parte, considera que o professor polivalente seria um sujeito capaz de apropriar-se e articular os conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento que compõem atualmente a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvendo um trabalho interdisciplinar. Para essa pesquisadora, a polivalência estaria associada a uma atuação interdisciplinar. Em relação a essa questão, Gatti (2008) realizou pesquisa que teve como objetivo analisar os currículos prescritos para a formação de professores nos cursos de licenciatura, entre eles os da licenciatura em pedagogia. O estudo constatou ser necessário ampliar a reflexão sobre a suficiência ou adequação das perspectivas polivalente e interdisciplinar em tais cursos, uma vez que verificou superficialidade no trato dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento (português, matemática, artes, história, geografia, entre outras) que compõem os currículos da educação básica. Do total de disciplinas obrigatórias, e de acordo com uma categoria de análise definida na pesquisa que dizia respeito aos *conhecimentos relativos à formação específica*, apenas 7,5% dessas disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries/anos iniciais do ensino fundamental, quando não aparecem apenas diluídos nas disciplinas referentes às metodologias (metodologia do ensino de língua portuguesa, metodologia do ensino da história etc.).

A pesquisadora concluiu que os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas não são objetos dos cursos de formação e questionou se essa formação panorâmica para um profissional que irá planejar, ministrar aulas e avaliar o ensino das diversas áreas do conhecimento será capaz de dotá-lo de competências que lhe permitam adotar uma prática interdisciplinar. Como ser capaz de desenvolver práticas interdisciplinares, tendo uma frágil base disciplinar? Eis a pergunta que se coloca. Para Gatti (2008), a perspectiva interdisciplinar é complexa e requer um aprofundamento disciplinar lógico-conceitual para a constituição das condições

1 Para maior aprofundamento da diferenciação entre *polivalência* e *politecnia*, ver Saviani (1994) e Farias (1998).

do diálogo, algo difícil de se obter, segundo essa autora, dada a forma como se apresentam os currículos dos cursos de pedagogia.

Algo semelhante é postulado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP). Na resolução n. 1/2006, o artigo 5º define como orientação que os/as professores/as tenham um conhecimento aprofundado de cada disciplina, de modo que identifiquem possibilidades de diálogo entre os vários saberes.

A proposição da interdisciplinaridade como princípio da formação dos professores dos anos iniciais aparece também em outros textos oficiais. Dias (2009) afirma que ela é apontada tanto nas DCNP como nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (DFPEB), sendo matéria inclusive de consenso entre várias comunidades epistêmicas² de representação do professorado, tornando-se assim uma ideia hegemônica³ nos ciclos de políticas para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no período investigado pela autora, que compreendeu os anos de 1996 a 2006.

Esse seria um primeiro questionamento lançado sobre a ideia de polivalência como base para a formação e atuação do professor nos anos iniciais. Como efetivar uma formação e atuação interdisciplinar, tendo uma frágil formação disciplinar? Sobre qual perspectiva de interdisciplinaridade se pautar? Essas questões apresentam-se como desdobramentos da análise proposta pelo presente texto. A seguir, apresentaremos duas experiências de pesquisas: uma brasileira e outra francesa, como também alguns aspectos legais da experiência portuguesa, problematizando ainda as concepções e as práticas que estão sendo construídas para a efetivação da polivalência nas classes dos anos iniciais de escolarização formal nestes países.

ANALISANDO A POLIVALÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA BRASILEIRA

Com destaque para a polivalência, Lima (2007) desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo foi analisar o significado de ser professor nos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública brasileira atual. Os resultados obtidos em sua investigação apontaram elementos importantes para a compreensão da profissionalidade polivalente.

Em síntese, a polivalência na escola pública é definida pelos sujeitos participantes da pesquisa de Lima como a capacidade de dominar diferentes áreas de conhecimento que compõem atualmente o currículo dos anos iniciais, que exige do professor pesquisa e atualizações constantes. Contudo, essa definição não nega as dificuldades enfrentadas para se obter tal domínio e para lidar com a amplitude e diversidade das áreas de conhe-

2 O conceito de comunidade epistêmica como “uma rede de sujeitos e grupos sociais que participam da produção, circulação e disseminação de textos que constituem as políticas curriculares nos contextos de influência e de definição de textos” é utilizado por Dias (2009, p. 13) com base nas formulações de Stephen J. Ball (1998).

3 Categoria usada por Dias (2009) baseada nos estudos de Ernest Laclau.

cimento. Em consequência disso, há o reconhecimento de que o professor polivalente, por vezes, acaba pondo o foco no trabalho nas áreas de língua portuguesa e matemática, com ênfase no ensino da leitura e da escrita e das quatro operações matemáticas.

Tem destaque ainda na pesquisa desenvolvida por Lima (2007) a marca da interdisciplinaridade. Tal marca é endossada pelas análises desenvolvidas pelos participantes da investigação, para atender às especificidades do nível de ensino em que o professor polivalente atua. Em contrapartida, para a pesquisadora, ser professor polivalente significa, além de saber ensinar as diferentes áreas, apropriar-se de valores inerentes ao ato de ensinar “crianças pequenas”, interagir e comunicar-se qualitativamente com os educandos (*idem*, p. 65). Nesse sentido, a polivalência constitui o cerne do trabalho do professor dos anos iniciais, justamente porque esse profissional trabalha, predominantemente, com a formação do ser humano. Formação essa constituída de várias dimensões, que requer um olhar multirreferencial, o que a remete, por conseguinte, a uma prática interdisciplinar. Assim, exercer a polivalência não seria apenas operar um somatório de disciplinas, mas envolver-se na formação humana de seus alunos, adotando-se uma perspectiva interdisciplinar.

Outro dado significativo trazido à luz diz respeito à possibilidade, em termos de tempo pedagógico, que a polivalência oferece ao professor para retomar conteúdos que não foram apreendidos pelo aluno, trabalhando com diferentes áreas de forma simultânea. Atrelada a essa questão, os sujeitos indicaram a oportunidade de conviver por mais tempo com seus alunos e alunas e de poder contribuir para a formação integral destes, dado que requer do professor polivalente uma atitude flexível para ensinar e aprender. Nesse sentido, Lima (2007) propõe que se evite a formação de um “especialista” para atuar em um único ano dos ciclos de escolarização inicial. Segundo a pesquisadora, essa especialização pode gerar um processo de responsabilização do outro pelo fracasso ou pelo sucesso do aluno no processo de alfabetização. Em muitos casos, professores, tanto do ciclo final dos anos iniciais do ensino fundamental como aqueles dos anos finais, criticam aqueles que lecionaram nas classes de alfabetização, por receberem alunos ainda não alfabetizados.

A pesquisa discutiu ainda a dificuldade encontrada para se trabalhar com alunos de diferentes níveis de aprendizagem, principalmente quando se tem por objetivo possibilitar a apropriação da leitura e da escrita. Na discussão desse dado, Lima (2007) defendeu como constitutivo da identidade do professor polivalente ser um alfabetizador.

Sobre os currículos da formação inicial, foi comentado pelos professores que os cursos apresentam uma série de lacunas em relação a dotar um professor de competências para atuar com todas as áreas de conhecimento que compõem o currículo nacional dos anos iniciais. Foi destacado que as secretarias municipais de educação têm desenvolvido um papel importante ao promoverem ações de formação continuada que visam suprir lacunas da formação inicial. Porém, em alguns casos, os projetos das secretarias nem sempre estão sintonizados com o cotidiano das escolas, nem tampouco respeitam os saberes já construídos pelos professores, apresentando projetos inesperados em qualquer época do ano sem prévio aviso.

MOVIMENTOS INTERNACIONAIS DE (RE)CONFIGURAÇÃO DA POLIVALÊNCIA NAS EXPERIÊNCIAS FRANCESA E PORTUGUESA

Na França, igualmente no Brasil, os professores da escola primária⁴ são denominados de polivalentes. Lá, como aqui, um único mestre ensina aos seus alunos todas as disciplinas da matriz curricular.

Nos anos 1990, instaurou-se um debate sobre a situação da polivalência nas classes da escola primária na França. Baillat, Espinoza e Vincent (2001) preocuparam-se em analisar os motivos que levam os professores a permanecer na polivalência. Os pesquisadores apresentaram três eixos centrais para o desenvolvimento do estudo, a saber: 1) *motivos para a permanência na polivalência*; 2) *se a polivalência é vantajosa para os alunos* e 3) *se a polivalência permite realizar ligações entre as disciplinas*. Esses eixos serão discutidos mais adiante.

O termo polivalência no contexto dos documentos oficiais do sistema educacional francês foi frequentemente utilizado por um discurso eloquente para descrever suas virtudes. Assim, a polivalência no ensino primário foi proclamada como “ardente obrigação republicana” e como “generosidade do coração e espírito” (Relatório da Inspection Générale de l’Éducation Nationale *apud* Baillat; Espinoza; Vincent, 2001, p. 123, tradução nossa). No entanto, uma ambiguidade foi constatada no discurso institucional mais recente, uma vez que a “Carta para a escola do século XXI”⁵ propunha a constituição de equipes de professores para atuar na escola primária, porém, insistindo, ao mesmo tempo, na manutenção da polivalência integral, cujos méritos são reafirmados.

A ambiguidade presente no discurso oficial diz respeito ao comportamento dos professores. Apesar de um consenso aparente em prol da polivalência, há um desvio entre os discursos e as práticas, podendo-se assim falar em uma polivalência ideal e uma polivalência real. Para Baillat, Espinoza e Vincent (2001), os professores franceses recorrem, frequentemente, a práticas que reduzem a polivalência real.

4 Na França, a escola que ministra aulas para os anos iniciais do ensino fundamental denomina-se de escola primária.

5 Trata-se de um documento de caráter nacional no qual foram destacados os princípios das mudanças que se pretendia imprimir, com foco na melhoria da escola primária desse país. Baseava-se em três premissas básicas: “1 - Elaborar progressiva e coletivamente novos programas para tempos novos, centrados no tema aprender a falar, ler, escrever, contar, articulando todos os conteúdos e as grandes orientações pedagógicas. 2 - Instaurar progressivamente ritmos escolares adaptados aos da criança. A organização do dia escolar deve ter em conta as novas condições sociais e permitir a emergência de uma verdadeira igualdade de oportunidades. 3 - Reconsiderar o ofício de professor das escolas, permitindo maior autonomia nas escolhas pedagógicas e integrando o *trabalho em equipe* (grifo nosso), o que necessitará evoluções da formação inicial e contínua dos professores (Ministère de l’Éducation Nationale, *Bulletin Officiel de l’Éducation Nationale*, n. 13, 26 nov. 1998)”. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/bo/1998/hs13/charte.htm>>. Acesso em: 10 set. 2009.

Segundo esses pesquisadores, historicamente o professor no século XIX não era polivalente no sentido que entendemos hoje. Por exemplo, na França, esse professor deveria ensinar para as aprendizagens fundamentais da leitura, escrita e operação aritmética, configurando-se assim o “núcleo duro” da aculturação dos alunos naquele período histórico. Só posteriormente é que outros domínios de conhecimento (história, geografia, ciências etc.) foram acrescentados a esse “núcleo duro”. Esse acréscimo provocou reservas tanto dos professores como dos gestores dos sistemas educacionais. Para os professores, essa ampliação de conhecimentos poderia desviar a atenção dos alunos do que era essencial. Já os gestores julgavam ser arriscado dar ao povo “tanta cultura”.

A relação entre o termo polivalência e a formação e atuação de professores da escola primária na França só começa a se desenhar claramente nos anos de 1970. Atualmente, o corpo de disciplinas, do qual se incumbe o professor primário, se alarga cada vez mais, ao mesmo tempo em que o termo polivalência é associado a uma série de exigências didático-pedagógicas, tais como: articular práticas inter e transdisciplinares e desenvolver uma avaliação diferenciada dos alunos no processo de mediação da construção de competências. Por um lado, valoriza-se a polivalência considerando-a elemento constitutivo de sua identidade profissional, responsável por diferenciá-los dos professores do nível secundário. Por outro, na realidade concreta e diária das salas de aula, a polivalência é sentida como atividade pesada, o que se traduz em diversos pedidos de liberação, troca de serviços e busca de intervenções externas, ou seja, de parcerias com outros profissionais. Essas são práticas que marcam os diversos desvios em relação à polivalência teórica proposta nos textos oficiais.

A análise dos dados na pesquisa aqui já referida comprovou que os motivos pessoais que levam à permanência na polivalência por parte dos professores seriam ligados à compreensão de que ela favorece uma abertura de espírito, dando acesso a uma cultura geral e criando motivação ligada a uma quebra de rotina constante. É apresentada também como vantagem a capacidade que teria o professor polivalente para atender a criança em sua globalidade e apresentar os conteúdos na sua unidade. Em suma, os benefícios apontados pelos professores para sua permanência como polivalentes referem-se à avaliação que constroem em relação ao que é positivo para si e para seus alunos.

No geral, esses benefícios circulam pelas seguintes categorias: *pedagogia global, variedade de ações, globalidade da criança, identidade, professor como referente único para o aluno e flexibilidade*. Sobre os inconvenientes da polivalência, as categorias são: 1) *incompetência* – os professores exprimem ser muito difícil para uma só pessoa dominar todas as disciplinas do programa; 2) *vantagem da especialização* – acarretando a busca por parcerias externas; 3) *tensão no trabalho em equipe* – o trabalho com outros professores da escola se realiza de forma tensa.

Em relação ao eixo se a *polivalência é vantajosa para os alunos*, a pesquisa identificou quatro perfis distintos de professores, que foram agrupados em dois grandes grupos: 1) os *concordantes* – aqueles que emitem avaliações positivas sobre a polivalência tanto para si como para seus alunos; aqueles que consideram os benefícios

da polivalência para seus alunos, mas não para si mesmos; 2) os *divergentes* – os que avaliam positivamente a polivalência apenas para si mesmos e não para seus alunos e vice-versa. As categorias que surgiram nesse eixo apresentam algumas semelhanças com o eixo anterior, uma vez que é defendida uma pedagogia relacional/global como ponto positivo para a polivalência. Assim, são reafirmadas as categorias do referente único para os alunos, da globalidade do aluno, da cultura geral ligada também à variedade, da flexibilidade, bem como da incompetência.

Surgiram ainda as categorias de *transferência/coerência* – um único mestre assegura a melhor coerência às aprendizagens e facilita a transferência dos conhecimentos de uma disciplina para outra –, de *motivação/sentido* – um único mestre pode dar muito mais facilmente sentido aos conteúdos de aprendizagem –, e, finalmente, a categoria de *diferenciação* – a presença de um único professor em sala pode diminuir as dificuldades que os alunos apresentam quando têm de acompanhar diferentes práticas desenvolvidas por diferentes professores que se relacionam.

Contudo, alguns dos sujeitos apontaram os limites do referente único. Este pode dificultar a aprendizagem dos alunos caso não haja empatia na relação professor-aluno. Assim, o aluno ficaria limitado a um único sujeito e teria de se deparar com a problemática da não empatia entre os sujeitos. Em relação à *coerência*, foi apontado que não é a presença de um único professor em sala que a garantiria, pois o foco estaria na coerência entre os conteúdos e não na figura do professor.

Sobre o eixo *a polivalência permite realizar ligações entre as disciplinas*, as respostas foram quase unânimes em afirmar a possibilidade. Porém, no momento em que foi solicitada uma justificativa para a adesão, poucos sujeitos a expressaram. E quando o fizeram, o registro das falas apontou ambiguidade, uma vez que foram mencionadas restrições para a articulação entre as disciplinas. Observou-se ainda um número significativo de respostas positivas quanto à possibilidade da polivalência permitir fazer ligações, mas sem quase nenhuma explicação de como isso se efetivaria concretamente. As poucas justificativas destacadas apontaram muito mais os elementos que dificultam tal ação.

Nesse sentido, o principal argumento positivo em relação à polivalência, nesse eixo, reforça a perspectiva de uma pedagogia global, haja vista que a realidade forma um todo e o recorte disciplinar é artificial, pois importa mostrar a unidade do conhecimento ao aluno valendo-se de uma prática interdisciplinar. Fez-se referência, no entanto, mesmo que em menor grau, ao fato de que exercer a polivalência necessariamente não garante de forma direta que o professor fará ligação entre as disciplinas, assim como não seria estritamente necessário ser polivalente para realizar tal ação.

Os dados mostraram ainda que, apesar de os professores associarem a polivalência à possibilidade de se fazer ligações entre as disciplinas, permanece a demonstração da dificuldade em se passar da crença para a ação. Conclui-se que todas as explicitações de como os professores realizam tal prática entre as disciplinas apontam para variadas concepções de interdisciplinaridade. Por exemplo, no momento de justificar a positividade da polivalência em fazer essa conexão e de apontar exemplos possíveis dessa realização, os professores comentaram algumas disciplinas que são consideradas

por eles como um instrumento útil para o ensino de outras disciplinas. As ligações se apresentariam ainda por meio do uso de temas sobre os quais os professores organizam o ensino, integrando várias atividades de disciplinas diferentes. Seriam configuradas ainda como uma justaposição – o professor justapõe duas disciplinas sem explicitar como faria as ligações entre elas. Numa outra visão, as ligações entre as disciplinas seriam utilizadas como um pretexto: o trabalho numa disciplina é utilizado como pretexto para realizar uma aprendizagem numa outra disciplina.

Na realidade portuguesa, de maneira muito similar à nossa, diversas denominações, em diferentes épocas, foram atribuídas ao professor que atua nos anos iniciais de escolarização, tais como: mestre ou mestre-escola ou mestre de ler e escrever, do século XVI ao XVIII; mestre régio ou mestre de ler, escrever e contar, no século XVIII; ou então mestre das primeiras letras ou professor das primeiras letras, no início do século XIX; e ainda professor de instrução primária ou professor primário, no final do século XIX e princípio do século XX; ou professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, no final deste mesmo século.

Fato é que as muitas denominações evidenciam que a monodocência tem uma grande tradição histórica relacionada. Por um lado, dadas as condições com que foi iniciado o ensino primário, ministrado em escolas para poucos alunos, com necessidades curriculares e pedagógicas específicas, e por seu formato, não apresentava nenhuma necessidade se colocar professores por áreas disciplinares. Atualmente, a lei que rege a educação em Portugal, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em seu artigo 8º, inciso 1, alínea a, considera que “no 1º Ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”. (Portugal, 2005, p. 5.127).

Porém, em relação à monodocência para o nível inicial da escolarização, a definição não foi estabelecida por consenso. No decurso da história da escola, foi discutido se o professor devia se especializar em determinadas áreas e ser distribuído pelas diferentes matérias que constituíam os currículos dos cursos (pluridocência) ou se os professores deveriam ser distribuídos por classes e acompanhar os alunos durante o seu percurso escolar (monodocência).

Assim, quem se opunha à monodocência justificava que o professor, atuando em uma única turma de forma isolada em sua sala de aula, não favoreceria as redes de intervenção na escola. Já seus defensores garantiam que a especialização viria provocar um conhecimento muito fragmentado e parcelar sobre apenas uma parte do trabalho docente, enquanto a visão geral do aluno, possibilitada pela monodocência, asseguraria uma melhor formação moral dos alunos, porque possibilitaria o acompanhamento dos interesses e da evolução e favorecia a formação de vínculos entre as crianças e o professor.

Nessa linha de pensamento, quanto ao acompanhamento global do aluno há proposições que visam também (re)organizar os formatos de monodocência, incentivando o trabalho do professor em equipe e a constituição de redes que quebrem seu isolamento e que permitam também outras formas de agrupamento dos alunos e alunas.

É nesse contexto que certo modelo de monodocência coadjuvada tem sido incentivado nas escolas do 1º ciclo em Portugal. Esse modelo busca ser uma síntese

em relação à oposição que se faz entre o professor especialista, característico da pluridocência, e a monodocência, característica do 1º ciclo. Essa oposição refere-se exatamente ao nível de exigência de conhecimento e de especialização que se pretende defender para a formação de cada um desses perfis. Procura-se, assim, romper com a visão de que o professor que exerce a monodocência, ao distinguir-se dos demais professores pelo tratamento abrangente e integrado, não pode ser considerado menos especializado. Assim, em documento oficial do Ministério de Educação (Portugal, 1992, p. 42) daquele país, citado por Oliveira (2010, p. 6), afirma-se que

[...] o que a criança precisa não é de um professor especialista em cada uma das áreas, mas de um professor especialista no ensino dos fundamentos básicos de cada uma delas e das respectivas relações concetuais e sua aplicação.

Para Pereira, Carolino e Lopes (2007, p. 33), esse modelo reforça a configuração da monodocência de modo que privilegia a relação educativa e a vinculação professor/aluno, contudo, reconhece que o modelo de formação generalista tem se mostrado ineficiente e, assim, busca recorrer à coadjuvação nas áreas de expressão, da matemática e das ciências, fazendo emergir um perfil de monodocência ligada a uma tutoria pedagógica e/ou de gestão curricular.

Assim, a monodocência pode ser exercida em equipes educativas, as quais possam se integrar alguns professores especializados, além do incentivo ao trabalho em equipes interdisciplinares da qual participam psicólogos, assistentes sociais, entre outros. Em alguns casos, questiona-se a coadjuvação por se considerar que os profissionais especializados que comporiam as equipes, muitas vezes, realizam apenas uma atividade pontual não interligada à formação geral do/a aluno/a.

Outra questão relacionada à monodocência coadjuvada é quanto à dificuldade de romper com o isolamento do professor e integrar o trabalho desenvolvido nas equipes. Como as experiências de coadjuvação foram realizadas de forma desarticulada com o cotidiano das escolas e muito pontuais, sem perspectiva de continuidade, existe a dificuldade de se avaliar se esse formato de monodocência atenderia de forma eficaz ao ensino do 1º ciclo de escolarização básica.

Atualmente, o Conselho Nacional de Educação de Portugal levantou um debate sobre a reestruturação da organização escolar no país, propondo a fusão do 1º e 2º ciclos de estudos e alargando a abrangência da monodocência. Um dos motivos para essa reestruturação seria o forte impacto sobre o aluno, causado pela inserção de vários professores no modelo curricular do 2º ciclo, tendo assim o objetivo de criar a figura do “professor tutor” nos 5º e 6º anos desse ciclo.

Esse movimento de reestruturação da organização curricular se articula também com o novo regime de habilitações que se propõe em Portugal, baseado na Declaração de Bolonha. Esse novo regime de habilitações para os docentes cria um perfil de docente generalista, passando-se a incluir uma habilitação conjunta para atender aos 1º e 2º ciclos. Posteriormente, esses docentes polivalentes optariam por uma qualificação extra através de um mestrado com 30 créditos de português, 30 cré-

ditos em matemática, 30 créditos em estudo do meio, que inclui ciências da natureza, história e geografia, além de 30 créditos na área de expressões.

Marques (2010) apresenta críticas a esse modelo, apontando vantagens e desvantagens. Um primeiro problema dessa proposição é sua inadequação quanto à legislação educacional vigente no país, que declara a caracterização do ensino de 2º ciclo organizado “por áreas disciplinares em regime de professor por área (lei n. 49/2005)” (Portugal, 2005, p. 5.127). Outra limitação apontada diz respeito ao total de créditos necessários à conclusão do mestrado. Marques aponta ser este insuficiente para uma sólida formação e, como vantagem, apresenta que a existência de um professor generalista naquele ciclo de estudo reduziria a segmentação curricular, abrindo caminho para maior transversalidade na formação, como também – ratificando a justificativa do Ministério da Educação – permitiria uma transição mais suave do 4º para o 5º ano de escolaridade.

ANALISANDO PONTOS EM COMUNS ENTRE AS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRA, FRANCESA E PORTUGUESA

A análise de pesquisas que estudaram a polivalência como modo de organização do trabalho escolar para a vivência da docência nos anos iniciais de escolarização daqueles países nos levou a perceber alguns pontos em comum. Esses pontos parecem indicar elementos que configurariam a profissionalidade docente polivalente.

Um primeiro elemento que se apresenta é a polivalência estar, predominantemente, baseada no tipo de relação professor-aluno que é estabelecida. Dessa forma, a polivalência garantiria a formação de uma pedagogia global que visa atender tanto às necessidades e interesses do aluno como incentivar o professor a perceber os conhecimentos de maneira integral. Assim, para efetivação dessa docência global, o fator tempo seria seu facilitador, uma vez que o professor teria um tempo maior de contato com os alunos, identificando assim as suas particularidades e realizando a retomada de conteúdos ainda não apreendidos. Esse aspecto indica ainda outra especificidade: de a polivalência poder contribuir com a formação integral do aluno, inclusive na sua formação moral e crítica.

Outro elemento que se apresenta como caracterizador da polivalência é a tensão entre a busca por uma especialização em relação às áreas de conhecimento do currículo básico da escolarização inicial e a defesa da formação e atuação geral de um único professor no ensino das diferentes áreas. Nesse sentido, há a postura, por vezes, de total negação de componentes curriculares que não são dominados pelos professores e a focalização nas áreas da língua materna e da matemática, parecendo definir, inclusive, na realidade brasileira, o professor dos anos iniciais como um professor alfabetizador. Esse aspecto desvela a existência de uma ambivalência e de uma tensão marcando a vivência da polivalência pelos profissionais.

Entretanto, as bases legais da experiência portuguesa apontam para o reconhecimento de outro tipo de especialização, não aquela comumente relacionada apenas ao domínio de área de conhecimento específica, característica da formação dos

“professores de matéria”, mas para uma especialização para o ensino dos fundamentos básicos de cada uma delas contemplando suas relações conceituais e correspondente aplicação na realidade. Acreditamos que essa questão é quase inexistente no debate realizado nos cursos de formação inicial para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental na realidade brasileira.

Foi consenso também entre as pesquisas a associação da configuração da polivalência com o princípio da interdisciplinaridade. Contudo, a compreensão da interdisciplinaridade não se mostrou clara. Por exemplo, a interdisciplinaridade, por vezes, pareceu associada à multifuncionalidade – exercer uma série de papéis demandados pela realidade concreta nas escolas e na sala de aula. Ela também foi compreendida não apenas como o atendimento à perspectiva disciplinar dos conteúdos das diferentes áreas de conhecimentos, mas o atendimento à compreensão e ao envolvimento na formação humana dos alunos. Assim, ela não seria um elemento para dar conta do ensino dos diversos conteúdos das diferentes áreas, mas se constituiria de uma ação multirreferencial de compreensão do desenvolvimento pessoal, social, cognitivo e emocional dos alunos.

Outro elemento de tensão apontado pelas diferentes realidades analisadas foi a ambivalência entre a dita polivalência oficial e a polivalência real. No caso brasileiro, se por um lado os documentos oficiais de certa maneira defendem ou silenciam sobre a polivalência integral, sob diferentes justificativas, por outro lado, os professores destacaram que a realidade não é vivenciada da maneira como está sendo proposto e, inclusive, na maioria dos casos, mostra-se muito distante de ser alcançada. Nesse contexto, parece-nos que a indicação da monodocência coadjuvada, apresentada na realidade portuguesa, e a formação de equipes ou a presença de intervenientes ou profissionais externos, indicadas na realidade francesa, surgem como uma proposição para se atenuar tal distanciamento e atender às aprendizagens propostas nos currículos dos anos iniciais de escolarização.

Contudo, isso não se apresenta como uma matéria de consenso, pois resta ainda a dificuldade em se romper com o isolamento do professor, sendo destacado que o próprio reforço da polivalência integral seria um elemento dificultador. Também, essa mesma questão pode ser vista de um ponto de vista positivo, uma vez que se considera que o enriquecimento cultural possibilitado pela polivalência daria uma maior abertura para o diálogo com outros profissionais. Foi curioso perceber que na realidade brasileira esse aspecto da formação e do trabalho em equipe para dar conta da polivalência não foi claramente mencionado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebemos que a compreensão da natureza própria da polivalência e da profissionalidade polivalente reflete um movimento bastante conflituoso, no qual o debate tem oscilado entre a busca por uma especialização do conteúdo e a defesa de uma formação integral do sujeito enfatizada por uma sólida formação didático-pedagógica e relacionada também à especificidade de se ensinar a crianças pequenas.

Percebemos, então, que a questão da polivalência nos anos iniciais de escolarização tem sido experimentada/vivenciada sob características diversas. Nesse sentido, podemos dizer que identificamos modelos mais articuladores e globalizantes, de forma que reforcem o princípio da interdisciplinaridade na formação e na atuação docente para aquele nível de ensino. Outros movimentos parecem polarizar ora a construção do conhecimento específico de área curricular, distanciando-se de uma visão mais articulada e hierarquizando, por conseguinte, os campos disciplinares que seriam definidores de perfis docentes específicos, ora a formação de docência generalista ligada a uma prática educativa ampla ligada à formação global do aluno; contudo, sem deixar muito claro os conteúdos básicos dessa formação global propagada.

REFERÊNCIAS

- BAILLAT, Gilles; ESPINOZA, Odille; VINCENT, Jean. De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle: une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INPR, n. 134, p. 123-136, janv./févr./mars. 2001.
- BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer n. 16/1999, de 5 de outubro de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 nov. 1999.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006.
- DECLARAÇÃO DE BOLONHA. 1999. Disponível em: <<http://www.aauab.pt/bolonha/declaracaobolonha.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.
- DIAS, Rosanne Evangelista. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro, 2009.
- FARIAS, Itamar Mazza de. Diferenças entre polivalência e politécnica: implicações para a formação sobre o trabalho no processo educativo. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, v. w, n. 23, p. 11-19, jan./jun. 1998.
- GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. 2008. Relatório final (Pedagogia) – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2008.
- HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (IGEN). *La polyvalence à l'école élémentaire*. Rapport Annuel de l'Inspection Générale de L'éducation Nationale. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, 1997.

LIMA, Vanda Moreira Machado. *Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2007.

MARQUES, Ramiro. *O novo regime jurídico de habilitação para a docência: uma crítica*. Disponível em: <<http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/curriculo/novoregimejuridicodehabilitaparaadocenciaumacritica.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

OLIVEIRA, Raquel Alexandra de Brito Costa. *Realidades da profissão do professor numa escola para todos*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000686.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2010.

PEREIRA, Fátima; CAROLINO, Ana Maria; LOPES, Amelia. A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, CIEd. Minho, Braga: Universidade do Minho, v. 20, n. 1, p. 191-219, jan. 2007.

PORTUGAL. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei n. 49/2005 de 30 de agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Diário da República Eletrónico, Lisboa, 30 ago. 2005. Série I, Parte A, n. 166, p. 5.122-5.138. Disponível em: <<http://dre.pt/pdf1sdip/2005/08/166A00/51225138.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

_____. Ministério da Educação. A educação básica no 1º ciclo do ensino básico. Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: Editorial do ME, 1992.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. *et al.* (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOBRE OS AUTORES

SHIRLEIDE PEREIRA DA SILVA CRUZ é professora assistente I da Universidade de Brasília (UnB) e doutoranda em educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

E-mail: shirleidesc@gmail.com

JOSÉ BATISTA NETO é doutor em ciências da educação pela Universidade Paris V (René Descartes). Professor adjunto da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

E-mail: josebn@uol.com.br

*Recebido em agosto de 2011
Aprovado em outubro de 2011*