

**PROFESSOR POLIVALENTE: UM ESTUDO DO ESTADO DA ARTE SOBRE
PRODUÇÕES ACADÊMICAS (1997-2017)**

***PROFESOR POLIVALENTE: UN ESTUDIO DEL ESTADO DEL ARTE DE LAS
PRODUCCIONES ACADÉMICAS (1997-2017)***

***MULTIFUNCTIONAL TEACHER: A STATE-OF-THE-ART STUDY ON ACADEMIC
PRODUCTIONS (1997-2017)***

Vanda Moreira Machado LIMA¹
Rosiane de Fátima PONCE²

RESUMO: Este artigo visa apresentar os resultados de uma pesquisa que investigou as produções acadêmicas na área da educação no período de 1997 a 2017 sobre o professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental (AIEF) e leciona na escola pública. A pesquisa realizada foi do tipo “Estado da Arte” a partir de levantamento em três fontes centrais: teses e dissertações, artigos em periódicos e trabalhos em eventos. Foram levantadas 7.497 produções dentro da temática, sendo que deste total, por critérios pré-definidos, 67 foram analisadas. No geral, as produções levantadas priorizaram a atuação de forma global desse profissional sem ênfase para uma disciplina ou em conteúdo em especial. Grande parte destas produções foi desenvolvida em instituições públicas e em sua maioria os autores eram do sexo feminino (88%). A escolha pela abordagem qualitativa foi predominante com estudos empíricos contando com o professor como sujeito participante da pesquisa. Houve a utilização de vários instrumentos na produção/coleta de dados, principalmente o uso de entrevistas e questionários, seguidos de análise documental e observações. Concluímos, das pesquisas analisadas, que se destaca o estudo sobre o profissional professor polivalente que atua nos AIEF na escola pública e enfatizam questões sobre a sua formação inicial e continuada.

PALAVRAS CHAVE: Professor polivalente. Estado da arte. Anos iniciais do Ensino fundamental. Escola pública.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una investigación que investigó producciones académicas en el área de la educación de 1997 a 2017 sobre el docente que trabaja en los primeros años de la escuela primaria (AIEF) y enseña en las escuelas públicas. La investigación realizada fue del tipo “Estado del Arte” a partir de una encuesta en tres fuentes centrales: tesis y disertaciones, artículos en revistas y trabajos en eventos. Se relevaron 7.497 producciones dentro de la temática, de las cuales 67 fueron analizadas a partir de criterios predefinidos. En general, las producciones planteadas dieron

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente – SP – Brasil. Professora no Departamento de Educação e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Escola Pública e Profissionais da Educação (GEPEPPE/FCT/UNESP). Mestrado em Educação (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6990-2374>. E-mail: vanda.mm.lima@unesp.br

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente – SP – Brasil. Professora do Departamento de Educação e Coordenadora do grupo de estudos e pesquisas (GEDHEE/UNESP/FCT). Doutorado em Educação (PUC/SP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7138-3086>. E-mail: poncef.rosiane@gmail.com

prioridad a la actuación global de este profesional sin énfasis en un tema o contenido en particular. La mayoría de estas producciones se desarrollaron en instituciones públicas y la mayoría de los autores fueron mujeres (88%). La elección por el enfoque cualitativo fue predominante con estudios empíricos con el docente como participante de la investigación. Se utilizaron diversos instrumentos en la producción / recolección de datos, principalmente el uso de entrevistas y cuestionarios, seguidos de análisis de documentos y observaciones. Concluimos, de las investigaciones analizadas, que destaca el estudio sobre el docente profesional polivalente que labora en la AIEF en las escuelas públicas y enfatiza cuestiones sobre su formación inicial y continua.

PALABRAS CLAVE: *Profesor polivalente. Estado del arte. Primeros años de la escuela primaria. Escuela pública.*

ABSTRACT: *This paper aims to present the results of a research that investigated academic productions in the area of education in the period from 1997 to 2017 on the teacher who works in the initial years of elementary school (AIEF) and teaches in public schools. The research carried out was of the "State of the Art" type from three central sources: theses and dissertations, articles in journals and works in events. A total of 7,497 productions were surveyed within the theme, of which 67 were analyzed by pre-defined criteria. In general, the surveyed productions prioritized the global performance of this professional without emphasis on a discipline or on special content. Most of these productions were developed in public institutions and most of the authors were female (88%). The choice for the qualitative approach was predominant with empirical studies counting on the professor as the participant subject of the research. There was the use of various instruments in the production/collection of data, mainly the use of interviews and questionnaires, followed by documentary analysis and observations. We concluded, from the analyzed researches, that the study about the polyvalent professional teacher that acts in the AIEF in the public school and emphasizes questions about his initial and continued formation stands out.*

KEYWORDS: *Multifunctional teacher. State of the art. Early years of elementary school. Public school.*

Introdução

Destacamos que este trabalho, em formato de artigo, tem por objetivo apresentar dados de pesquisa realizada sobre as produções acadêmicas desenvolvidas na área da educação (1997 a 2017) e revelar questões sobre o professor dos anos iniciais do ensino fundamental (AIEF) que leciona na escola pública presentes nas produções levantadas. Salientamos que foi desenvolvida uma pesquisa do tipo “Estado da Arte”.

As pesquisas tipo “Estado da Arte” têm um caráter bibliográfico e é comum que essas pesquisas façam parte dos estudos acadêmicos, de forma introdutória e resumida “[...] mas algumas pesquisas tomam esse mapeamento reflexivo como sua metodologia e foco exclusivos” (FREITAS; PIRES, 2015, p. 3).

Em suas definições sobre pesquisas do tipo ‘Estado da Arte’, Romanowski e Ens (2006, p. 39-40) destacam que os estudos são:

[...] realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”.

Haddad (2000, p. 4) afirma que os estudos do tipo ‘Estado da Arte’ permitem ao pesquisador definir um período de tempo a ser investigado e sistematizar um campo de conhecimento, visando reconhecer os principais resultados das investigações, além de “[...] identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura”.

As pesquisas do tipo “Estado da Arte” contribuem na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, pois além de identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, buscam apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa e as experiências inovadoras como alternativas para solução de problemas e apresentam uma “[...] visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41).

Ferreira (2002) destaca que ao desenvolver uma pesquisa do “Estado da Arte” o pesquisador tem dois momentos bastante distintos:

Um, primeiro, que é aquele em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção [...] Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a “o quê” e “o como” dos trabalhos (FERREIRA, 2002, p. 265).

Com base em Lima e Miotto (2007), os critérios que utilizamos para subsidiar nossa pesquisa foram: - parâmetro temático: professor polivalente da escola pública; - parâmetro

característica nacionalidade: somente obras em língua portuguesa; - principais fontes: teses e dissertações sobre a temática, artigos em periódicos e trabalhos em eventos; - parâmetro cronológico: do ano de 1997 até 2017.

Com o objetivo de “[...] identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41) utilizamos a leitura de reconhecimento da produção bibliográfica sugerida por Salvador (1986 *apud* LIMA; MIOTO, 2007) constituída em cinco fases: 1. Leitura de reconhecimento do material bibliográfico: leitura rápida que visa localizar e selecionar o material referente ao tema da pesquisa, mediante a busca nos bancos- leitura dos títulos e palavras chaves das produções; 2. Leitura exploratória: leitura rápida com objetivo de identificar se as produções selecionadas interessam de fato para o estudo- leitura dos resumos e partes das produções; 3. Leitura seletiva: consiste em determinar o material que de fato interessa, relacionando-o aos objetivos da pesquisa- Seleção das produções e elaboração dos quadros de identificação; 4. Leitura reflexiva/crítica: estudo crítico do material orientado por critérios determinados a partir do ponto de vista do autor da obra, buscando ordenar e sumarizar as informações encontradas com análise das produções, construindo categorias definidas a partir do material; 5. Leitura interpretativa: momento mais complexo, cujo objetivo é relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta; elaboração das sínteses e considerações finais.

A seguir, apresentamos o mapeamento das produções realizadas com o objetivo de inventariar a produção selecionada e abordar alguns elementos que compõem essas pesquisas (palavras-chaves, objetivos, metodologia e referencial teórico), com destaque às conclusões, uma vez que foram poucas as pesquisas que analisaram de forma crítico-analítico o professor polivalente dos AIEF que atua nas escolas públicas.

Mapeamento das produções analisadas

Iniciamos o mapeamento das produções a partir de três fontes dentro do período de 1997 a 2017: a) banco de teses da CAPES³: encontramos 385 produções (teses e dissertações) e selecionamos 30, sendo 26 dissertações de mestrado e 4 teses; b) artigos em periódicos: identificamos 257 artigos (SciELO) e selecionamos 13; c) trabalhos em eventos/congressos do

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC.

ENDIPE⁴ e da ANPED⁵: encontramos 6.855 trabalhos e foram analisados 24 trabalhos; sendo 16 do ENDIPE e 08 da ANPED. Assim, mapeamos 7.497 produções e 67 analisadas. Quanto a modalidade dos trabalhos apresentados, no ENDIPE das 16 produções analisadas, 9 eram pôsteres, 5 textos de painéis e 2 de simpósios. Nas reuniões da ANPED foram 7 trabalhos e apenas um pôster, com a predominância do GT 08 com 6 pesquisas e GT 13 com 02 produções.

O primeiro passo foi realizar a leitura do material bibliográfico (LIMA; MIOTO, 2007), o que resultou numa lista de referência de todas as produções. Posteriormente, passamos à leitura exploratória verificando das produções selecionadas a sua pertinência para a pesquisa. A leitura seletiva visou relacionar as produções que de fato se articulam com os objetivos e problemática do estudo, através da leitura dos resumos selecionamos as produções para o processo de análise.

As produções selecionadas enfatizaram o sujeito professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atua em escola pública brasileira, priorizando sua atuação de forma global, sem ênfase para uma disciplina, ou conteúdo, ou dificuldades em especial.

Nesse processo da pesquisa ressaltamos os desafios para mapear e inventariar essa produção que centram-se na indisponibilidade das produções, fragilidades na redação (resumos e trabalhos na íntegra), busca e contagem manual dos trabalhos e incoerência de alguns dados.

Algumas limitações dos catálogos ou bancos de dados permitem uma primeira divulgação da produção, embora bastante precária. Os resumos ampliam um pouco mais as informações disponíveis, porém, por serem muito sucintos e, em muitos casos, mal elaborados ou equivocados, não são suficientes para a divulgação dos resultados e das possíveis contribuições dessa produção para a melhoria do sistema educacional (MEGID, 1999, p. 45).

Na primeira análise das produções caracterizamos o ano de publicação e alguns dados dos autores. Constatamos predominância no período entre 2006 e 2015, com aproximadamente 70,1%, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Produção analisada: ano de publicação

| Ano | Teses Dissertações | Artigos | Eventos | Total | |
|-------------|-----------------------|---------|---------|-------|-------|
| | | | | Freq. | % |
| 1998 a 2000 | - | 1 | 3 | 4 | 6% |
| 2001 a 2005 | 4 | 1 | 1 | 6 | 9% |
| 2006 a 2010 | 13 | 4 | 9 | 26 | 38,8% |
| 2011 a 2015 | 6 | 6 | 9 | 21 | 31,3% |
| 2016 a 2017 | 7 | 1 | 2 | 10 | 14,9% |

⁴ Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE.

⁵ Associação de Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

| | | | | | |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Total | 30 | 13 | 24 | 67 | 100 |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

Em relação a instituição em que a produção foi defendida, verificamos que 77% das teses e dissertações concentram-se em instituições públicas (UFAC, UFPE e UNESP), sendo 57% (17) nas federais e 20% (6) nas estaduais e apenas 23% (7) em instituições privadas (PUC, UNOPAR).

Nos artigos de periódicos identificamos que 83,3% (20) das instituições são públicas, com destaque para USP, UFP e UnB, 8,3% (2) atuam também em instituições privadas (Universidade Católica de Santos e Universidade Católica de Goiás) e 8,3% (2) não apresentam identificação de suas instituições de atuação. Esses dois autores mencionam a instituição de seu programa de pós-graduação. Nos trabalhos de eventos observamos que a maioria das instituições dos autores são públicas (66,7%), com destaque para UFMT, UNESP, UFPE. Tivemos 19,4% de instituições privadas (UNITAU, PUC, UNESA, UNISUL, UNOESC, UNIVILLE) e 13,9% da presença de autores de secretarias de educação, com dois trabalhos no ENDIPE.

Das pesquisas levantadas, conforme Tabela 2, houve a predominância de autoras (sexo feminino) escrevendo sobre a temática pesquisada.

Tabela 2 – Sexo/gênero dos autores

| Ano | Teses Dissertação | Artigos | Eventos | Total | |
|--------------|----------------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| | | | | Freq. | % |
| Feminino | 29 | 18 | 31 | 78 | 88,6% |
| Masculino | 01 | 4 | 5 | 10 | 11,4% |
| Total | 30 | 22 | 36 | 88 | 100 |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

Um dado muito interessante foi constatar que das 30 produções apenas uma teve era de autor do sexo masculino (NOGUEIRA, 2010) e professor dos AIEF. Em relação aos orientadores, destacamos que o número se amplia, verifica-se a presença de 26,7% (8) orientadores do sexo masculino (MAIOLI, 2004; OLIVEIRA, 2010; CRUZ, 2012; SAMPAIO, 2012; ARAÚJO, 2015; LIMA, 2016; SOUSA, 2016; ANDRADE, 2017).

Sobre os autores, é interessante destacar que a autora Shirleide P. da Silva Cruz (UNB) teve quatro trabalhos analisados, sendo: a tese de doutorado e trabalhos apresentados no ENDIPE e ANPEd. Dos dados levantados no ENDIPE, a autora “Filomena Maria de Arruda Monteiro” (UFMT) teve três trabalhos apresentados, em 2006 (autora/co-autora) e na edição de 2016. E a autora Vanda Moreira Machado Lima (UNESP) teve dois trabalhos analisados, sua

tese de doutorado e um artigo no ENDIPE. E a autora Marieta Gouvêa de Oliveira Penna consta na seleção das produções com dois artigos em periódicos, um em 2008 e o outro em 2012.

Alguns resultados da análise da produção

Na busca por inventariar a produção, abordamos as palavras-chaves, objetivos, metodologia e referencial teórico. As palavras em destaque referem-se ao professor, seus saberes, sua trajetória e sua formação enfatizando as políticas e o espaço dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo as palavras similares a “polivalência”, que é o foco nessa pesquisa, foram citadas apenas 4 vezes nas teses e dissertações e uma vez nos artigos em periódicos. Encontramos a expressão atuação multidisciplinar citada no artigo de Brzezinski (2008), o que evidencia poucas pesquisas destacando essa temática.

Em relação aos objetivos as produções evidenciaram temáticas semelhantes que possibilitam agrupá-las em cinco categorias. A primeira categoria refere-se a **profissionalidade docente** que envolve os saberes, as práticas e os conhecimentos que contribuem na construção da identidade, do desenvolvimento profissional e da profissionalidade do polivalente. A segunda categoria “**formação inicial e continuada**” se constitui de estudos que discutem a formação inicial do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental no curso de Pedagogia, a percepção dos professores sobre suas necessidades formativas, os cursos de formação continuada que têm vivenciado em suas redes de ensino e as dificuldades enfrentadas pelos professores. Sobre o curso de Pedagogia as pesquisas abordam as fragilidades dos cursos, as diretrizes curriculares nacionais para a formação e outros documentos legais. O **espaço da sala de aula** constitui-se na terceira categoria relacionada as práticas docentes da sala de aula, ao processo ensino-aprendizagem, sobre a organização do trabalho docente, a pesquisa como princípio formativo, ao tempo escolar. Na quarta categoria abordei as questões relacionadas as **condições de trabalho do professor**, abordando o estudo sobre as condições objetivas de trabalho dos professores, relacionadas ao espaço escolar, a desvalorização profissional, desprestígio docente, síndrome de *burnout* e mal estar docente, às dificuldades por eles enfrentadas no trato com os alunos, à existência ou não de autonomia na condução das tarefas em seu cotidiano e ao estabelecimento de hierarquias nas relações estabelecidas na escola. A quinta categoria enfatizou as **políticas educacionais** discutindo o Ensino Fundamental de 9 anos, Índice de Condições de Qualidade dos anos iniciais do ensino fundamental e às pressões da política educacional orientada para a busca de resultados dos alunos frente às avaliações em larga escala, nas escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais).

Dentre os estudos analisados constatamos que a maioria anuncia a opção pela pesquisa ou abordagem qualitativa, além de mencionar em menor proporção: pesquisa sociológica fundamentada em *Bourdieu*, perspectiva histórico-cultural de Vigotski, *método de exploração crítica* piagetiano, estudo descritivo-explicativo, estudo de caso, método materialista dialético, *survey*, pesquisa ação, pesquisa de caráter quanti-qualitativo, pesquisa participante, pesquisa colaborativa, etnopesquisa, história de vida, métodos qualitativos, caráter clínico qualitativo, microetnografia, caráter etnográfico e a teoria ergológica de Schwartz.

Nas teses e dissertações e nos trabalhos em eventos a predominância das pesquisas são empíricas e se desenvolveram no espaço da escola dos AIEF, poucas pesquisas foram bibliográficas ou documentais. Nos artigos em periódicos nota-se que das 13 produções selecionadas 53,8% (7) se desenvolveram no espaço da escola dos AIEF e 46,2% (6) foram pesquisas bibliográficas e documentais.

As pesquisas desenvolvidas nas escolas todas tiveram como sujeito central o professor dos AIEF e a equipe gestora, a direção, a coordenação pedagógica, os alunos e seus respectivos pais.

Sobre os instrumentos de produção\coleta de dados identificamos 17 categorias com 125 indicações, conforme tabela a seguir:

Tabela 3 – Produção analisada: instrumentos metodológicos

| Instrumentos | Teses Disser- tação | Artigos | Eventos | Total | |
|--|---------------------------|-----------|-----------|------------|-------------|
| | | | | Freq. | % |
| Entrevistas | 19 | 6 | 11 | 36 | 28,8% |
| Questionários | 14 | 2 | 10 | 26 | 20,8% |
| Análise documental | 6 | 6 | 4 | 16 | 12,8% |
| Observações | 3 | 3 | 5 | 11 | 8,8% |
| Pesquisa Bibliográfica | 3 | 3 | 2 | 8 | 6,4% |
| Narrativas docentes | 4 | - | 3 | 7 | 5,6% |
| Grupo Focal | 1 | - | 4 | 5 | 4% |
| Estudo bibliográfico\ levantamento | 4 | - | - | 4 | 3,2% |
| Diário de Campo | 2 | - | - | 2 | 1,6% |
| História de vida | 2 | - | - | 2 | 1,6% |
| Gravação em vídeo (reuniões, atividades com os alunos) | 1 | 1 | - | 2 | 1,6% |
| Caderno de Bordo | 1 | - | - | 1 | 0,8% |
| Estudo reflexivo | 1 | - | - | 1 | 0,8% |
| Memorial | 1 | - | - | 1 | 0,8% |
| Clínica da Atividade | 1 | - | - | 1 | 0,8% |
| Histórias hipotéticas | - | 1 | - | 1 | 0,8% |
| Autobiografia | - | 1 | - | 1 | 0,8% |
| Total | 63 | 23 | 39 | 125 | 100% |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

Destacamos a predominância em mesclar instrumentos de produção\coleta de dados, principalmente a entrevista seguida pelo questionário, análise documental e observações. Porém, foi possível verificar a utilização de novos instrumentos como o grupo focal, as narrativas, a história de vida, a gravação, os estudos reflexivos, o memorial e as histórias hipotéticas.

Das entrevistas realizadas pelas pesquisas identificamos que houve diversidade, como entrevistas em profundidade, entrevista reflexiva, entrevista autobiográfica, entrevista narrativa, entrevista informal, entrevista clínica e semiestruturadas.

Ressaltamos que na análise documental houve diversidade de documentos: matrizes curriculares obtidas dos cursos de Pedagogia, questionário da Prova Brasil; dados dos censos escolares e testes de desempenho escolar; documentação relativa à formação de professores procedente de Organizações Multilaterais e as DCN da Pedagogia 2006; fotos, reportagens de jornais, materiais e atividades de alunos e o Projeto Político Pedagógico e outros.

A análise de conteúdo em Bardin (1977) foi anunciada por inúmeras produções. Porém, vale destacar o uso de programas estatísticos (SPSS e programa *Excel*) e os Núcleos de Significação.

Grande parte das pesquisas valorizou a pesquisa etnografia, as narrativas e os casos de ensino na pesquisa educacional, principalmente, nas questões sobre a atuação docente. Nota-se que a utilização desses instrumentos de pesquisa tem potencial formativo e investigativo ao desvelar a percepção das professoras acerca dos saberes docentes, de seus conhecimentos, suas trajetórias, suas práticas, suas aprendizagens ao desenvolvimento da profissionalidade docente. De modo especial, as narrativas de vida-formação-profissão as pesquisas ressaltaram que o docente ao narrar partes da trajetória de vida, passa por processos de reflexão, compreendendo melhor o percurso vivido no passado, relacionando-o ao momento presente.

A análise do referencial teórico central nas pesquisas tornou-se uma tarefa árdua e bem mais complexa do que parecia à primeira vista, pois essa informação não estava disponível nos resumos e, em alguns, casos nem mesmo na produção. Decidimos buscar o referencial teórico nas teses e dissertações sobre o professor polivalente dos AIEF e dentre as pesquisas analisadas destacamos: Lima (2007) discute sobre o professor polivalente; Terra (2010) aborda a questão da unidocência, Barreto (2010) menciona a feminização e o vínculo afetivo na profissionalidade docente dos anos iniciais; Cruz (2012) toma a polivalência como organização curricular de atuação do docente dos AIEF, caracterizando-a como elemento constituinte da

profissionalidade docente do profissional que atua nessa etapa de escolarização e se fundamenta em Lima (2007); Barretos (2016) reflete sobre o professor polivalente enfatizando sua prática e formação, e Andrade (2017) menciona as produções de Lima (2007) e Cruz (2012) ao apresentar o termo professor polivalente.

Nos artigos em periódicos e trabalhos em eventos o referencial teórico foi identificado a partir da quantificação das obras presentes nas referências das produções.

Tabela 4 – Produção analisada: Referencial teórico

| Lista de autores | Ano de publicação | Artigos | Eventos | Total |
|------------------|--|---------|---------|-------|
| TARDIF, M. | 1991, 2000, 2002, 2012 | 5 | 15 | 20 |
| NOVOA, A | 1991, 1992, 1994, 1995, 1999 | 8 | 11 | 19 |
| GATTI, B. A. | 1998, 2000, 2004, 2008, 2009 | 4 | 6 | 10 |
| PERRENOUD, P | 1993, 1997, 1999, 2000, 2001, 2002 | 4 | 6 | 10 |
| LIBÂNEO, J. C. | 1994, 1998, 2002, 2003, 2006, 2010, 2012 | 4 | 5 | 9 |
| FREIRE, P | 1979, 1980, 1985, 1998, 1999, 2000, 2002 | 5 | 4 | 9 |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

Dos autores que foram mais citados nas produções, dos seis autores mais citados temos três estrangeiros e três nacionais.

Professor polivalente na escola pública

Dentre todos os trabalhos analisados ressaltamos poucas produções que discutem o professor polivalente dos AIEF que atua nas escolas públicas como tema central, são eles: Penna (2008; 2012), Monteiro (ENDIPE 2006; 2016), Cruz e Batista Neto (ANPED, 2011; ANPED, 2012), Cruz (2012; ENDIPE 2014), Lima (2007; ENDIPE, 2016).

Lima (2016) afirma que ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental significa ser, estar e sentir-se polivalente, visto que a polivalência constitui a essência do trabalho desse profissional.

Ser professor polivalente nos anos iniciais significa apropriar-se de conhecimentos diversos inerentes ao ato de formar e educar crianças de 6 a 10 anos de idade, ensinar, interagir e dialogar com elas no processo ensino e aprendizagem. Significa adquirir conhecimentos gerais que envolvem a docência nesta faixa etária e de conhecimentos específicos que compõem a base comum do currículo nacional. O professor polivalente não é apenas o somatório das áreas do conhecimento; somos muito mais. O polivalente

representa, portanto, um profissional com múltiplos saberes, capaz de transitar com propriedade e conhecimento em diferentes áreas (LIMA, 2016, p. 77).

A análise das produções evidencia cinco elementos que envolvem a reflexão urgente e necessária sobre a docência polivalente nas escolas públicas dos AIEF. O primeiro refere-se a **relação professor-aluno** apoiada em uma pedagogia global, que atenda tanto às necessidades e interesses do aluno como incentiva o professor a perceber os conhecimentos de forma integral.

O **fator tempo** é outro elemento visto que o professor dos AIEF tem um tempo maior de contato com os alunos, identificando assim as suas particularidades e realizando a retomada de conteúdos ainda não apreendidos. Realizando uma adequada seleção e gradação dos conteúdos formativos atendendo as particularidades educativas tendo ainda uma relação temporal peculiar tanto para o trabalho direto com os alunos como para planejar e preparar as aulas. Esse aspecto indica outra especificidade da polivalência: a de poder contribuir com a formação integral do aluno.

Nesse caminho da discussão temos o quarto elemento que se refere a associação da polivalência com um **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 (CRUZ, BATISTA NETO, 2011, p. 13).

O quinto elemento foca na ambivalência entre a dita **polivalência oficial e a polivalência real**. Se por um lado os documentos oficiais, de certa maneira, defendem ou silenciam, no caso brasileiro, 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.

Percebe-se ainda os limites das condições concretas do trabalho polivalente de modo a garantir-se uma aproximação mais efetiva entre uma *polivalência oficial* respaldada pelos requerimentos de formação e atuação e a *polivalência real* construída pelas condições objetivas que as professoras estão submetidas. Constata-se que o sistema de avaliação da educação básica e seus instrumentos instituídos pela legislação educacional “[...] têm limitado, por vezes, o

trabalho polivalente e reforçado a secundarização das áreas de conhecimento em razão do foco posto por esse sistema nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática” (CRUZ, BATISTA NETO, 2012, p. 4).

Embora as professoras reconheçam que a polivalência implica um trabalho com as diversas áreas de conhecimento, quanto à organização curricular e ao uso do tempo pedagógico, destacam o trabalho com a área de Língua Portuguesa, com foco nos processos de alfabetização. Dessa forma, o trabalho com as outras áreas ficam secundarizados e parecem assumir a identidade de estarem “a serviço de”, isto é, daquele trabalho pedagógico específico com a alfabetização (CRUZ, BATISTA NETO, 2012, p. 9).

Diante dessas considerações, Lima (2016) apresenta diversos questionamentos sobre a articulação entre a **formação inicial e a atuação profissional**: Queremos continuar formando um professor no curso de Pedagogia em disciplinas fragmentadas? Queremos que o professor dos anos iniciais continue a atuar em disciplinas fragmentadas? Como avançar nessa discussão? A autora enfatiza a necessidade urgente de debater e discutir a polivalência na formação inicial e continuada e, principalmente, na atuação do professor dos anos iniciais nas escolas públicas brasileiras.

A aprendizagem da docência é entendida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, marcado pelas diferentes fases que abrangem dimensões pessoais, profissionais, organizacionais e contextuais.

[...] o conhecimento adquirido ao longo da vida e o conhecimento da realidade dos alunos. No primeiro tipo de conhecimento, estão presentes a formação inicial e a continuada; no segundo, a importância de entrar em contato com o mundo dos alunos, conhecer a eles e suas famílias, e também a comunidade onde vivem para trazer para a sala de aula o contexto onde se inserem os alunos. De acordo com elas, é na prática que se desenvolvem como profissionais e a prática faz grande diferença no seu trabalho (QUEIROZ; MAIA, 2015, p. 4279).

A “formação inicial e continuada” dos professores constitui-se no centro do debate educacional contemporâneo, representando um dos grandes desafios para pesquisadores e educadores preocupados com a melhoria da qualidade da Educação Básica. Sobre a formação inicial do professores que atuam nos AIEF na escola pública se destaca o Curso de Pedagogia, uma vez que as pesquisas abordam as fragilidades dos cursos, além da análise das diretrizes curriculares nacionais para a formação docente e outros documentos legais referentes a essa temática.

Apesar das indefinições existentes no curso de Pedagogia, quanto a sua identidade ao longo da sua trajetória histórica, a formação docente é hoje assumida como prioridade.

Constata-se que a maioria dos cursos de Pedagogia apresenta inúmeras fragilidades, como: indefinição do campo pedagógico, dispersão do objeto da pedagogia, os conteúdos pedagógicos são mais enfatizados em detrimento dos disciplinares, enfoque disciplinar e fragmentado, uma tendência nos cursos pesquisados de focar a formação docente para os anos iniciais, em detrimento da formação para atuar na educação infantil, fragilidade e ausência de disciplinas dos estágios curriculares, e diversidade de disciplinas que propiciam uma formação frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersiva e sem foco.

Nesse sentido, os cursos de Pedagogia não estão formando o pedagogo e, tampouco, um professor polivalente para atuar com qualidade na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental exige a reflexão sobre a polivalência como organização do trabalho escolar docente, caracterizando-a como elemento constituinte da profissionalidade do profissional que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, assim, como “efetivar uma formação e atuação interdisciplinar, tendo uma frágil formação disciplinar?” (CRUZ, BATISTA NETO, 2012, p. 388).

A perspectiva interdisciplinar é complexa e requer um aprofundamento disciplinar lógico-conceitual, algo difícil de se atingir considerando as pesquisas sobre a qualidade dos cursos de Pedagogia no Brasil, mas isso fica como sugestão para o avanço desses cursos. Os cursos de Pedagogia precisam assumir o currículo não só como arranjo de organização das disciplinas acadêmicas e práticas de ensino, mas, como espaços e tempos de construção de significados culturais e sociais em um processo permanente de reflexão/ação de sujeitos sociais e históricos, nessa reflexão faz-se relevante acrescentar a polivalência, a organização curricular, enfim debater a formação multidisciplinar de professores para a docência nos AIEF.

A formação inicial dos professores deve ser fortalecida sobre uma base curricular integrada que não separe problemas reais das pessoas e da sociedade da natureza do conhecimento

[...] a amplitude de necessidades citadas acusa de maneira evidente deficiências e lacunas na formação inicial dos docentes, o que dificulta uma formação continuada, pois toda ação que se diz contínua, obviamente, pressupõe uma base de fundamentação sobre a qual se desenvolve esta ação. Esse fato coloca perspectivas diferenciadas para a formação continuada em termos de estruturação e atividades a serem desenvolvidas. Isto é, as lacunas da formação inicial precisam, de algum modo, ser preenchidas pela formação continuada, malgrada a denominação, assim como as estratégias de ação não podem ser desenvolvidas a não ser como estratégias: conhecimento de realidade, reflexão sobre ela, ação provisória, novos dados para reflexão, outra ação e assim por diante (GALINDO; INFORSATO, 2007, p. 18).

Infelizmente as fragilidades denunciadas nos cursos de Pedagogia por diversas pesquisas (PIMENTA *et al.*, 2017; LIMA, 2016; PIMENTA *et al.*, 2014; MOURÃO; ESTEVES, 2013; LEITE; LIMA, 2010; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; NUNES, 2009; KISHIMOTO, 2005; BRZEZINSKI, 1999; CAMPOS, 1999; GATTI, 1994; 2000; LEITE, 1994; LIBÂNEO, 2006; 2010; 2011; NUNES, 2000; SILVA, 1999; entre outras) apontam um enorme desafio para a formação continuada.

Constata-se que boa parte do professorado não tem domínio dos conteúdos e de métodos e técnicas de ensino, falta-lhes cultura geral de base, eles têm notórias dificuldades de leitura e produção de textos, estão despreparados para lidar com a diversidade social e cultural e com problemas típicos da realidade social de hoje como a violência, a influência das mídias, a indisciplina. São conhecidos também outros fatores que intervêm negativamente no trabalho da sala de aula como a desmotivação, a rotatividade, o absentéismo e o estresse de professores. Acrescente-se ainda a fragilidade das formas de organização e gestão da escola, que tornam mais difíceis as ações efetivas com vistas a uma educação de qualidade (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 88).

Em geral, das pesquisas levantadas, destacamos que os cursos de formação de professores, com ênfase nos cursos de Pedagogia, não formam o profissional capaz de compreender o significado de sua profissão e o seu papel social, bem como alcançar o sucesso na docência em virtude das dificuldades decorrentes da complexidade do contexto da escola pública.

Consequentemente, esses cursos, em sua maioria, não estão formando o pedagogo e, tampouco, um professor polivalente para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pois sua formação se mostra frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersiva e sem foco. Os cursos de Pedagogia analisados evidenciam suas fragilidades e observa-se que “[...] dificilmente estarão em condições de conduzir processos de ensinar e de aprender que contribuam para uma qualidade formativa emancipatória de todas as crianças, jovens e adultos que frequentam os anos iniciais da educação básica” (PIMENTA *et al.*, 2017, p. 24).

Os resultados evidenciam a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de pedagogia para formar professores polivalentes, uma vez que essa formação implica diferentes saberes: domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares. Em especial, os da escola pública que, na atualidade, traduzem em seus cotidianos questões que envolvem e afligem a

sociedade brasileira, marcadamente desigual, multifacetada e diversa. Evidenciam, ainda, que a formação dos pedagogos no estado de São Paulo, em sua grande maioria se mostra frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva (PIMENTA *et al.*, 2017, p. 18-19).

A pesquisa enfatiza várias dimensões dos cursos de Pedagogia, como, por exemplo: enfoque disciplinar e fragmentado dos cursos, diversidades de disciplinas nas matrizes que propiciam uma formação fragilizada e superficial, uma tendência nos cursos pesquisados de focar a formação docente para os anos iniciais, em detrimento da formação para atuar na educação infantil, a fragilidade e ausência de disciplinas dos estágios curriculares.

Há uma tradição verbalista nos cursos de formação de professores, pois “[...] coloca o aluno em formação em contato com livros, no interior da universidade ou cursos de formação, mas pouco se vai à realidade, às escolas, para observar e aprender no contexto como se processa a relação ensino/aprendizagem” (KISHIMOTO, 2005, p. 109). A insuficiência dos cursos de Pedagogia na formação do professor polivalente decorre, em parte, de dificuldades e deficiências, por exemplo, do “[...] aligeiramento de conteúdos e sua desarticulação na estrutura do curso, professores com pouca formação específica e pouca experiência de Ensino Fundamental” (GATTI, 2000, p. 49).

Sobre a formação do professor, Libâneo (2020, p. 580-581) assevera:

O que se conclui é algo tão corriqueiro quanto dramaticamente verdadeiro: a formação profissional de professores para os anos iniciais requer, imediatamente, a reformulação dos currículos, em que se assegure aos futuros professores o domínio dos conhecimentos que irão ensinar às crianças, articulados com metodologias de ensino adequadas. Vive-se no Brasil, no âmbito da formação de docentes, um estranho paradoxo: professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que precisam dominar conhecimentos e metodologias de conteúdos muito diferentes, como Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e, à vezes, Artes e educação física, não recebem esses conteúdos específicos em sua formação, enquanto que os professores dos anos finais, preparados em licenciaturas específicas, passam quatro anos estudando uma só disciplina, aquela em que serão titulados.

As pesquisas, de modo geral, abordam os cursos de formação dos professores, ora priorizando a formação inicial, ora a formação continuada. Os professores municipais na pesquisa de Aguiar (2013), revelam a ausência de formação continuada oferecida nos últimos anos e, principalmente, a fragilidade de formação dos responsáveis, que geralmente *não atuam em sala de aula e abordam nos cursos de formação continuada "utopias" aos quais não vivenciam diariamente*”. Constata-se a ênfase dos professores para cursos de formação continuada que enfoquem a “prática pedagógica”.

No contexto de imprecisões e descontinuidades de ações de “formação continuada” toma destaque os estudos que enfatizam a “análise de necessidades de formação de professores” e a “voz desses profissionais”.

Galindo e Inforsato (2007) afirmam que a “análise de necessidades” potencializa ações formativas voltadas à formação continuada de professores porque está relacionada ao conhecimento endêmico das dificuldades laborais dos sujeitos, refletindo, portanto, a construção de representações sociais contextuais dos professores, suas aspirações e/ou desejos de efetivar mudanças. Em síntese é preciso considerar a formação continuada como política pública, que valorize e sistematize a formação permanente dos professores, já que esta tende a ser uma condição de trabalho dos profissionais da educação. Outro ponto, refere-se a metodologia de desenvolvimento de ações formativas que requer planejamento estratégico e ações sistêmicas, considerando as mudanças e as necessidades que cerceiam e se vinculam a esse campo de conhecimento e ação.

Constatamos a necessidade de formação inicial e continuada que desenvolvam temas como: relação professor e aluno, afetividade e docência, planejamento participativo, papel da escola e dos profissionais na construção de valores novas formas de organização dos tempos e espaços escolares; novos processos de avaliação; polivalência, articulação entre formação inicial e atuação profissional, articulação formação inicial e continuada, necessidades formativas, dentre diversos temas.

Considerações finais

O exercício docente nos AIEF requerer domínio do saber multidisciplinar e uma prática docente, cuja formação deve privilegiar o desenvolvimento de uma postura científica, ética, política, didática e técnica e deve se desenvolver, principalmente nas universidades. Na sala de aula faz-se necessário a atuação docente a partir de diferentes formas de organização curricular, utilizando a literatura, os projetos, a pesquisa como princípio formativo, o diário reflexivo e a interdisciplinaridade devido ao tempo escolar e a presença da polivalência, unidocência e monodocência. Bem como o diálogo e respeito como princípio norteador de toda ação docente.

Os possíveis caminhos para superar as fragilidades nos cursos de Pedagogia são: elaboração de um curso com enfoque interdisciplinar, com percurso formativo opcional ao aluno focando em uma formação, valorizar a formação docente ao professor dos anos iniciais e da educação infantil, ampliar a carga horária da disciplina de Didática etc.

Uma possibilidade de atuação interessante é a articulação entre ensino e pesquisa como princípio educativo na prática pedagógica dos professores dos AIEF. Essa proposta contribui para a formação de sujeitos críticos, torna a aprendizagem mais significativa e mais prazerosa, auxilia a resolver problemas cotidianos e devolve ao professor a autonomia de seu fazer pedagógico.

Defendemos a formação inicial dos professores na universidade assegurando os espaços de formação acadêmica, pesquisa, política e cultural, bem como as adequadas condições de trabalho nas escolas públicas municipais.

Constatamos que a formação continuada dos professores não deve ser concebida apenas como um meio de acumulação de conhecimentos e técnicas, mas como um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas dia-a-dia. Esse movimento favorece a reconstrução permanente da autonomia profissional, resultando no processo de construção de identidades pessoais e profissionais menos alienadas.

A formação continuada deve considerar o que nossos professores pensam e como vivem seus processos de aprendizagem visando atingir um comprometimento dos profissionais, se fundamentando na investigação, na reflexão, na troca de experiências.

Uma possibilidade é propiciar a aproximação entre a universidade e a escola, ou seja, faz-se necessário uma articulação entre o espaço de formação e o espaço de atuação profissional dos professores, para alcançarmos a tão almejada indissociabilidade teoria e prática e a reflexão sobre a polivalência. Uma parceria almejada para realizar estudos de referenciais teóricos no campo do cotidiano escolar e no campo das demandas, especialmente sobre avaliação educacional e novas formas de organização da escola. As necessidades formativas docentes devem subsidiar os programas de formação continuada dos professores no espaço escolar, discutindo temas relevantes e significativos para a atuação profissional da docência.

A escola é *locus* em que o professor não apenas exerce o que aprendeu, mas aprofunda e complementa sua formação, podendo se transformar em verdadeiros espaços formativos.

Enfim, o exercício da docência se constrói gradativamente na indissociabilidade teoria e prática, da formação inicial com a continuada, das experiências individuais e coletivas no espaço da escola e fora dele, nas diversas relações de encontros e desencontros. Os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus dilemas, no contexto de atuação refletido, sendo no exercício do trabalho coletivo e reflexivo que, de fato, o professor produz sua profissionalidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L R M. **O professor polivalente dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Natal/RN: trabalho, vivência e mediações.** Orientador: Jorge Tarcísio da Rocha Falcão. 2017. 201 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- ARAUJO, C B. **As práticas culturais dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental convertidas em capital no espaço da escola.** 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.
- BARRETO, M S. **A constituição da profissionalidade de professores das séries iniciais do ensino fundamental.** Orientadora: Clarissa Martins de Araújo. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 80-108, dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300005>
- BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2019.
- CRUZ, S. P. S.; BATISTA NETO, J. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p.385-499, maio/ago. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200008>
- CRUZ, S. P. S.; BATISTA NETO, J. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 34., 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal, 2011. p.1-15.
- CRUZ, S. P. S.; BATISTA NETO, J. A. Discutindo os elementos estruturantes da profissionalidade polivalente dos anos iniciais do ensino fundamental. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 35., Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas, PE, 2012. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/discutindo-os-elementos-estruturantes-da-profissionalidade-polivalente-na-docencia>. Acesso em 16 out. 2019. p.1-16.
- CRUZ, S. P. S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: os sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife.** 2012. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- CRUZ, S. P. S.; BATISTA NETO, J. A. polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 385-398, ago. 2012. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2019.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FRANCO, M. A.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. Elementos para reformulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FREITAS, A V; PIRES, C. M. C. Estado da arte em educação matemática na EJA: percursos de uma investigação. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, 2015.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. Manifestações de necessidades de formação continuada por professores do 1º ciclo do ensino fundamental. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPED, 2007. p.1-21.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A; NUNES, M. M. R. (Org.) **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC, DPE, 2009.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 119 p. (Coleção Formação de Professores)

HADDAD, S. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da Educação Infantil. *In*: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 107-115.

LEITE, Y. U. F.; LIMA, V. M. M. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/MEC? **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 69-93, jan./jun. 2010.

LIBÂNEO, J. C. O ensino de Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIMA, R. R. M. **Narrativas de si**: ser professora, história de vida e formação. 2016. 200 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e saberes docentes na escola pública.** 2007. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIMA, V. M. M. Professor polivalente: formação e atuação na escola pública dos anos iniciais. *In*: MONTEIRO, S. B.; OLINI, P. (Org.) **Didática, saberes docentes e formação.** Cuiabá, MT: EdUFMT/Editora Sustentável. 2019. v.1. p. 73-99. (Formato Ebook)

MAIOLI, E E C. **O (des)prestígio social na profissão docente:** o ser professor nas séries iniciais. 2004. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Da Bahia, Salvador, 2004.

MORO, C. "Eu, professora" em face da implementação da Política Nacional de ampliação do Ensino Fundamental na rede municipal de Curitiba, PR. **Educar revista.**, Curitiba, n. 58, p. 219-236, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41366>

MOURAO, L.; ESTEVES, V. V. Ensino Fundamental: das competências para ensinar às competências para aprender. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 497-512, set. 2013 . DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000300006>

NOGUEIRA, G. M. **A formação do professor e a prática docente no cotidiano escolar:** um olhar para a sala de aula. 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

NUNES, C. S. C. **Os sentidos da formação continuada:** o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. 2000.155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

OLIVEIRA, E. C. S. **Salvem a professorinha!** A ideologia da desvalorização da professora das séries iniciais. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

PENNA, M. G. O. Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 557-569, dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000300010>

PENNA, M. G. O. Professores das primeiras séries do ensino fundamental e relações estabelecidas com o conhecimento. **Educar revista.**, Curitiba, n. 44, p. 201-216, jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000200013>

PIMENTA, S. G. *et al.* **A formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental:** análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. Relatório Técnico de Pesquisa, fev. 2014. 47 p.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701152815>

QUEIROZ, V.; MAIA, H. Saberes Didático-pedagógicos: sentidos atribuídos por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. *In: LIMA, M. S. L. et al. Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola*. Fortaleza, CE: EdUECE, 2015. p. 4273-4281.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37- 50, set./dez. 2006.

SAMPAIO, D T. **O mal-estar no trabalho de professoras das séries iniciais do ensino fundamental de Porto Velho**. 2012. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal De Rondônia, Porto Velho, 2012.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil** – história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999. v. 66. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

SOUSA, J. A. **Saberes do professor dos anos iniciais**: a construção da profissão docente. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná-UNOPAR, Londrina, 2016.

TERRA, M T R. **Processo de formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental**: ouvindo professores das 4ª séries. 2010. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

Como referenciar este artigo

LIMA, V. M. M.; PONCE, R. F. Professor polivalente: um estudo do estado da arte sobre produções acadêmicas (1997-2017). *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1645-1665, set./dez. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.14411>

Submetido em: 31/05/2020

Revisões requeridas: 20/07/2020

Aprovado em: 31/10/2020

Publicado em: 01/09/2020