



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
CAMILE MARTINELLI SILVEIRA

**O PERFIL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS
DE SANTA CATARINA**

Tubarão
2015

CAMILE MARTINELLI SILVEIRA

**O PERFIL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS
DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Educação da Universidade do Sul de Santa
Catarina como requisito à obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Leonete Luzia Schmidt.

Tubarão
2015

Silveira, Camile Martinelli, 1988-
S59 O perfil dos professores alfabetizadores das escolas públicas
de Santa Catarina / Camile Martinelli Silveira; -- 2015.
112 f. il. color. ; 30 cm

Orientadora : Leonete Luzia Schmidt
Dissertação (mestrado)—Universidade do Sul de Santa
Catarina, Tubarão, 2015.
Inclui bibliografias.

1. Professores - formação. 2. Professores alfabetizadores. 3.
Alfabetização. 4. Letramento. I. Schmidt, Leonete Luzia. II.
Universidade do Sul de Santa Catarina - Mestrado em Educação.
III. Título.

CDD (21. ed.) 371.12

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

CAMILE MARTINELLI SILVEIRA

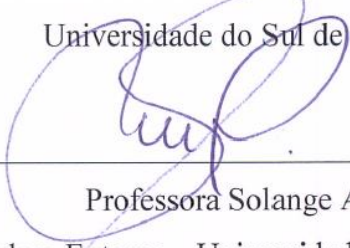
**O PERFIL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS
DE SANTA CATARINA**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 27 de março de 2015.



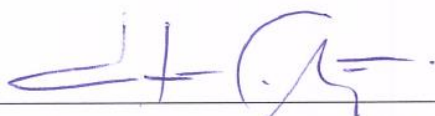
Professora e Presidenta da Banca Examinadora Leonete Luzia Schmidt, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Solange Alves, Dra.
Examinadora Externa – Universidade Federal da Fronteira Sul



Professor Doutor Gilvan Luiz Machado Costa, Dr.
Examinador Interno – Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Doutora Letícia Carneiro Aguiar, Dra.
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico esta dissertação aos meus pais, pelo carinho, amor, compreensão e preocupação durante todo o processo desta etapa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Ser Superior que acredito ser o doador da vida e sabedoria.

A toda a minha família, em especial aos meus pais, Elton e Marlene, por me apoiarem e compreenderem minhas necessidades e decisões. Como não agradecer a preocupação em cada viagem, ou mesmo ao chegar em casa depois da meia-noite, e estarem sentados no sofá à minha espera!

À minha orientadora, professora doutora Leonete Luzia Schmidt, por me mostrar quais os caminhos seguir durante a pesquisa. Ainda, através de seus questionamentos durante as aulas ou durante nossas conversas foi possível ampliar minha percepção sobre diversos assuntos e concepções até então formadas. Agradeço também a possibilidade de inserção no Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Observatório de Educação (OBEDUC) - no qual fui bolsista -, e, por ter sido também minha orientadora de estágio em docência no Ensino Superior.

Não poderia deixar de agradecer à Escola de Gestão Pública Municipal (EGEM), representada pelo diretor geral Alexandre Alves, por acreditar e possibilitar a continuação de minha formação acadêmica.

Aos professores e a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNISUL, campus Tubarão, por serem profissionais excepcionais.

Aos professores doutores Gilvan Luiz Machado Costa e Letícia Carneiro Aguiar, por aceitarem serem bancas em minha qualificação e por terem auxiliado a percebermos como poderíamos melhorar a pesquisa e as possíveis análises.

Professora doutora Solange Alves, obrigada por aceitar o convite para ser avaliadora de minha dissertação.

Obrigada a todos!

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo conhecer o perfil dos professores do Ciclo Alfabetizador das Escolas Públicas de Santa Catarina. Os dados foram obtidos na base dos microdados do Censo Escolar 2013, sinopses estatísticas, estes divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, e, na base de microdados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. A abordagem teórico-metodológica orientadora da pesquisa foi o materialismo histórico-dialético. As análises foram realizadas a partir de duas categorias de conteúdo: Formação de Professores e Condições de Trabalho, criadas a partir dos dados coletados. Os resultados evidenciaram que os professores alfabetizadores das escolas públicas de Santa Catarina, no que diz respeito à formação acadêmica, possuem diferentes níveis, incluindo um pequeno grupo com Ensino Fundamental incompleto, outro grupo com Ensino Médio e a maioria com formação em nível superior. Destes últimos 59,98% com graduação em Pedagogia o que evidencia que boa parte dos professores das classes de alfabetização não tem formação adequada à etapa que está atuando; A formação superior desses professores ocorreu em mais de 300 instituições de ensino diferentes, incluindo faculdades, centros superiores de educação e universidades, implicando em currículos diferentes e, conseqüentemente, uma formação inicial diferente. Referente a formação continuada, embora os dados indiquem que mais da metade dos professores realizaram algum tipo de curso, quer seja *Lato*, *Stricto Sensu* ou em cursos de extensão, é expressivo o número de professores que ainda não realizaram uma única formação continuada, mesmo atuando há mais de dez anos como professora. Além disso, os dados evidenciam que há predominância feminina nas salas de sala, desinteresse pelo ingresso nos cursos de licenciatura haja vista a idade das professoras falta de políticas públicas que visem à valorização da profissão do magistério como plano de cargos e salários atraente. A infraestrutura das escolas não atende as necessidades básicas para assegurar um trabalho pedagógico de qualidade e, somando se a isto há excessiva carga horária de trabalho para os professores.

Palavras-chave: Formação e perfil de professores alfabetizadores de Santa Catarina. Condições de trabalho docente. Alfabetização e letramento. Microdados.

ABSTRACT

The following research had as purpose the acknowledgement of teacher's profile of the literacy cycle of public schools of Santa Catarina. The data was obtained in the basis of micro data of Censo Escolar 2013, statistics synopses, these were displayed by the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira, and, micro data basis of National Research of Residence Sample (PNAD), displayed by the Brazilian Institute of Geography and Statistics. The oriented theoretical-methodological approach of the research was the historic-dialect materialism. The analyses were performed from two content categories: Forming of teachers and working conditions, created from the data collected. The results represent that literacy teachers of public schools of Santa Catarina, in the perspective of academic formation, possess different levels, including a small group of unconcluded Elementary School, another group with high school concluded and the majority with higher education degree. These last 59,98 % with an undergraduate degree in pedagogy which reveals that a big part of the teachers in literacy classes don't have the proper formation on the area they are acting. The higher education of these teachers happened in more than 300 different learning institutions, including colleges, centers of higher education and universities, implying in different résumés and, consequently, a different initial education. Regarding continuing education, although the data indicates that more than half the teachers concluded some kind of course, may it be, Latu, Stricto Sensu or extension courses, it is significant the number of teachers that haven't yet done a single form of continued graduation, despite acting more than ten years as a teacher. Furthermore, the data shows that there is a female predominance in the classrooms, disinterest entering in graduation courses considering the age of the teachers lack of public policies that aim the appreciation of the magisterium profession as a plan of post and attractive salaries. The schools infrastructure don't meet the basics necessities to assure a pedagogical work of quality and, in addition there is an excessive workload for teachers.

Keywords: Formation and literacy teacher's profile of Santa Catarina. Teacher's working conditions. Alphabetizing and literacy. Micro data

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Distribuição dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina no Brasil por região de nascimento..... 41

Fluxograma 1 - Seis momentos históricos na formação de professores no Brasil a partir do século XIX.....43

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Formação dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina	57
Gráfico 2 – Formação (pós-graduação) dos professores com Ensino Superior do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina	73
Gráfico 3 – Percentual de professores alfabetizadores pós-graduados no período de 1970 a 2013	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina por sexo .	29
Tabela 2 - Distribuição dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina por dependência administrativa	31
Tabela 3 - Comparativo entre o vencimento do magistério no plano de cargos e salários nas esferas federal, estadual e municipal de Santa Catarina, com 40 horas semanais.....	34
Tabela 4 - Distribuição dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina por faixa etária	35
Tabela 5 - Distribuição dos professores, número de turmas, alunos e distorção idade/série do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina por ano/série.....	37
Tabela 6 - Distribuição dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina por zona residencial.....	38
Tabela 7 - Distribuição dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina por etnia.	39
Tabela 8 – Área de formação dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina – 1ª formação	59
Tabela 9 – Ano de formação dos professores (pedagogos) do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina – 1ª formação	68
Tabela 10 – Cursos de formação dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina – 2ª formação	69
Tabela 11 – Dependência administrativa das IES frequentadas pelos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina – 1ª formação.....	70
Tabela 12 – Formação (continuada) dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina em cursos de extensão	76
Tabela 13 – Contratação dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina	83
Tabela 14 – Carga horária de trabalho dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina.....	84
Tabela 15 – Condição do prédio das escolas públicas de Santa Catarina	86
Tabela 16 – Infraestrutura da estrutura física das escolas públicas de Santa Catarina.....	86
Tabela 17 – Renda mensal dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina em 2011	90

LISTA DE SIGLAS

ACT - Admissão em Caráter Temporário

AMUREL - Associação dos Municípios da Região de Laguna

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

EaD - Ensino a Distância

EFA - *Education for All*

FCC - Fundação Carlos Chagas

FECAM - Federação Catarinense dos Municípios

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

GERED - Gerência de Educação

IBM - *International Business Machines*

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MBA - *Master Business Administration*

MEC - Ministério da Educação

OBEDUC - Observatório de Educação

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONG - Organização Não Governamental

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa

PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SEED - Secretaria de Educação a Distância
SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*
STJ – Supremo Tribunal de Justiça
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
UNDIME/SC - União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 METODOLOGIA.....	19
2 PERFIL DEMOGRÁFICO E FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DO BLOCO ALFABETIZADOR DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA ..	29
2.1 PERFIL DEMOGRÁFICO DOS PROFESSORES DO BLOCO ALFABETIZADOR....	29
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO.....	42
2.3 FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA NO ANO DE 2013	49
3 FORMAÇÃO CONTINUADA E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO BLOCO ALFABETIZADOR DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA	72
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO BLOCO ALFABETIZADOR DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA.....	72
3.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO BLOCO ALFABETIZADOR DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA.....	80
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	98
ANEXO.....	108
ANEXO A – Estado da Arte	109

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata do perfil dos professores do Bloco Alfabetizador¹ das escolas públicas do estado de Santa Catarina. É uma das pesquisas vinculadas ao projeto intitulado “A criança durante o processo de alfabetização e a dificuldade no acompanhamento da turma” aprovado no Edital 2012 do Observatório de Educação (OBEDUC)/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

O interesse por me integrar a esta pesquisa e estudar os professores alfabetizadores está relacionado à minha trajetória de formação no Curso de Pedagogia, quando participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID²), Edital 018/2010/CAPES e no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), durante os anos de 2010 e 2011. O objetivo principal do projeto do PIBID é incentivar os acadêmicos dos Cursos de Licenciaturas a iniciar sua carreira na docência. Na UNISUL, a proposta para o grupo de acadêmicas, naquele momento, foi trabalhar com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que não acompanhavam sua turma na leitura e na escrita. Uma das exigências era que propuséssemos atividades diversificadas e diferentes das que habitualmente as crianças realizavam em suas aulas.

Diante dessa demanda, inicialmente fizemos a identificação do nível de apropriação de leitura e escrita das crianças, de modo que fosse possível identificar a veracidade da queixa das escolas/professores de que o grupo não conseguia acompanhar as atividades propostas para sua turma naquele ano. Algumas das crianças com as quais trabalhávamos tinham histórico de multirrepetência. Nesse período do projeto, estava em fase de conclusão do Curso de Pedagogia e, em meio às experiências proporcionadas pelo projeto, interessei-me em pesquisar a percepção de uma das crianças participantes do projeto com relação à sua multirrepetência. Esse estudo de caso resultou no meu TCC.

Essa experiência de docência durante dois anos e de reflexão durante a realização do TCC possibilitou perceber o quanto a ação docente é determinante para a aprendizagem das crianças e que esta tem relação com sua formação e condições de trabalho. Para conhecer as características da turma e suas necessidades para a aprendizagem e desenvolvimento são necessárias, entre outras questões, formação e condições de trabalho. Sem formação, a

¹ Expressão utilizada para designar os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

² O PIBID é um programa da CAPES que incentiva e dá a oportunidade a estudantes de cursos de Licenciatura de iniciarem sua docência; os estudantes recebem uma bolsa no valor de R\$ 400,00.

compreensão das reais necessidades apresentadas pelas crianças fica comprometida. Da mesma forma a condição de trabalho é determinante para o bom andamento da prática pedagógica.

Esse contato com a temática da alfabetização e multirrepetência, e com a prática docente na fase da alfabetização e o seu papel no processo de aprendizagem das crianças, levou a uma série de questionamentos, dentre eles: quem são os professores alfabetizadores das escolas públicas de Santa Catarina? Qual sua formação acadêmica? Qual a concepção que norteia a prática dos professores alfabetizadores? Em que condições de trabalho atuam? Qual a infraestrutura das escolas?

Os estudos sobre formação de professores no Brasil, de modo geral, estão ancorados em dois projetos: de um lado os defensores de uma formação na perspectiva crítica e do outro a formação na perspectiva crítica-reprodutivista.

Na perspectiva crítica a educação é vista como um instrumento de equalização social de modo que através da educação seja possível a superação da marginalidade, uma vez que a partir desta perspectiva a marginalidade é percebida como um desvio.

Já a perspectiva crítico-reprodutivista, característica do modelo neoliberal, entende a educação enquanto um instrumento de discriminação social, um fator que leva a marginalização, pois a sociedade é vista a partir de determinadas divisões, o que torna a marginalização algo inerente a própria estrutura.

Esses dois projetos estão em disputa e se evidenciam nos diferentes dispositivos legais e na prática cotidiana da escola tendo prevalecido, principalmente nas políticas públicas oficiais, a formação na perspectiva crítico-reprodutivista.

Falar sobre o modelo de formação deflagrada a partir da Lei 9.493/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, é falar da expansão no modelo de ensino EaD, cursos de final de semana, a diminuição do tempo de formação voltada a prática e a responsabilização do professor pelo sucesso do aluno nesse processo.

A estrutura curricular orientadora do trabalho dos professores é a determinada pela Lei nº 11.274, de 2006, que alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, aumentando em um ano o tempo do Ensino Fundamental, passando de oito para nove anos, e instituindo a obrigatoriedade da matrícula de crianças de seis anos de idade nesta etapa do ensino (BRASIL, 2006a). A justificativa por parte do estado para ampliar um ano no início do Ensino Fundamental e para a matrícula da criança aos seis anos de idade está relacionada aos índices de reprovação nas 1ª e 2ª séries e à necessidade da melhora da qualidade na Educação Básica.

Mas como assegurar melhora na qualidade da Educação Básica se a formação do professor está sendo precarizada?

A partir dessa nova realidade, foram necessárias novas orientações curriculares com o intuito de atender às necessidades dessas crianças. Nesse sentido, o Parecer CNE³/CEB⁴ n° 4, de 20/02/2008, traz orientações pedagógicas aos profissionais da educação a serem adotadas com as crianças dos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008a). Os três primeiros anos são denominados “Ciclo da Infância”⁵ e se caracterizam como “um período dedicado à alfabetização e ao letramento, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado das áreas de conhecimento”. (FURGHESTTI, 2013, p. 75).

De acordo com o Parecer n° 04/08, o Ciclo da Infância deve estar voltado à alfabetização e letramento e os professores devem trabalhar de forma inter e multidisciplinar. Assim as crianças terão até o 3º ano, quando estarão com oito anos de idade, para serem alfabetizadas. Então, considerando tais determinações legais, o professor do Bloco Alfabetizador é aquele profissional responsável por assegurar a alfabetização com letramento a todas as crianças. Mas o que significam alfabetização e letramento? Esses conceitos têm gerado muitas discussões, principalmente nas últimas décadas, por parte de pesquisadores do tema, entre eles Magda Soares e Maria do Rosário Longo Mortatti.

Soares (1998) apresenta os conceitos de alfabetização e letramento a partir da análise semântica dessas palavras. Dessa forma, entendemos a alfabetização enquanto ato (ação) de alfabetizar, ou seja, possibilitar ao indivíduo que ele aprenda a ler e a escrever. A palavra letramento ainda não está registrada nos dicionários brasileiros, é derivada da palavra *literacy* da língua inglesa, que é um termo utilizado para designar uma condição/estado daquele que é capaz de utilizar e fazer uso social da escrita e da leitura.

Assim, alfabetização é conceituada como ação e letramento como condição. Com base nessas definições, é possível que o indivíduo seja alfabetizado, mas não seja letrado; em outras palavras, ele é capaz de decodificar o código escrito, fazer a leitura do mesmo, porém não necessariamente tem a capacidade de compreender o que está lendo, o significado que as palavras possuem, e especialmente como utilizá-las em diferentes situações. E isso desde a escrita de um simples bilhete de recado, que é uma tarefa simples, pois tem como objetivo transmitir um recado direto, até a escrita de uma tese, uma atividade complexa, uma vez que exige do escritor um posicionamento e argumentação diante de determinado fato.

³ Conselho Nacional de Educação.

⁴ Câmara de Educação Básica.

⁵ As expressões “Ciclo da Infância”, “Bloco Alfabetizador” e “Classes de Alfabetização” serão utilizadas no decorrer da dissertação como sinônimas, pois referem-se aos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Concebendo o conceito de letramento enquanto condição, verificamos que:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, 1998, p. 37).

Portanto, quando o indivíduo compreende e faz uso social da leitura e da escrita, ele passa a ter uma condição social e cultural diversa daquela que possuía inicialmente, nesse caso não obrigatoriamente é uma evolução de condição financeira, mas sim uma compreensão diferente das coisas que o cercam. Inclusive:

[...] alguns estudos têm mostrado que o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto; por exemplo: pesquisas que caracterizaram a língua oral de adultos antes de serem alfabetizados e a compararam com a língua oral que usavam depois de alfabetizados concluíram que, após aprender a ler e a escrever, esses adultos passaram a falar de forma diferente, evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como consequências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário. Enfim: a hipótese é que aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros. (SOARES, 1998, p. 37-38).

A partir do exposto, compreendemos que ambos os conceitos – alfabetização e letramento - devem ocorrer de modo concomitante no ensino da leitura e da escrita. De modo algum exime-se a importância da alfabetização, isto é, que a criança seja ensinada a decodificar as letras, que aprenda a ortografia e gramática corretas. Mas há necessidade também que, ao mesmo tempo, o letramento não seja deixado de lado para que ela entenda e tenha condições de fazer uso socialmente da leitura e da escrita. Ainda com relação ao ato de alfabetizar e letrar, o acesso à leitura e à escrita, seja através de jornais, revistas, livros de história, seja via meios eletrônicos, possibilitará que a criança tenha um nível de letramento diferente, o qual será condizente com o meio e contexto social e cultural em que vive.

Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos (SOARES, 2000, p. 3).

Morttati (2010), ao discutir o tema, não compartilha da separação entre os conceitos alfabetização e letramento. Em estudo referente à história da alfabetização no Brasil, diz que

a alfabetização escolar – entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão (p. 329).

Entendendo como responsabilidade do Estado a aprendizagem da leitura e da escrita a todas as crianças, a partir da década de 1980, com a ampliação de estudos sobre a alfabetização, foram sendo incluídas no currículo oficial novas abordagens, como construtivismo, interacionismo linguístico e, mais recentemente, o letramento. Para Mortatti (2010), esses modelos são utilizados com a mesma finalidade, a de alfabetizar. Por isso, ainda que tais modelos não sejam exatamente iguais e com o mesmo objetivo, os três foram estabelecidos oficialmente nos atuais documentos referentes ao Ciclo da Infância.

Se por um lado as determinações legais asseguram a alfabetização com letramento para todas as crianças até 8 anos, o mesmo Estado não assegura formação e condições de trabalho para os professores compreender e colocar em prática a alfabetização com letramento para todas as crianças.

O objetivo geral é conhecer o perfil dos professores do Ciclo Alfabetizador das escolas públicas de Santa Catarina. Para alcançar esse objetivo, foi necessário: identificar a formação acadêmica dos professores alfabetizadores das escolas públicas de Santa Catarina; localizar as informações referentes à idade, sexo, raça, nacionalidade, local de residência; conhecer as possibilidades de acesso a bens culturais que os professores alfabetizadores das escolas públicas de Santa Catarina possuem; identificar e analisar a situação funcional dos professores e carga horária de trabalho; analisar a infraestrutura das escolas públicas de Santa Catarina em que os professores do Ciclo Alfabetizador lecionam.

1.1 METODOLOGIA

Ao realizar esta pesquisa referente ao perfil dos professores alfabetizadores das escolas públicas de Santa Catarina, fez-se necessário entender o contexto em que esses professores estão inseridos e, assim, buscar compreender como sua identidade é formada. A concepção metodológica utilizada nesta pesquisa é o materialismo histórico-dialético. Nessa

concepção, segundo Kosik (1976, p. 18), “a dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo”.

Considerando, então, que o conhecimento consiste na decomposição do todo, para conhecer o perfil do professor alfabetizador, faz-se necessário conhecê-lo a partir de suas “múltiplas determinações”, já que são essas que o constituem na sua totalidade. Conforme Frigotto (1991, p. 87), “ao iniciarmos uma pesquisa, dificilmente temos um problema, mas uma problemática. O recorte que se vai fazer para investigar se situa dentro de uma totalidade mais ampla”. Além disso, “[...] totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. (KOSIK, 1976, p. 44, grifos do autor).

Na visão de Konder (2004, p. 45-46, grifos do autor), “o pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho: é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o ‘tecido’ de cada totalidade, que dão ‘vida’ a cada totalidade”. Com base nos escritos desse autor, é possível observar que a utilização da dialética enquanto método requer uma disciplina rigorosa para poder captar as “múltiplas determinações” relacionadas ao objeto em estudo que vai desde a definição da questão-problema, das perguntas a serem feitas às evidências, do ordenamento destas e da análise, de forma que essência e fenômeno sejam percebidos cada qual na sua função/lugar na compreensão do objeto.

Para dar conta da totalidade do objeto da pesquisa, uma das primeiras atividades realizadas foi a busca por estudos já efetuados sobre o tema (Ver anexo 1 estado da arte). Para tanto, constatamos que a maioria das pesquisas sobre identidade ou perfil docente aborda um dos aspectos, sendo o acadêmico o mais frequente. Essa busca pelas produções sobre o tema levou em consideração um dos estudos de Frigotto (1991, p. 88), que diz que “no trabalho propriamente de pesquisa, de investigação, um primeiro esforço é o resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática em jogo [...]” O mesmo autor explica que devemos ter presente:

[...] a dialética materialista histórica enquanto postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 1991, p. 73).

Nessa concepção, a análise do objeto deve ter presente o contexto em que este está inserido, o que exige identificação da concepção de homem, de mundo e de sociedade de determinado período histórico. Ademais, para compreender a realidade, é fundamental que as contradições sejam identificadas, pois todo o processo está pautado neste movimento que é responsável pelas novas percepções que possibilitam continuidade e rupturas. Todo esse processo, esse movimento, tem na sua base as leis da dialética, que, na concepção de Frigotto (1991, p. 75), “[...] situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”, constituindo-se no “[...] modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação.” (KONDER, 2004, p. 07).

Partindo desse princípio, percebemos que a dialética possibilita o conhecimento do fato real, da realidade. Porém, mais que compreender a realidade, a dialética permite a transformação da realidade, a *práxis*.

A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente -, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. (KOSIK, 1976, p. 222, grifo do autor).

Portanto, analisar o objeto através da concepção dialética implica compreendê-lo como algo inserido em um contexto, que é contraditório. Nas palavras de Martins:

[...] a contradição presente no ser e no pensar não é abstrata, formal, subjetiva; ela é material, concreta, objetiva. Por conseguinte, asseverar essa tese materialista sobre o processo a partir do qual se origina a transformação da realidade significa, entre outras coisas, dizer que a realidade não é um produto de uma articulação entre estruturas autônomas em relação às ações concretas dos homens. Pelo contrário, a transformação sócio-histórica é vista pelo marxismo originário como um produto da práxis humana, produto de um homem que é sujeito de seu destino, e não objeto do movimento de estruturas independentes de sua ação-reflexão. (MARTINS, 2008, p. 77-78).

Assim, ao utilizar tal concepção, o objeto de análise é estudado a partir de sua realidade, da relação estabelecida entre o objeto e meio. Considerando que a realidade está em constante transformação, a relação estabelecida entre as partes é constantemente modificada. Essa modificação é o resultado de um processo dialético instituído entre as partes constituintes da realidade estudada, pois “o que temos na realidade é a transformação gerada pela oposição das partes entre si e consigo mesma, e delas com o todo, inter-relação de

oposição que universalmente afeta quantitativa e qualitativamente tanto o ser quanto o pensar, seja parcial, seja globalmente” (MARTINS, 2008, p. 77).

Nessa mesma direção, cabe ainda a observação de Kosik, ao afirmar que “cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado” (KOSIK, 1976, p. 31). Desse modo, a “[...] realidade social é entendida como um conjunto ou totalidade de estruturas autônomas, que se influenciam reciprocamente” (KOSIK, 1976, p. 61). Com relação ao estudo que o sujeito realiza do objeto, observamos que “[...] o homem em todas as suas criações e manifestações exprime sempre e somente a si mesmo e à sua condição social, e projeta nas formas da objetividade (a ciência) a própria situação subjetivamente objetiva” (KOSIK, 1976, p. 226). Nesse sentido, “[...] o homem não é apenas parte da totalidade do mundo: sem o homem como parte da realidade e sem o seu conhecimento como parte da realidade, a realidade e o seu conhecimento não passam de mero fragmento” (KOSIK, 1976, p. 227).

A partir do exposto, percebemos que a totalidade do objeto estudado não é a soma de partes isoladas que a compõem, e sim as relações estabelecidas entre o objeto e o meio em que está inserido. Como já mencionado no início da introdução, a pesquisa foi realizada com base nos dados referentes às escolas públicas do estado de Santa Catarina que foram coletados em duas fontes: nos microdados do Censo Escolar 2013 e nos microdados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD) 2013.

Os microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2013 estão disponíveis para *download* no *site* do INEP. Os dados disponibilizados para consulta estão divididos em quatro grandes grupos: Escola, Turma, Matrícula e Docentes, sendo este último (Docentes) subdividido em mais cinco arquivos, cada um correspondendo a uma das cinco regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul). Cada base de dados possui informações específicas referentes aos grupos citados acima. Em virtude do objetivo da pesquisa focar no perfil dos professores alfabetizadores do estado de Santa Catarina, inicialmente foram utilizados dados apenas da pasta “Docentes”, contudo, no decorrer da pesquisa e a partir das leituras, foram utilizadas as demais turmas de modo que os dados fossem complementados com informações de infraestrutura das escolas, ou o número de matrículas por turma.

Os dados disponibilizados no Censo Escolar referente aos docentes utilizados nesta pesquisa são resultado do questionário enviado a todas as escolas do país, sendo parte dele respondida pelos professores, cujas respostas fornecidas são tabuladas e registradas nesta base e disponibilizadas para a população. Considerando que o objetivo da pesquisa é

identificar o perfil dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina, dentre os dados disponibilizados, tive acesso ao código dos docentes, data de nascimento, idade, sexo, raça, nacionalidade, país de origem, estado de nascimento, município de nascimento, estado em que reside, município em que reside, zona residencial, necessidades especiais (cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla), escolaridade (formação inicial, pós-graduação - especialização, complementação pedagógica, mestrado e doutorado), disciplinas lecionadas, função exercida na escola, tipo de contratação, informações referentes à turma em que atuam (código, tipo de atendimento, modalidade de ensino, etapa de ensino, curso de educação profissional). Por fim, os últimos dados disponibilizados dizem respeito à escola (código da escola, estado da escola, município da escola, distrito da escola, localização, dependência administrativa, categoria da escola, tipo de convênio, mantenedora da escola, documentos de regulamentação, localização diferenciada e educação indígena).

O acesso aos dados se deu através do *software International Business Machines (IBM)/Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* - ou Pacote Estatístico para as Ciências Sociais. Esse *software* permite que o banco de dados da pesquisa do Censo Escolar da Educação Básica seja manipulado de acordo com as informações necessárias para cada pesquisador, ou seja, através desse programa é possível filtrar determinadas informações, para, por meio delas, realizar as análises estatísticas, segundo o proposto no projeto. Inicialmente, através do programa SPSS, foram selecionados, da base, os docentes do sul do Brasil, e, a partir dessa primeira seleção, feita a filtragem e escolhidos todos os professores do Bloco Alfabetizador das escolas públicas de Santa Catarina. Com a base já compilada, as demais seleções são realizadas no *software Excel*, pois há necessidade de efetuar mais alguns filtros, excluindo informações que possam estar em duplicidade. No banco de dados, foram identificados 16.944 professores atuando em 11.921 turmas no Bloco Alfabetizador.

Complementarmente aos microdados disponibilizados no INEP, também foram utilizadas as sinopses estatísticas divulgadas pelo instituto, as quais possibilitam uma visão ampla do cenário em que o dado foi encontrado, pois as informações referentes aos índices de repetência e distorção idade/série necessitariam de uma combinação entre as bases de dados divulgados para identificar as crianças que repetiram entre um ano e outro. Portanto, articulamos aos resultados obtidos no Censo da Educação Básica de 2013 as informações da PNAD, de 2011.

A partir desses dados obtidos no banco de dados do INEP e na PNAD, foram definidas as categorias de conteúdo desta pesquisa: formação de professores do Bloco

Alfabetizador e condições de trabalho do professor. Ao estudar a categoria formação de professores do Bloco Alfabetizador, foi possível identificar se esse grupo possuía formação inicial e em qual área esta foi realizada, como também obter dados referentes à pós-graduação e/ou cursos de formação continuada. No que se refere à formação continuada, os dados disponibilizados pelo INEP demonstram que os cursos de extensão apresentam uma carga horária menor, regra geral até 80h, quando comparada a cursos de pós-graduação que também fazem parte da formação continuada. Os dados relacionados à formação revelam informações importantes para analisar o perfil dos professores, assim podemos identificar quem são os professores que estão atuando nas salas de aula do Bloco Alfabetizador, e questionar sobre se a formação apresentada nos dados do Censo é suficiente para atuar em turmas de alfabetização diante das especificidades que uma turma desse nível necessita. Ainda os dados de formação encontrados no Censo permitem consultar o ano de ingresso e conclusão na formação no nível superior, desta forma é possível identificar a concepção de educação orientadora do currículo das universidades frequentadas por esses professores.

Quanto à dependência administrativa das IES, foi identificada uma incoerência entre as informações disponibilizadas em um campo específico de pública ou privada, e o nome das instituições frequentadas. Essa incoerência acontece porque o dado de pública ou privada é fornecido pelo professor, deste modo identificamos que algumas universidades privadas foram consideradas públicas por se caracterizarem como sem fins lucrativos, como são os casos das universidades consideradas comunitárias.

A outra categoria de conteúdo são as condições de trabalho do professor, também definida a partir das leituras dos dados coletados. São várias questões relacionadas, entre elas a infraestrutura da escola e planos de carreira.

A princípio a busca por conhecer o perfil dos professores alfabetizadores de Santa Catarina foi definida tendo por base os capitais de Bourdieu, de modo específico os capitais simbólico e econômico. Nestes, encontramos indicadores das principais questões que deveriam estar presentes para o entendimento da temática. O autor afirma que os capitais são constituídos a partir de diferentes e múltiplas determinações, as quais constituem a realidade em que o sujeito está inserido. Assim, o atual perfil dos professores do Bloco Alfabetizador das escolas públicas do estado de Santa Catarina é resultante do contexto histórico-social no qual estão inseridos, o que significa que devemos considerar todo o seu contexto.

Nas palavras de Bourdieu:

O capital simbólico é uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor. Um exemplo: a honra nas sociedades mediterrâneas é uma forma típica de capital simbólico que só existe pela reputação, isto é, pela representação que os outros fazem dela, na medida em que compartilham um conjunto de crenças apropriadas a fazer com que percebam e apreciem certas propriedades e certas condutas como honrosas ou desonrosas (BOURDIEU, 2008, p. 107 apud PIES, 2011, p. 26).

Pies (2011), em seu estudo referente ao capital simbólico, diz que:

[...] corresponde ao conjunto de rituais (como as boas maneiras ou o protocolo) ligados à honra e ao reconhecimento. Ele permite compreender que as múltiplas manifestações do código de honra e das regras de boa conduta não são apenas exigências do controle social, mas são constitutivas de vantagens sociais com consequências efetivas e o ‘capital cultural’ que tem na posse dos títulos escolares uma de suas manifestações institucionais (PIES, 2011, p. 24, grifo do autor).

Tendo em vista o exposto pelo autor, podemos perceber a relação existente entre o capital simbólico e o perfil do professor alfabetizador, como, por exemplo, filiação a sindicatos, envolvimento/frequência/participação em grupos de pesquisa, religião, frequência a igrejas, participação em atividades culturais, frequência a teatros, museus, leituras de livros. Essas ações/attitudes pertencentes ao chamado capital simbólico contribuem para uma concepção do que é ser professor, e o que significa ter esta profissão na atual sociedade.

A compreensão referente à representação do professor na atualidade também teve por base o capital econômico, sobre o qual Pies relata:

é constituído por um conjunto de fatores, um deles é o fator da produção, incluindo-se a terra, fábricas, trabalho, entre outras, e outro, são os bens econômicos, nesse caso podemos destacar a renda, patrimônio, bens materiais, entre outros. [...] O capital econômico é uma categoria importante porque abre possibilidades para as pessoas participarem e se incluírem em diferentes ou determinados grupos e redes estabelecidas (PIES, 2011, p. 24-25).

Assim, observamos que o perfil do professor é constituído por um conjunto de “capitais” e pelas relações estabelecidas entre o professor e cada um desses capitais. Com relação ao capital econômico, destacamos, para fins deste trabalho, as questões relacionadas ao plano de carreira a que esses professores pertencem, condições de trabalho que estes possuem, a valorização da carreira através de políticas públicas. Partindo dos estudos de Bourdieu sobre os capitais (simbólico e econômico), sobretudo a partir da leitura dos livros:

“O poder Simbólico”, “A economia das trocas simbólicas” e “A distinção crítica social do julgamento”, possibilitou-nos entender que conhecer o perfil do professor alfabetizador requeria um conjunto de informações para além da sua formação profissional. Os estudos de Bourdieu que tratam dos capitais foram importantes na etapa inicial da pesquisa e contribuíram para o delineamento dos objetivos.

Posteriormente aos estudos de Bourdieu (1989; 2007; 2008), retomamos a leituras de Gramsci (1995), Kosik (1976), Konder (2004), Frigotto (1991), Saviani (2009), todos materialistas histórico-dialéticos, e optamos ao desafio de utilizar essa abordagem como base de análise sem deixar totalmente de lado as contribuições de Bourdieu.

Para a análise dos dados, tomei como referência os seguintes autores: Marin (2010), que realizou uma pesquisa sobre o perfil dos professores da disciplina de História no estado de São Paulo. Almeida e Biajone (2007) e Gatti (2010), principalmente sobre formação docente e currículo. Para as questões referentes às condições de trabalho e estrutura que englobam a formação docente, Marin (2012); para as reflexões sobre a carga horária e trabalho docente, Teixeira (2010); no que se refere ao ambiente trabalho, utilizei os estudos de Assunção (2010); para as reflexões relacionadas às condições de trabalho, Ludke e Boing (2004); outros autores como Alves e Pinto (2011); Costa (2013) discutem remuneração e trabalho docente, bem como a oferta de um ensino de qualidade. Ainda com relação à profissão docente, gestão democrática e reestruturação do trabalho docente, busquei embasamento nos estudos de Oliveira (2004). Sobre as questões relacionadas à alfabetização e letramento, Soares (1998, 2000) e Mortatti (2010).

O resultado da pesquisa realizada está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo abordo o tema da pesquisa, a justificativa, objetivos e problema da pesquisa. Também apresento uma breve discussão relacionada à alfabetização com letramento. Por último, exponho a metodologia utilizada na pesquisa e o estado da arte referente às produções já publicadas sobre o objeto pesquisado.

O capítulo dois, dividido em três momentos, aborda a caracterização dos professores alfabetizadores de Santa Catarina. No primeiro momento aponto as características gerais dos professores alfabetizadores de Santa Catarina por meio de representações gráficas e tabelas. Nesta caracterização, levanto os dados de sexo deste grupo, dependência administrativa das escolas públicas do estado, faixa etária, a distribuição dos professores, número de turmas/alunos e os dados de distorção idade-série para os anos do Bloco Alfabetizador, zona residencial do grupo e a distribuição étnica feita pela autodeclaração no Censo Escolar. A análise dos dados acima envolveu a discussão de alguns pontos, como a

predominância feminina no grupo docente e como essa situação veio concretizando-se com o passar dos anos; a valorização profissional, comparativos salariais entre as dependências administrativas, o envelhecimento do grupo do magistério, o debate em torno da progressão continuada e seus efeitos para a distorção idade/série; compreensão das diferentes necessidades entre os professores que vivem em zonas rurais e zonas urbanas; e uma discussão em torno do elevado número de professores que não declararam sua etnia no Censo Escolar. No segundo momento, informações referentes à formação dos professores no Brasil com um breve histórico. Já no terceiro momento, faço uma exposição específica sobre a formação inicial e continuada dos professores. Inicialmente apresento a conceituação de formação inicial e continuada, na sequência a caracterização de ambas as formações. São expostos e discutidos alguns programas do Governo Federal que visam à formação dos professores. Em seguida, no item sobre a formação inicial dos professores alfabetizadores de Santa Catarina no ano de 2013, foram feitas representações gráficas para demonstrar o nível de formação dos professores que atuam no Bloco Alfabetizador, ainda são analisadas as áreas de formação dos professores alfabetizadores, tanto na primeira formação quanto na segunda, são apresentadas questões relacionadas à expansão do Ensino a Distância (EaD) e à qualidade de ensino nesta modalidade junto a estudiosos da área, que se manifestaram positiva e negativamente. Quando a análise da pesquisa expôs os períodos de formação do grupo, as análises e discussões foram focadas na necessidade de atualização dos estudos já realizados por alguns há mais de 30 anos. Encerrando esta parte do capítulo, apresento a dependência administrativa das Instituições de Ensino Superior (IES) frequentadas pelos professores.

O terceiro e último capítulo está organizado em dois momentos. O primeiro é direcionado à discussão da formação continuada dos professores, de início é feito um levantamento das modalidades de formação continuada, dentre elas, analiso os conceitos de *Lato e Stricto Sensu*, e ilustro através de um gráfico o tipo de formação continuada frequentada pelo grupo, bem como realizo uma análise temporal do tipo dos cursos de pós-graduação. Ao discutir as possibilidades de realização deste nível de ensino pelo grupo são trazidas as informações referentes às possibilidades de bolsas e financiamentos estudantis para a formação em nível de pós-graduação. Posteriormente no segundo momento é apresentada uma discussão sobre as condições de trabalho, iniciando pela conceituação dos autores que publicam pesquisas nessa área, posteriormente faço um levantamento dos dados referentes à contratação dos mesmos, carga horária, infraestrutura das escolas e sua condição, e de que maneira isso interfere no trabalho e valorização do professor. Ainda neste tema exponho as informações pertinentes à renda mensal média dos professores.

Por fim, trago as considerações finais da pesquisa, em que apresento resumidamente a forma de realização da pesquisa para atingir os objetivos traçados no Capítulo 01 desta dissertação.

2 PERFIL DEMOGRÁFICO E FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DO BLOCO ALFABETIZADOR DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA

2.1 PERFIL DEMOGRÁFICO DOS PROFESSORES DO BLOCO ALFABETIZADOR

Antes de analisar a formação e condição de trabalho dos professores alfabetizadores do estado de Santa Catarina, é importante apresentar algumas informações sobre quem são esses profissionais. Inicia-se com dados de 2013 referentes ao sexo. Os dados apontam o que já é de conhecimento geral da população: a maioria (87%) é do sexo feminino, como se pode ver na tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina por sexo

Sexo	Nº de professores	%
Feminino	14.731	87
Masculino	2.213	13
Total	16.944	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar 2013.

Conforme já mencionado, esta situação não surpreende, uma vez que a profissão do magistério esteve historicamente muito relacionada às características femininas. Quando se observa a mesma informação com relação aos estudantes matriculados em 2013 em cursos de Normal Superior e Pedagogia, encontra-se um índice ainda maior, 92,4%, o que significa dizer que dos 511.351 alunos matriculados no Ensino Superior, 472.515 são mulheres. (INEP, 2013b)

A feminização do magistério é um processo que vem ocorrendo desde o século XIX. Esse dado é apontado em várias pesquisas, entre elas, as de Guacira Lopes Louro. Segundo a autora (2008), o magistério tornou-se uma profissão de maior representação feminina à medida que os homens, com o desenvolvimento industrial, passaram a ocupar novas funções na sociedade. Assim, o magistério foi considerado uma profissão/vocação adequada para mulheres. Essa aceitação está ligada a uma concepção de mulher historicamente construída e socialmente aceita, de fragilidade e sensibilidade, relacionada à questão da maternidade. Da mesma forma que Guacira L. Louro, Cruz (2008), em sua dissertação de Mestrado intitulada “Magistério e cultura: a formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas dos museus de arte”, referente aos profissionais da educação e ao acesso e frequência aos bens culturais, tais como as idas a museus de arte, mostra que há prevalência de mulheres na profissão. Na concepção dela, a

questão da predominância feminina é apontada em diversos estudos sobre o assunto no Brasil, e que este fato está ligado à origem das moças que optavam pelo curso Normal. A mesma autora conta que as moças advindas das classes mais baixas tinham a maior predominância se comparada às moças de classe média. Salienta que a possibilidade de acesso das moças de classe mais baixa deu-se em função da expansão na oferta das escolas normais, e por mais que houvesse boa aceitação da entrada dessas jovens na Escola Normal, a concepção social para a profissão de professora acabou sendo desvalorizada. O magistério foi associado ao trabalho característico feminino: **cuidar de crianças**. E, como o trabalho da mulher sempre teve menor valor social, a profissão docente passou a ser cada vez menos valorizada. Um aspecto negativo apontado na dissertação sobre a desvalorização do professor foi o baixo poder de barganha da mulher na sociedade (CRUZ, 2008).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no ano de 2009, lançou um documento denominado “Professores do Brasil: impasses e desafios” e, dentre as informações referentes aos professores, apresenta as características demográficas dos professores no Brasil, constituídas a partir dados da PNAD. A identificação do perfil dos professores considerou apenas aqueles que possuem o magistério como principal profissão, e estes somavam 92% dos profissionais. Quanto ao sexo dos professores, os dados indicam que cerca de 83% dos profissionais são mulheres, entretanto este percentual varia de acordo com os níveis de ensino. Na Educação Infantil este índice chega a 98% (UNESCO, 2009).

Considerando a prevalência do sexo feminino, Bigaton (2005) realizou sua dissertação de Mestrado efetuando um estudo referente ao perfil dos professores da Educação Básica e a análise multidimensional no município de Balneário Camboriú/SC. As análises foram sobre competências profissionais, formação e gênero dos profissionais do município, ficando evidente também a predominância das mulheres na função de professores da Educação Básica daquele município. Além disso, os resultados dessa pesquisa evidenciaram que os profissionais de Balneário Camboriú apresentam situação social, econômica e cultural mais confortável que os de outras regiões do país, e assim possuem mais possibilidades de acesso aos bens culturais, que, se bem aproveitados, poderão refletir em uma metodologia de ensino diversificada.

Ainda com relação à caracterização geral do grupo, outro aspecto importante é a dependência administrativa à qual estão vinculados os professores alfabetizadores do estado de Santa Catarina. Ser professor federal é diferente de ser professor estadual ou municipal. Cada ente federado possui plano de carreira, políticas públicas e condições de trabalho

diferenciados, o que acaba por colocar em condições diferentes professores alfabetizadores de um mesmo estado da federação. Uma dessas diferenças entre as dependências administrativas, por exemplo, é que os professores pertencentes à dependência federal são mais valorizados socialmente dos que os professores que trabalham nas dependências estadual e municipal.

Na tabela 2 pode-se observar o número de professores que possuem vínculo empregatício em cada dependência administrativa.

Tabela 2 - Distribuição dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina por dependência administrativa

Dependência administrativa	Nº de professores	%
Federal	57	0,13
Estadual	11.256	24,27
Municipal	35.056	75,60
Total	46.369⁶	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar 2013.

Tendo em vista os dados apresentados acima, percebe-se que a predominância do número de professores alfabetizadores de Santa Catarina está vinculada à administração municipal. Essa realidade tem relação com as determinações da LBD, Lei nº 9.394/96, que em seu artigo 11, parágrafo V, estabelece como atribuição do município:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996a).

Esses dados relacionados ao número de professores vinculados à administração municipal são decorrentes do movimento para a municipalização do Ensino fundamental. Em Santa Catarina teve início na década de 1980, com a criação do Plano Estadual de Educação (1980/1983) na gestão do governador Jorge Bornhausen, no qual constava o estabelecimento de diretrizes e mecanismos que permitissem a transferência da responsabilidade do estado para os municípios, que deveriam assumir o ensino de 1º Grau (atual Ensino Fundamental). A discussão permaneceu ainda entre os governos de Esperidião Amim (1982/1986) e de Pedro Ivo – Casildo Maldaner (1987-1991). Durante esse período, a justificativa para a transferência de responsabilidade estava pautada no fato de que, diante das análises realizadas pela

⁶ O número total de professores por dependência administrativa é superior a 16.944 em virtude de que alguns professores possuem vínculos múltiplos.

Secretaria de Educação do Estado e da Prestação de Contas apresentadas pelos municípios ao Tribunal de Contas, estes não haviam atingido o mínimo de 25% estabelecido na Constituição Federal de 1988 com o Ensino Fundamental. Já na gestão de Kleinubing (1991/1994) foi lançado o chamado Plano Sim, no qual era apresentada a proposta de descentralização administrativa. Em continuidade aos mandatos estaduais, no de Paulo Afonso (1995/1998) houve a implementação da Emenda Constitucional nº 14/1996 (BRASIL, 1996b), que proponha a unificação do atendimento ao Ensino Fundamental (SCHMIDT, 2013). Contudo, como não havia consenso entre o governo estadual e os governos municipais, não houve adesão por parte da maioria dos municípios.

Os Governos Estaduais continuavam com o movimento da municipalização do Ensino. Em 2009, no segundo mandato de Luiz Henrique da Silveira foi encaminhado para aprovação na Assembleia Legislativa do Estado o Projeto de Lei Complementar nº 014/09 (SANTA CATARINA, 2009), que previa que os municípios assumissem a responsabilidade pelo Ensino Fundamental, bem como a gestão dos recursos humanos dos professores efetivos. Além disso, o estado repassaria para os municípios os valores do “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), do Salário Educação, do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)” (PEREIRA, 2011, s/p).

Esse Projeto de Lei foi discutido por algumas entidades, tais como Associações de Municípios de Santa Catarina, Federação Catarinense dos Municípios (FECAM), União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina (UNDIME/SC), e, dentre as conversas entre os entes, a FECAM, enquanto entidade representativa dos municípios de Santa Catarina, encaminhou aos Secretários Executivos das Associações de Municípios, em 2011, o Comunicado nº 009/2011, informando que a Federação não tomaria partido, apenas orientava sobre algumas questões referentes à adesão da municipalização do Ensino Fundamental, que deveria ocorrer por meio de celebração de convênio junto ao Governo Estadual. Ademais, advertia os municípios que estes tinham que atender prioritariamente a demanda de Educação Infantil (FECAM, 2011).

Em 2011, através do Decreto nº 502, de 16 de setembro, a municipalização do Ensino Fundamental foi implementada no estado de Santa Catarina. Este decreto determinou que os governos estadual e municipal celebrassem convênios através do Programa de Parceria

Educacional Estado/Município. Notícias vinculadas pela imprensa⁷ apresentam o movimento e o diálogo entre os governos estadual e municipal. (SANTA CATARINA, 2011).

Assim, a partir do decreto, os municípios terão de se responsabilizar pelo Ensino Fundamental e teriam um prazo de 5 (cinco anos), para absorção de 20% dos alunos da rede estadual para a rede municipal. Esse processo iniciou com a absorção pelos municípios das turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que justifica maior número de professores alfabetizadores nos Anos Iniciais.

A valorização da profissão do magistério está atrelada à formação e condições de trabalho, que têm relação direta com a dependência administrativa a qual o professor está vinculado. Como a rede federal tem uma história de exigência de formação e condições de trabalho e remuneração muito superior à estadual e municipal, consequentemente a valorização do docente federal é maior. A rede estadual de Santa Catarina, dada sua história muito mais longa, tem políticas públicas consolidadas diferentes de redes municipais de grande parte dos municípios do estado que só recentemente instituíram planos de carreira, formas de contratação e estrutura física própria para as escolas, que também são mal valorizadas como a maioria das municipais. Se se considerar os escritos de Bourdieu, dir-se-ia que o capital simbólico e o econômico são elementos fundantes da identidade do professor. Com relação ao capital simbólico, tem-se a relação de pertencimento à categoria do magistério. O que é ser um professor? O que significa, ou representa socialmente, esta profissão?

Já com relação ao capital econômico, pode-se perceber que as condições de trabalho de um professor de uma escola de dependência federal são diferentes daquelas de um professor estadual ou municipal, desde infraestrutura das escolas até os planos de cargos e salários. Essa diferença leva à divergência no reconhecimento social da profissão.

A aprovação de um plano de cargos e salários deverá ter por base o piso salarial da categoria do magistério, o que significa que não poderá haver vencimento com valor inferior ao estabelecido no piso. No ano de 2013, o piso do magistério era de R\$ 1.567,00. O problema é que alguns planos de cargos e salários ficam no piso ou próximo dele e outros não, como pode ser visto na comparação entre o plano de cargos e salários das esferas federal, estadual e municipal no ano de 2013.

⁷ Reportagens divulgadas no Blog do Moacir Pereira em 17/11/2011; ADJORISC, em 12/09/2011 e Agência A, em 08/07/2010.

Tabela 3 - Comparativo entre o vencimento do magistério no plano de cargos e salários nas esferas federal, estadual e municipal de Santa Catarina, com 40 horas semanais

Categorias	Admin. Federal	Admin. Estadual	Admin. Município: Florianópolis	Admin. Município: Laguna	Admin. Município: Bom Retiro	Variação percentual (%)
Nível Médio	Não existe no plano	R\$ 1.567,00	R\$ 2.036,55	R\$ 1.697,37	R\$ 1.629,10	8
Graduação	R\$ 3.804,29	R\$ 1.567,00	R\$ 2.088,76	R\$ 1.814,14	R\$ 1.954,92	142
Aperfeiçoamento	R\$ 4.155,78	R\$ 1.567,00	Não existe no plano	Não existe no plano	R\$ 1.954,92	165
Especialização	R\$ 4.412,51	R\$ 2.024,37	2.370,14 2	R\$ 2.196,44	R\$ 1.954,92	117
Mestrado	R\$ 5.736,27	R\$ 2.250,36	R\$ 2.654,26	R\$ 2.441,64	R\$ 1.954,92	154
Doutorado	R\$ 8.344,64	R\$ 2.483,69	R\$ 3.252,58	R\$ 2.694,00	R\$ 1.954,92	235

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

* Este valor de vencimento não inclui os valores relacionados ao vale-refeição e regência de classe.

Os valores acima apresentados foram consultados e extraídos da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), para a dependência administrativa federal, e da Lei Complementar nº 592/2013 (SANTA CATARINA, 2013), para a dependência administrativa estadual. Para os professores vinculados à dependência municipal, o plano de cargos e salários varia de acordo com o que cada município regulamentar através de lei complementar. Sabe-se os 295 municípios de Santa Catarina não poderiam pagar o valor inferior ao piso nacional em seu vencimento básico. Como forma de amostragem na tabela, são os valores pagos por um município de grande porte, Florianópolis, região litorânea do estado; médio porte, Laguna, região sul do estado e o município de Bom Retiro, de pequeno porte, localizado na região serrana de Santa Catarina. As informações referentes ao plano de cargos e salários de Florianópolis estão disponíveis para consulta no *site* do município através da Tabela Salarial do Magistério, as informações do plano de Laguna foram obtidas no *site* do Sindicato dos Professores, e os dados do município de Bom Retiro foram obtidos através de telefonema para o Secretário de Recursos Humanos⁸ do município, que indicou o valor atualizado, pois no *site* do município foram encontradas informações antigas. Ainda com relação ao plano de cargos e salários de Bom Retiro, ao questionar o secretário sobre a diferença salarial de acordo com a formação do professor, ele explicou que atualmente grande parte dos professores do

⁸ Em 10/02/2015.

município possui apenas formação de nível médio, dessa forma, caso o professor tenha graduação ou pós-graduação, receberá um acréscimo de 20%. Neste ano, está em análise uma atualização deste plano de cargos e salários com o intuito de tornar este aumento de 20% acumulativo para cada nível de formação, de modo que um professor com Doutorado possa receber um acréscimo de 60%.

Através da tabela 3, verifica-se a disparidade de valores entre salários dos professores, com variação percentual⁹ de 08 a 235%. Assim, com tamanha desigualdade de valor de vencimento, e considerando que tais professores possuem o mesmo nível de formação e atuarão nos mesmos níveis de ensino, compreende-se por que socialmente os professores de dependência administrativa federal são mais valorizados dos que aqueles das esferas estadual ou municipal. Partindo do princípio de que terão mesma carga horária e formação, por que a variação pode chegar até 235%? E as condições de infraestrutura são as mesmas?

Ainda quanto à caracterização do grupo dos professores alfabetizadores do estado de Santa Catarina, a faixa etária predominante encontra-se entre 30 e 39 anos, como pode ser observado na próxima tabela.

Tabela 4 - Distribuição dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina por faixa etária

Faixa etária	Nº de professores	%
15 – 19	97	0,7
20 – 29	3.528	21
30 – 39	5.657	33
40 – 49	5.505	32
50 - 59	1.954	12
60 – 72	203	1,3
Total	16.944	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2013a).

Chama atenção o pequeno número na faixa etária de 15 a 29 anos, o que reforça informações recorrentes veiculadas tanto na imprensa¹⁰ quanto no meio acadêmico sobre o desinteresse dos jovens pela carreira docente. Segundo uma reportagem sobre Formação de Professores veiculada na revista educação, com a participação de pesquisadores de entidades como Fundação Carlos Chagas (FCC), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita

⁹ O cálculo é realizado entre a diferença do maior e menor valor salarial dentre as dependências administrativas.

¹⁰ Reportagem vinculada no site <www.terra.com.br> em 28/06/2013.

(UNESP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) atualmente o perfil dos jovens que ainda buscam a carreira docente são de classes sociais menos favorecidas. Conforme os pesquisadores relatam durante a reportagem, o fato dos jovens destas classes terem acesso a Universidade é um fator bom, entretanto ressaltam que a educação recebida por estes mesmos jovens está aquém de uma educação de qualidade, fato este que relembram que uma formação docente não dá conta de superar estas falhas, e como consequência, a prática cotidiana destes professores poderá refletir tal realidade. (CHARÃO, 2014)

Ao realizar um levantamento de dados nos microdados divulgados pelo INEP sobre as décadas anteriores, constatou-se que nas décadas de 1970 e 1980, a média de idade informada no Censo era de 23 anos; na década de 1990, a média aumentou para 27 anos; na década de 2000, a média passou para 31 anos, e a média de idade para as professoras formadas nos anos de 2010 a 2013 reduziu para 29 anos. (INEP, 2013a).

A partir dos dados extraídos do Censo com relação à faixa etária dos professores que atuam no Bloco Alfabetizador das escolas públicas de Santa Catarina, e analisando a faixa etária da conclusão da formação desses professores durante o período de 1970 até o ano de 2013, nota-se que os dados referentes à faixa etária são reflexos proporcionais à idade de ingresso dos professores que atualmente estão atuando em sala nos cursos de formação. A média de idade para o ingresso nos cursos aumentou significativamente a partir dos anos de 1980. Antes desse período, o ingresso ocorria até 23 anos, e atualmente está em 29 anos, sendo que atingiu uma média de 31 anos (INEP, 2013a). Pergunta-se então: o que motivou o desinteresse pela carreira docente? Qual a valorização que se dá ao profissional do magistério através de planos de cargos e salários? Qual a atual infraestrutura das escolas? Existe ambiente favorável de trabalho para o professor? A entrada tardia no Ensino Superior pode ser reflexo da necessidade de os jovens entrarem no mercado de trabalho mais cedo e com isso adiar a entrada na universidade ou a criação de novos cursos de Ensino Superior em diferentes áreas relacionados a novas demandas de mercado podem ter distanciado os jovens das opções dos cursos de licenciatura?

Além disso, para identificar de modo geral quem é este grupo, levantou-se o número de professores, turmas, alunos do Bloco Alfabetizador existentes nas escolas públicas em Santa Catarina, conforme consta na tabela a seguir:

Tabela 5 - Distribuição dos professores, número de turmas, alunos e distorção idade/série do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina por ano/série

Ano	Nº de professores	Nº de turmas	Nº de alunos	Média de alunos por turma	Distorção idade/série/ano
1º	8.381	3.950	73.154	19	1,3
1ª / 2º	4.127	3.876	76.090	20	4,3
2ª / 3º	4.436	4.095	85.335	21	9,4
Total	16.944	11.921	234.579	20	15

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2013a).

Quanto à distribuição dos professores, havia, em 2013, predominância de professores no 1º ano (cerca de 49%), e 51% estavam nas turmas de 2º e 3º anos, 25% e 26% respectivamente. Com relação ao número de turmas e de alunos, os dados dão conta de que é maior o número de turmas do 3º ano (34,35%), seguido pelas turmas de 1º ano com 33,13% e as de 2º ano com 32,52%.

Ao observar os dados expostos acima, percebe-se que o 1º ano tem o maior número de professores e o 3º ano possui o maior número de turmas, alunos e média de alunos por turma consequentemente. Assim, questiona-se: será que as turmas do 1º ano têm dois professores por turma ou estes são contratados como professores do 1º ano e estão designados para outras funções? Se são 3.950 turmas e 8.381 professores, atinge uma média de mais de dois professores por turma. Embora os dados fontes desta pesquisa não permitam saber o número de professores por turma, num levantamento junto às seis escolas campo de pesquisa do OBEDUC na região sul de Santa Catarina constatou-se que nenhuma dessas escolas conta com dois professores por turma.¹¹ Outro questionamento é referente ao dado de distorção idade/série: será que tal distorção, inclusive a maior no Bloco Alfabetizador, pode ser reflexo da progressão automática regulamentada na LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a). Esta lei, no artigo 32¹², dispõe sobre a duração do Ensino Fundamental e, no parágrafo 2º, determina: “Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 2006a).

¹¹ A pesquisa realizada pelo OBEDUC acontece em seis escolas da região da Associação dos Municípios da Região de Laguna (AMUREL), as quais foram definidas a partir de critérios aprovados no projeto contemplado pelo Edital 049/2012.

¹² O artigo 32 teve sua redação alterada pela Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), a qual amplia o Ensino Fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos.

Complementarmente à LDB, tem-se o Parecer nº 4/2008 (BRASIL, 2008a) cujos itens 5 e 7 referem-se aos três primeiros anos do Ensino Fundamental:

5 – Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino.

[...]

7 – Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

8 – Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, diante desse exposto legal sobre o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, observa-se que a progressão continuada adotada em ciclos permite que as crianças que entraram no 1º ano cheguem ao 3º ano sem reprovação. Entretanto, ao chegarem ao 3º ano, caso não atinjam as metas propostas para este ano, poderão ser reprovadas. Esta situação da progressão automática é que leva ao alto número nos índices de distorção idade/série.

Os alunos que acabam reprovando no 3º ano geralmente são culpabilizados, porém cabe ressaltar que o aluno é parte do processo, e esta realidade é consequência tanto da formação e condições de trabalho do professor quanto do acesso a bens culturais do professor e do aluno. Por isso, ao estudar o perfil dos professores faz-se necessário verificar as diversas dimensões que o cercam, tais como sua formação, zona residencial, local de nascimento, acesso a bens culturais.

Em continuidade à identificação das dimensões constituintes do perfil do professor, apresentam-se a seguir os dados sobre local de residência dos professores:

Tabela 6 - Distribuição dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina por zona residencial

Zona residencial	Nº de professores	%
Urbana	14.275	85
Rural	1.902	11
Sem declaração	767	4
Total	16.944	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar 2013.

Com relação à zona residencial dos professores, a grande maioria reside em zona urbana (85%) enquanto 11% moram na zona rural e 4% dos professores não declararam. Este

dado é importante para identificar o perfil do professor, uma vez que se sabe que o acesso a determinados bens culturais é diferente, sendo que algumas estruturas¹³ estão distribuídas apenas no meio urbano, outras no meio rural. Esta localização do professor irá possibilitar acesso a determinados bens culturais, pois estes não são distribuídos igualmente nas zonas residenciais. Como o professor poderá promover e incentivar seus alunos a frequentarem determinados lugares, se ele mesmo não possui condições para frequentá-los, quer seja por motivos financeiros, ou quer seja por falta de tempo? Além do exemplo vindo através do professor é necessário pensarmos nos hábitos que a família da criança possui, pois dessa forma a criança terá a possibilidade de acesso a diferentes bens culturais tanto em casa como na escola.

Sobre a caracterização territorial dos municípios de Santa Catarina, segundo informações do Censo Demográfico (2010), 79% (234) dos municípios são caracterizados como Pequeno Porte 1, ou seja, possuem até 20.000 habitantes. E, destes, 48,27% (112) possuem mais de 51% dos domicílios na localidade rural; 11,60% (34) são considerados de Pequeno Porte 2, portanto possuem população entre 20.001 – 50.000 habitantes; 5,16% (15) são de Médio Porte enquanto os demais 4,10% (12) são de Grande Porte. Nos municípios de Pequeno Porte 2, Médio Porte e Grande Porte os domicílios são de prevalência urbana. (IBGE, 2010).

A partir desses dados, pode-se dizer que Santa Catarina é um estado constituído, predominantemente por municípios de pequeno porte com quase metade com predomínio de população rural. Essa é uma questão que precisa ser considerada na formação do professor que atuará em escolas que atendam às crianças da zona rural.

Outro dado que ajuda a identificar as características gerais do grupo de professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina é a autoclassificação étnica apresentada no quadro a seguir:

Tabela 7 - Distribuição dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina por etnia

(continua)		
Raça ¹⁴	Nº de professores	%
Branca	11.560	68
Preta	287	1,6
Parda	638	4

¹³ O termo estrutura é utilizado pelo IBGE na Pesquisa de Informações Básicas Municipais realizada junto às prefeituras do Brasil.

¹⁴ As informações referentes à raça foram retiradas conforme constam nos dados do Censo Escolar 2013.

(continuação)		
Raça	Nº de professores	%
Amarela	21	0,1
Indígena	57	0,3
Não declarada	4.381	26
Total	16.944	100

Fonte: Elaborada pela autora, 2014, com base nos dados do Censo Escolar 2013.

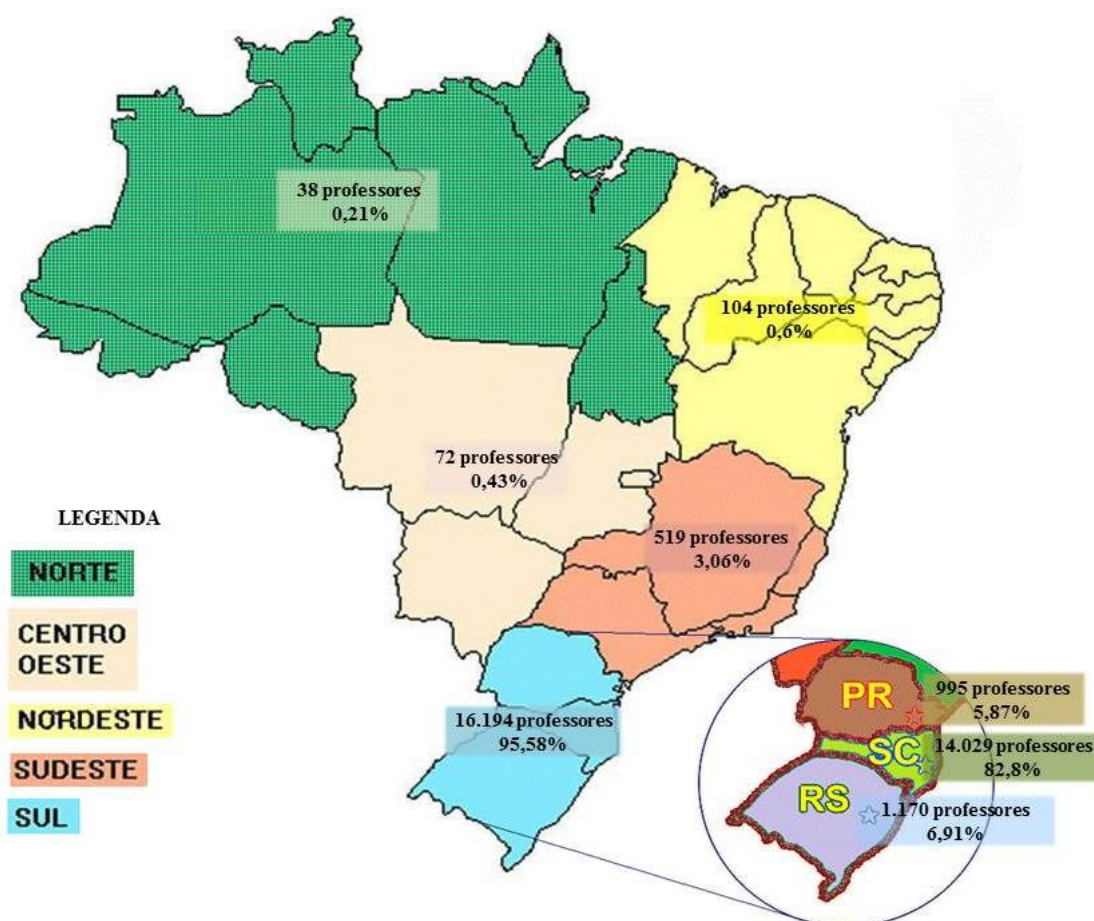
Os dados referentes à autoclassificação étnica indicam que 68% dos professores alfabetizadores do estado afirmaram ser brancos; 26% não declararam sua etnia; 1,6% declararam-se pretos; 4%, de pardos; 0,1%, amarelos e 0,3%, indígenas. Se comparadas essas informações ao Censo da Educação Superior em 2013, pode-se observar situação muito semelhante a esses dados apresentados. Considerando todos os alunos matriculados em cursos Normal Superior e Pedagogia, tem-se um percentual de 20,3% de alunos brancos; em contrapartida, 22,1% não declararam nenhuma informação, enquanto 39,2% não dispunham da informação para sinalizar no questionário do Censo, ou seja, 61,3%, mais da metade dos alunos, não declararam sua raça. As demais raças seguem os seguintes percentuais: preta (3,1%); parda (14,3%); amarela (0,8%) e indígena (0,3%). (INEP, 2013b). Esses dados apenas refletem uma realidade já identificada pela UNESCO no ano de 2009, quando divulgou que mais da metade dos professores se declararam brancos (UNESCO, 2009). O fato de parte do grupo não se autoclassificar nas opções apresentadas pelo INEP pode estar relacionado à insatisfação pela nomenclatura utilizada pelo IBGE, uma vez que não há consenso na utilização da nomenclatura “preta” para raça, pois tal nomenclatura indicaria a cor e não a raça. No *site* do IBGE encontra-se uma explicação técnica comunicando que não há uma unificação em torno do termo entre os países e que a raça “negra” engloba as pessoas de cor parda também e, portanto, esse termo seria mais abrangente. (OSÓRIO, 2003).

Mesmo com a explicação técnica do IBGE para o esclarecimento com relação à cor preta ou raça negra, o próprio termo raça é questionado, conforme o artigo intitulado “Trajetórias de vida de jovens negras da Universidade de Brasília no Contexto das Ações Afirmativas”, de autoria de Holanda e Weller (2014). No decorrer do artigo, as autoras apresentam a alteração no entendimento semântico do termo raça quando este passa a evidenciar o racismo existente no Brasil. Diante disso, alguns questionamentos logo surgem: por que muitos professores não declaram sua raça? O que significa ser professor negro no Brasil? Historicamente, como os negros foram tratados? As oportunidades de acesso a ensino e contexto social foram igualitárias?

Assim, ao se pensar nesse contexto social em que esses professores estão inseridos, faz-se necessário verificar o estado de nascimento dos mesmos, uma vez que cada estado possui suas características regionais as quais estes professores vivenciaram, caso tenham vivido alguns anos no seu estado de origem. Santa Catarina teve forte colonização europeia distribuída por todo o estado, o que lhe confere características relacionadas a essa cultura.

Os dados sobre o estado de nascimento dos professores pertencentes ao grupo estudado apresentam que a grande maioria é de Santa Catarina (82,80%), seguida pelo Rio Grande do Sul (6,91%) e Paraná (5,87%), conforme figura a seguir:

Figura 1 - Distribuição dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina no Brasil por região de nascimento



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MAPA... (2001).

Os dados evidenciam que a maioria dos professores (82,80%) nasceu em Santa Catarina, os demais (17,2%) são oriundos dos outros estados. Destes professores de outros

estados, aproximadamente 10% são advindos dos outros dois estados pertencentes ao Sul do país, um dos fatores certamente é a proximidade da localização. Como mencionado anteriormente, essa informação é relevante ao se considerar a cultura, mesmo que não haja a informação do número de anos que essas pessoas moraram nesses estados. A vivência nesses outros estados aponta para a possibilidade de que parte deles tenham tido experiências culturais regionais diferentes daquelas predominantes de Santa Catarina.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

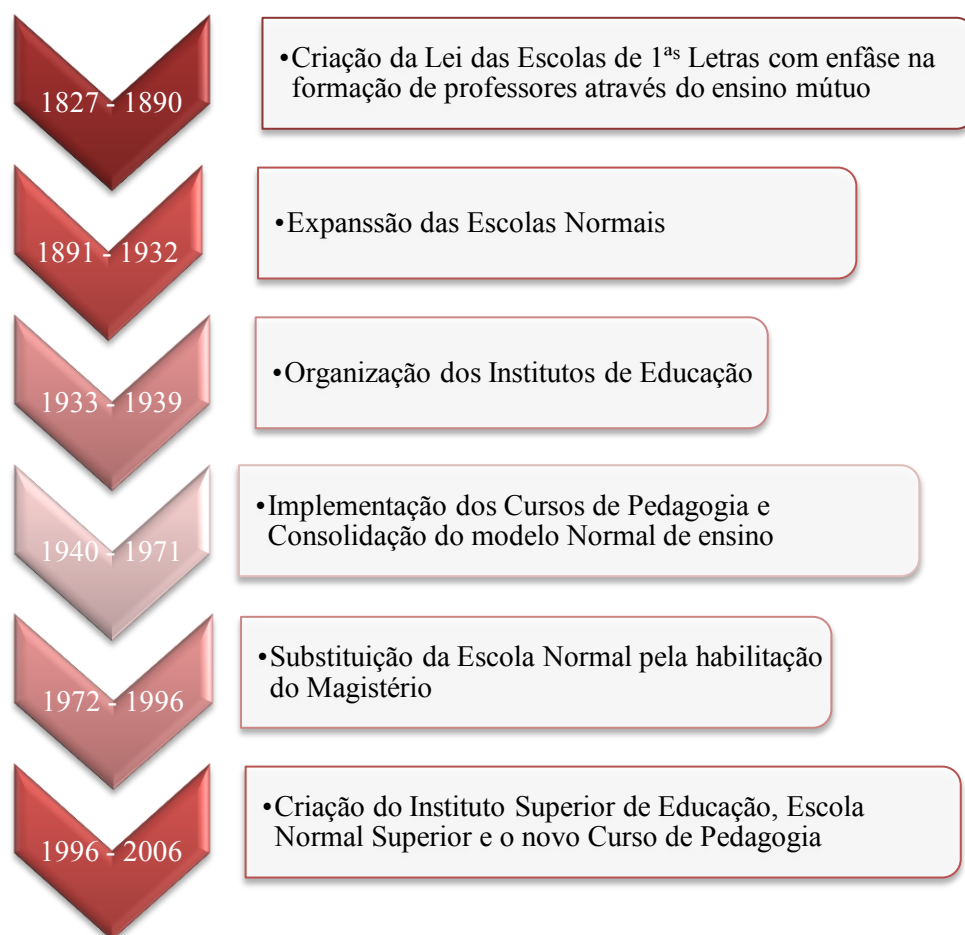
Antes de se adentrar especificamente na questão sobre quem são os professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina, faz-se importante levantar alguns aspectos do processo histórico da formação dos professores e um panorama das atuais políticas públicas sobre esse tema no Brasil.

Saviani, em seus estudos sobre a história da educação, ao tratar da formação dos professores diz que no início as discussões sobre a necessidade de se estruturar a formação desses profissionais ocorreram na França após a Revolução Francesa, no século XVIII. A partir desse período foram criadas as Escolas Normais, sendo: Escola Normal Superior e a Escola Normal Primária. A primeira formava os professores para o magistério do ensino secundário, e a segunda assegurava a formação dos professores que atuariam em nível primário (SAVIANI, 2009).

Ainda com relação à formação de professores, Saviani (2009) lembra que a expansão do modelo de Escola Normal para a formação de professores para outros países ocorreu no século XIX. Em 1802, Napoleão, após a conquista do norte da Itália, instituiu a Escola Normal de Pisa, a qual seguia os mesmos moldes das Escolas Normais Francesas. Posteriormente, mas ainda no século XIX, países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também criaram Escolas Normais. Esse era o cenário internacional da época.

No Brasil, a história da formação de professores teve início em 1822 após a chegada da Corte Portuguesa ao país. E, segundo Saviani (2009), para compreendê-la, agrupou-as em seis principais momentos desde a legalização da sua forma de oferta, até as atuais políticas para a formação e de que modo efetivamente esta vem ocorrendo. Esses momentos podem ser vistos no fluxograma a seguir:

Fluxograma 1 - Seis momentos históricos na formação de professores no Brasil a partir do século XIX



Fonte: Saviani (2009, p. 143).

O autor sintetiza os momentos de forma que é possível perceber como a formação dos professores veio se desenvolvendo historicamente no Brasil. No primeiro período, de 1827 a 1890, o governo instituiu uma lei estabelecendo que os professores seriam responsáveis em arcar com a sua própria formação e esta deveria ser fundada no método mútuo. Ainda durante este período, notadamente no ano de 1834, ficou determinado, através do Ato Adicional, que as províncias seriam responsáveis pela oferta das Escolas Normais, e a primeira província brasileira a inaugurar uma Escola Normal foi Rio de Janeiro em 1835, seguida pelas províncias da Bahia – 1836; Minas Gerais – 1842; São Paulo – 1846; Piauí – 1864; Rio Grande do Sul – 1869; Paraná e Sergipe – 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte – 1873; Paraíba – 1879; Rio de Janeiro (Distrito Federal) e Santa Catarina – 1880;

Goiás – 1884; Ceará – 1885 e Maranhão em 1890. Durante esses anos, as Escolas Normais foram fechadas e abertas diversas vezes (SAVIANI, 2009).

Segundo esse mesmo autor, a formação ofertada nas Escolas Normais era pautada na ideia de que o professor deveria ter o domínio do conteúdo a ser transmitido em sala de aula, enquanto a parte didático-pedagógica não era levada em conta. Foi neste mesmo período que as Escolas Normais receberam uma avaliação ruim pelo governo, sendo consideradas onerosas, com baixa qualidade no ensino e de quantidade insuficiente. Em virtude dessa avaliação, em 1849, o então presidente da província de Niterói, Couto Ferraz, fechou a Escola Normal da província. Com a Escola fechada, passou-se a admitir o professor adjunto, o qual atuaria em sala de aula junto ao professor regente. Assim, o professor adjunto receberia formação nas práticas de ensino em sala de aula da escola elementar. Entretanto essa iniciativa fracassou, e, em 1859, a Escola Normal é reaberta. Esse ato de abrir por alguns anos e depois fechar as escolas era, conforme historiadores da educação, como Vidal (1995) e Saviani (2009), uma prática comum durante o período imperial no Brasil. Nessas escolas, principalmente na primeira metade do período imperial, o professor deveria, entre outras questões, aprender a ensinar sobre o método de ensino mútuo.

Com relação ao segundo período histórico, que inicia logo após a Proclamação da República, um aspecto marcante foi a reforma da Instrução Pública do estado de São Paulo cuja ênfase foram exercícios práticos a partir do método intuitivo. A escola normal instalada em 1894 na Praça da República – chamada de Escola Normal da Praça – tornou-se referência para todo o país. Professores ali formados eram contratados pelos demais estados para realizar as reformas no ensino. Exemplo disso ocorreu em Santa Catarina no início do século XX com a vinda do Professor Orestes Guimarães, contratado pelo estado para promover a reforma do Ensino primário e da Escola Normal Catarinense (FIORI, 1991).

Quanto ao terceiro período, em 1932, de acordo com Saviani (2009), houve uma crítica à forma de ensino das Escolas Normais. A alegação era que a educação não atingia os objetivos com relação aos conteúdos de cultura geral e profissional. Desse modo, foi instituído um novo currículo para a formação de professores e este deveria acontecer nos Institutos de Educação. Então, em 1932, foi criado o Instituto de Educação do Distrito Federal, e, em 1933, foi criado o Instituto de Educação de São Paulo. Tal substituição objetivou uma formação ao professor envolvendo o conhecimento de caráter científico.

Em continuidade à história da formação dos professores, Saviani (2009) conta que, em 1934 e 1935, durante o quarto período histórico, os Institutos de Educação de São Paulo e do Distrito Federal foram incorporados as Universidade de São Paulo e do Distrito

Federal respectivamente. Ainda no decorrer deste momento histórico, houve a aprovação da Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, a qual organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que se tornou referência para o Ensino Superior do Brasil. Esta generalizou o ensino e a formação dos professores, que acabou perdendo o caráter científico nos processos formativos.

Em 1946, foi aprovada a Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, chamada de Lei Orgânica do Ensino Normal, dividindo-o em dois ciclos. O aluno que optasse pelo 1º ciclo, com duração de quatro anos, teria a formação para atuar no ensino primário. Já o 2º ciclo, com três anos de duração, contemplava os fundamentos da educação introduzidos pela reforma da década de 1930.

Durante o quinto momento, como classificação do referido autor, o Brasil vivia em regime militar resultante do Golpe Militar de 1964. Nesse período, com a promulgação da Lei nº 5.692, de 1971, o ensino primário e médio passou a ser denominado de 1º e 2º Graus e foram extintas as Escolas Normais, conforme Parecer nº 349/72 e instituídas duas habilitações para o magistério no 2º Grau. A primeira habilitação, com duração de três anos, 2.200 horas, tornava o aluno apto para o magistério até a 4ª série, enquanto a segunda habilitação, com duração de quatro anos e carga horária de 2.900 horas, preparava o estudante para o magistério até a 6ª série. Contudo, de acordo com Saviani (2009), essas determinações acabaram culminando em uma situação de precariedade preocupante com relação à formação dos professores.

Em 1982, quando o Brasil passava por inúmeras mudanças em consequência dos movimentos que, entre outras questões, lutavam pela abertura política e melhoria da educação foram criados Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, os quais possuíam a intenção de revitalizar a Escola Normal. Entretanto, mais uma vez, não houve continuidade ao projeto, pois não havia políticas públicas para o aprimoramento dos professores que se formavam.

A partir de 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, um novo momento para a formação dos professores tem início no Brasil. Conforme Saviani (2009), naquele momento o país vivia o pós-regime militar, portanto havia uma expectativa muito grande quanto às novas políticas para a formação de professores. Porém, segundo ele, as determinações instituídas através da LBD acabaram por realizar um “nivelamento por baixo” (p. 148), pois a formação de professores aconteceu também em Escolas Superiores de Ensino, as quais realizam uma formação mais rápida e mais barata. Para ele, em virtude da precariedade das políticas

formativas, a formação de professores no Brasil não teve, com a LDB, um caminho satisfatório.

Brandão (2005), ao discorrer sobre a formação docente no contexto da legislação educacional brasileira, defende a mesma posição já apresentada por Saviani (2009), alegando que a LDB não garante a formação de professores com qualidade. Ao analisar os artigos da LDB que tratam da formação de professores, o autor observa que houve má interpretação do parágrafo 4º do artigo 87 dessa lei, que estabelece: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996a). O autor afirma ser uma interpretação questionável em virtude da comparação com o artigo 62, específico para os profissionais da educação, que estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996a).

Assim, pelo exposto no artigo 87, sem considerar o artigo 62, Brandão (2005) entende ser uma interpretação questionável. Após promulgação da LDB, foram ofertados muitos cursos em formatos modulares e de menor tempo de duração. Esse artigo foi só mais um motivo para que uma “avalanche” de instituições privadas surgisse para oferecer cursos para formação de professores.

Além da razão apontada pelo referido autor para a oferta dos cursos de formação de professores, é necessário reconhecer a influência da determinação do Banco Mundial (BM) para com a Educação a partir do modelo neoliberal, contexto no qual a Lei nº 9.493/96 foi criada. Para Souza Junior (2001, p. 38-39),

o modelo neoliberal de educação, baseado nos preceitos da ideologia de mercado, na competição, na livre escolha, na eficiência, etc..., propõe mudanças no nível curricular, reforçando a relação da educação com as necessidades econômicas, valorizando as matérias de inclinação técnica em detrimento das de inclinação política.

Desse modo, percebe-se que, ao existirem diferentes instituições que oferecem cursos em nível superior, haverá também uma maior concorrência, o que é defendido pelo neoliberalismo, bem como a concorrência está vinculada diretamente ao que é preconizado pelo BM com relação à privatização, cuja justificativa está em ampliar o poder de livre

escolha do sujeito, o que leva à concorrência novamente. Azevedo (1997) compartilha da mesma análise sobre o neoliberalismo apontando que “a ampliação das oportunidades educacionais é considerada um dos fatores mais importantes para a redução das desigualdades” (p. 15). Partindo do princípio do liberalismo de que a ideia central está fundada em “menos Estado e mais mercado”, não se torna incompreensível esse fenômeno no Ensino Superior.

No entender de Souza Junior (2001), a ideia da competição é tão forte dentro do neoliberalismo que acaba por permear a educação brasileira, principalmente na sua forma legal, visto que o modo como o próprio governo cria e mantém a aplicação de provas para verificar o entendimento dos alunos por série desconsidera o desenvolvimento individual de cada criança, a formação dos professores que atuam nos anos em que as provas são aplicadas. Todavia, assim que contabilizados, os resultados são expostos, e sem que de forma primordial a qualidade seja questionada, os resultados servem para elencar quais as escolas obtiveram um melhor resultado, se são as particulares ou as públicas, qual a nota mais alta alcançada por determinado aluno, dentro da própria escola qual turma do “professor x” teve o melhor desempenho. Aqui é interessante perceber que essa competição gerada pelas avaliações dentro das escolas induz diretamente a uma competição entre os professores também.

Ao estudar a legislação brasileira e sua implicação nas atuais políticas públicas é fundamental compreender o contexto em que determinada legislação foi aprovada, para que assim não se tenham impressões precipitadas sobre um ou outro assunto.

Retomando a Lei nº 9.394/96, atual LDB, esta está prestes a completar 20 anos, e conforme Saviani (2009) salienta em seu texto referente à formação de professores, a partir da promulgação da lei houve uma preocupação com respeito à qualidade de ensino que a formação de professores passou a ter diante da criação de diferentes tipos de instituições. Para ele, a legislação trouxe um “nivelamento por baixo” (p. 148), como já dito, ao permitir que a formação dos professores fosse realizada em Institutos Superiores de Ensino e nas Escolas Normais Superiores por ele classificadas como de segunda categoria, pois promovem uma formação ligeira e mais barata, com a oferta de cursos de curta duração.

Sobre os momentos históricos selecionados por Saviani (2009), os quais se encerraram em 2006, cabe salientar que já se passou quase uma década, e, nesse período, medidas legais referentes à formação dos professores ocorreram. Uma delas foi a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, que, dentre as 20 metas, quatro apresentam pelo menos uma estratégia ligada à formação dos professores; duas metas, em

específico, tratam da formação dos professores. A meta 15 – Formação de Professores determina:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (METAS..., 2015).

Ainda no PNE, a meta 16 – Formação Continuada e Pós-Graduação de Professores estabelece:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (METAS..., 2015).

A questão referente à qualidade na formação dos professores permanece, principalmente por existir ainda a oferta de cursos que disponibilizam formação em cursos de curta duração, e na modalidade a distância, de menor custo. De acordo com informações do Censo da Educação Superior de 2013 (INEP, 2013b), havia 511.351 alunos nos cursos de Pedagogia e Normal Superior. Destes, 49,7% estavam matriculados em cursos a distância, e 50,3%, em cursos presenciais. Percebe-se que, apesar de críticas apresentadas a esta modalidade por pesquisadores da área, a procura por cursos a distância é uma realidade para quase metade daqueles que buscam formação para o magistério. No entanto, é preciso ter presente que “[...] A formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função” (SAVIANI, 2009, p. 150).

Constata-se, nas reflexões dos autores citados, que a formação de professores deve ser planejada, justamente para que prepare os professores para a sua função, a de ensinar o outro, e no caso da alfabetização em particular o profissional será aquele que atuará na alfabetização de crianças. É preciso formação de qualidade para ter professor qualificado que, do ponto de vista da competência profissional, esteja preparado para ensinar.

Considerando que se vive em uma sociedade letrada, onde o domínio da escrita é condição indispensável para participação ativa na sociedade, é nos Anos Iniciais que a criança terá a base para essa inserção no contexto social.

A profissão docente também é aquela que pode levar a “alegrias” e “desafios”. Alegria quando os alunos aprendem o conteúdo trabalhado e, em contrapartida, desafios, ou até mesmo “desencantos”, quando o aluno não consegue de alguma forma compreender aquilo que o professor ensina. Nessas situações deve ficar claro que a não aprendizagem não deve ser designada a um fator especificamente, mas sim a um conjunto de fatores que podem incluir, entre eles, condições de trabalho e contexto social do aluno. Lembra Sonia T. de S. Penin (2009, p. 5) que “não compreender as razões desses fenômenos no mundo contemporâneo pode levar o professor ao desequilíbrio e ao desencanto com a profissão”. Além do PNE, há atualmente outras políticas que incentivam a formação continuada dos professores, mas este assunto será aprofundado no capítulo 3 desta dissertação.

2.3 FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA NO ANO DE 2013

Para compreender a questão da formação dos professores do Bloco Alfabetizador das escolas públicas de Santa Catarina, inicialmente apresenta-se o tema da formação dos professores da Educação Básica. Quando se analisa o contexto histórico da formação de professores no Brasil, percebe-se que a formação em nível superior passou a ser exigida para todos a partir da LDB, Lei nº 9.394/96. Anterior a essa data, a maioria dos professores tinha formação de Normal ou Magistério nível médio, ou não tinha habilitação. Conforme Ribeiro (1992), a LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e nela foi estabelecida a obrigatoriedade pela formação em nível de Normal, hoje Ensino Médio, para os professores do ensino primário. Essa determinação permaneceu na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (RIBEIRO, 1992).

Como já exposto, a obrigatoriedade para a formação em nível superior (licenciado) foi regulamentada a partir da LDB nº 9.493/96. Com relação ao curso de Pedagogia em especial, desde a década de 1930 as faculdades ofertavam um modelo chamado “3+1”. Nesse modelo existiam duas formações específicas, a do bacharel (em três anos) e, caso o estudante optasse por realizar a sua formação de licenciado, deveria cursar mais um ano com disciplinas relacionadas à didática; desse modo, ao concluir os quatro anos, o acadêmico teria a formação de bacharel e de licenciado. A partir de 1946, com a Lei nº 9.092 (BRASIL, 1946), houve a tentativa de substituir o então modelo “3+1” pela formação em quatro anos, sendo os três primeiros anos compostos por uma grade de disciplinas fixas e obrigatórias, enquanto o quarto ano era de disciplinas optativas, que poderiam incluir a

formação em didática teórica e prática. Nessa época o bacharelado permanecia como base para a formação do pedagogo, que após a conclusão do curso estaria habilitado para ministrar as aulas para o ensino médio. A habilitação para ministrar aulas para o ensino primário foi apenas em 1969. Em 1962, após a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases em 1961, foi estabelecido um currículo mínimo de disciplinas, incluindo didática teórica e prática como obrigatórias, e passando o curso de Pedagogia a ter a duração de quatro anos. Segundo destacam Scheibe e Durli (2011), os três primeiros anos eram destinados a uma base comum e o quarto ano era direcionado ao estudo da didática e prática de ensino, sendo constituído por disciplinas obrigatórias e duas optativas, dentre um rol de doze disciplinas. Assim, a formação do bacharel em educação formava o técnico em educação, enquanto a licenciatura formava o professor para o magistério do ensino secundário e normal.

Com o passar dos anos, principalmente a partir do período militar no Brasil, que teve início em 1964, houve significativas mudanças na área da educação, que começa a ser vinculada ao mercado de trabalho, regido pelo princípio da racionalidade e produtividade, culminando no modelo tecnicista de ensino. De 1971 em diante, os ensinos primário e médio passam a ser denominados de ensino de 1º e 2º Graus. Na concepção de Saviani (2009), a partir desse período as Escolas Normais desapareceram e deram lugar aos cursos com habilitações. Foi criado o curso de Magistério em nível de 2º Grau para formar professores para lecionar de 1ª a 6ª série do 1º Grau, conforme já descrito no capítulo anterior. Após esta reforma, o autor ressalta que o magistério para o 1º Grau ficou restrito a uma habilitação como qualquer outra, o que gerou um quadro preocupante, levando o governo, em 1982, a criar um projeto de formação e aperfeiçoamento do magistério, com o intuito de “revitalizar a Escola Normal”. Entretanto, antes mesmo que o projeto atingisse números significativos de participação e aproveitamento na rede pública daqueles que participaram, ele foi extinto. A formação dos profissionais da educação, para atuarem como diretores de escolas, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino era realizada através da formação em curso de Pedagogia com habilitações que complementavam a base comum (SAVIANI, 2009; SCHEIBE; DURLI, 2011).

Nesse cenário de mudanças e reformas políticas, notou-se que a educação estava precária, com mais de 100 milhões de crianças fora de sala de aula e mais de 900 milhões de adultos analfabetos, sendo o Brasil um dos nove países com as taxas mais elevadas junto com Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Portanto, era preciso que algo fosse feito para tentar mudar essa situação e possibilitar uma educação de qualidade para todos, como está estabelecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1944.

Em 1990, a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o BM financiaram a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Nela participaram governos, agências internacionais, Organizações Não Governamentais (ONG), associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional de todo o mundo. Eneida Shiroma afirma, no seu livro intitulado “Política Educacional”, que os 155 governos presentes “[...] comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a ‘Educação para Todos’ (*Education for All - EFA*), coordenado pela UNESCO” (SHIROMA, 2007, p. 48).

Conforme estabelecido nesse encontro de 1990, as políticas públicas para a educação deveriam ser formuladas respeitando as especificidades de cada região e/ou país, e que fosse atendido o que foi acordado na Conferência para a “[...] satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos e o compromisso de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, sobretudo de (nove) 9 países que apresentam baixa produtividade do sistema educacional” (BRASIL, 1993, p. 3). No retorno, o governo do Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003 e, a partir dessa data, todas as políticas públicas foram sendo adequadas às diretrizes estabelecidas na Conferência.

Em 1996, foi aprovada a LDB, Lei nº 9.493/96, e nela estabelecido um prazo de dez anos para a formação de todos os professores em nível superior. No artigo 62 ficou determinado que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996a).

Em relação aos cursos de Pedagogia, durante o período de 1969 a 2006 eram ofertados através de habilitações, ou seja, para que o pedagogo pudesse atuar em diferentes áreas, como magistério ou área administrativa, ele deveria realizar a sua formação de base comum e optar por uma habilitação, posteriormente poderia complementar sua formação com outra habilitação. Contudo, em 2006, com a Resolução CNE/CP¹⁵ nº 1 são instituídas as Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Em seu artigo 10, a referida Resolução extingue a oferta de habilitações no curso, devendo o currículo do

¹⁵ Conselho Pleno.

curso de Pedagogia a partir de então dar conta de uma formação que contemple o magistério para Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Gestão da Educação (BRASIL, 2006b).

Diante da necessidade de regularização da formação de professores em nível superior, a partir de 1996 ocorreu uma expansão desenfreada na oferta de cursos de Pedagogia, criados por faculdades, IES e em universidades, tanto na modalidade presencial como a distância.

Quando se trata da formação de professores, entende-se formação inicial (realizada em nível superior - graduação) e a formação continuada (ofertada tanto em nível de pós-graduação – *Stritu Sensu* e *Lato Sensu* - quanto em cursos de formação com carga horária menor e sem a necessidade de ter formação em nível superior).

Ao estudar o tema da formação de professores, Freitas (2002) realiza uma análise dos embates na formação de professores nos últimos dez anos, tais como: o aprofundamento das políticas neoliberais como resposta aos problemas decorrentes da crise do capitalismo; os cinco pontos propostos pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 1995 para melhorar o ensino público, os quais eram:

1º - a distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos estados e municípios; 2º - criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, 3º - melhoria da qualidade dos 58 milhões de livros didáticos distribuídos anualmente para as escolas; 4º - reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino, com o estabelecimento de matérias obrigatórias em todo o território nacional; 5º - avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho (FREITAS, 2002, p. 142).

Diante desses embates, a autora ainda aponta que a desvalorização da profissão do magistério se deve à degradação das condições do funcionamento das escolas e das péssimas condições de trabalho, salário e carreira que estão propostas para esses profissionais. Segundo ela, não há uma política efetiva que seja elaborada com vistas à valorização da profissão do magistério mesmo com a lei que instituiu o piso salarial para o profissional do magistério da Educação Básica, pois este ainda está aquém de um salário que proporcione ao profissional uma vida confortável, o que faz com que tantos professores procurem jornadas duplas/triplas de trabalho, visando à complementação salarial.

Em outro artigo, Freitas (2007) descreve o que considera ser preciso para criar condições para garantir uma formação de professores com mais qualidade. No entender dela é preciso:

- a) a *revisão total da LDB e de seu arcabouço legal*, em especial as diretrizes de formação de professores, assumindo e instituindo a *responsabilidade acadêmica das faculdades e centros de educação* das IES, na formação dos educadores;
- b) firmar a centralidade dos estudos no campo das Ciências da Educação e das teorias pedagógicas, nos processos formativos em desenvolvimento, na formação inicial, nos cursos de nível médio, na graduação, licenciaturas plenas e na formação continuada dos educadores, organicamente articulados e incorporando os princípios da *base comum nacional* nos cursos de formação;
- c) Estabelecimento de comissões próprias para os processos de criação, credenciamento e reconhecimento dos cursos de formação dos profissionais da educação, com a participação das entidades científicas e acadêmicas da área.
- d) aprovação das diretrizes da carreira do magistério, prevendo jornada única em uma escola, jornada integral e dedicação exclusiva, instituição do piso salarial, prevendo metas de proporção de 50% de horas com atividades em aulas e 50% às demais atividades, com tempo para o estudo, para a investigação, análise e interpretação de seu trabalho, estabelecendo também políticas de formação integral pelo acesso à leitura, à literatura, às artes, ao esporte, à organização sindical e política;
- e) transformação dos atuais pólos da UAB¹⁶ em Centros de Formação de Professores, articulados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, *geridos pelos educadores* e apoiados pela universidade – com a participação ativa das unidades das Ciências da Educação: faculdades/centros de educação – e pelos sistemas de ensino, instituídos como espaços de produção coletiva dos educadores, de novos conhecimentos sobre a escola, a sala de aula e os processos formativos, novas metodologias de ensino e de trabalho pedagógico (p. 1222-1223, grifos da autora).

Como exposto acima, a autora considera que as ações por ela propostas garantiriam uma formação de qualidade. No entanto, assim como para se conhecer o perfil dos professores do Bloco Alfabetizador das escolas públicas de Santa Catarina, foi preciso buscar informações e dados que revelassem um pouco de onde vivem, onde nasceram, o que fizeram para alcançar uma formação de qualidade, faz-se necessário conhecer a real importância que a educação tem para a sociedade, tanto por parte dos governantes quanto dos secretários, ministros e professores. Somente com conhecimento será possível propor reformas que tenham em seu fim o objetivo de melhorar a educação no país. Então, cabe questionar: como estabelecer padrões para um país com tamanha diversidade cultural, econômica e política?

Após o término da década determinada para a formação de todos os professores em nível superior, este tema continua na pauta das políticas educacionais. O PNE recentemente aprovado é constituído por 20 metas, sendo que cada uma delas possui ações estratégicas propostas para atingi-las. Com relação à formação de professores, existem duas metas, a meta 15 (Formação de professores) e a meta 16 (Formação continuada e pós-graduação de professores). Quanto à formação do professor alfabetizador em específico, essa questão é abordada na meta 5 cujo objetivo é o de alfabetizar todas as crianças ao final do

¹⁶ Universidade Aberta do Brasil.

Bloco Alfabetizador, e uma das estratégias é a garantia da formação inicial e continuada dos professores.

Antes da aprovação do PNE, alguns programas de formação de professores foram criados, tais como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Pró-formação, Pró-licenciaturas entre outros. Com relação ao PARFOR este foi criado para regularizar a situação dos professores que estavam atuando na rede pública de ensino, mas não tinham formação no Ensino Superior. O programa tem como objetivo:

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País (BRASIL, 2010).

Este programa acontece por meio de uma parceria entre Ministério da Educação (MEC) e Instituições Públicas e Privadas de Ensino Superior, através da Plataforma Freire. Segundo dados constantes no *site* do MEC, na página do PARFOR, Santa Catarina, em 2012, ofertou 12 cursos diferentes pelo estado, num total de 19 turmas de Educação Especial divididas em 18 municípios. De acordo com tais dados, na Região Sul, 3.422 professores frequentaram esses cursos, e no Brasil totalizam 54.000 participantes. Nos anos seguintes outros cursos foram ofertados e a cada ano novas turmas são abertas.

Referente aos professores alfabetizadores atualmente existem programas do Governo Federal que visam à complementação da formação do profissional do magistério, como, por exemplo: o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa do Pró-letramento e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

O PNAIC é definido pelo MEC como um compromisso formal entre o Governo Federal e os estados e municípios para que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Conforme o programa, para que sejam concretizadas, as ações devem ser baseadas em quatro eixos de atuação: 1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas e 4. Gestão, mobilização e controle social (BRASIL, 2014a).

Segundo informações disponibilizadas no *site* do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, vinculado ao MEC (BRASIL, 2014a), a discussão para as questões de apoio técnico e financeiro para a criação do PNAIC e a adesão pelos entes federados iniciou-se a partir da publicação da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Ainda

para regulamentar a questão do apoio técnico-financeiro para adesão dos entes federados foi sancionada a Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013. O programa prevê a formação continuada dos professores alfabetizadores efetivos na rede pública de ensino e que atuam em qualquer um dos anos do Bloco Alfabetizador. A formação desses professores será promovida pelas Instituições Públicas de Ensino Superior, que são responsáveis pela capacitação dos orientadores de estudo, que, na medida em que vão tendo as orientações, realizam a formação dos professores alfabetizadores. Os orientadores de estudo precisam ter atuado no Bloco Alfabetizador por no mínimo três anos, independente se na função de docente ou de coordenador pedagógico (BRASIL, 2014a).

Como forma de incentivo e auxílio às despesas provenientes do deslocamento do professor até o local onde serão ministradas as aulas da capacitação, o governo realiza o pagamento de uma bolsa para os professores participantes e para os orientadores de estudo. Os valores das bolsas são de R\$ 200,00 mensais para professores que estiverem participando da Formação Continuada, e R\$ 765,00 para os orientadores de estudo. Cabe salientar que a carga horária de formação dos professores e dos orientadores difere, sendo 200 horas anuais para orientadores e 120 horas para os professores participantes. A formação é realizada na modalidade presencial durante dois anos, pautando-se na metodologia já utilizada no programa do Pró-letramento. No primeiro ano do programa a formação é específica para a linguagem, enquanto no segundo ano o foco é na disciplina de matemática (BRASIL, 2014a).

De acordo com a avaliação de Souza (2014) no que diz respeito à formação proporcionada pelo PNAIC, este “elencas concepções conceituais e busca formar um perfil de professor alfabetizador, que terá a intenção de formar determinado perfil de estudante ou de cidadão, que atenderá às demandas da sociabilidade atual” (p. 3). A mesma autora avalia a criação do programa como produto da situação política nacional/internacional, pois está pautado nos fundamentos e objetivos de algumas instituições, tais como:

Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Plano Nacional de Educação (PNE), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (SOUZA, 2014, p. 14).

Em virtude de determinados investimentos que a educação recebe do BM, são necessárias medidas que objetivem o atendimento dessas solicitações pelo Brasil. Como uma das medidas para a melhora na qualidade de ensino houve a criação do PNAIC.

No entender de Bassouto (2013, p. 24),

[...] conclui-se que o PNAIC, por reproduzir o cenário, a roupagem e a identidade profissional do professor alfabetizador de três décadas atrás, constitui-se em um desperdício de recursos públicos. Tal desperdício justificasse pela repetição do que se vê atualmente: alunos empurrados adiante em ações de regularização do fluxo, que chegarão aos anos finais do Ensino Fundamental sem domínio da ferramenta básica de aprendizado – a leitura –, como descrito pelo Efeito Mateus.

Nesse sentido, afirma-se que esse contexto aumenta o risco de baixo desempenho no aprendizado, o que acrescerá a probabilidade de evasão e abandono escolar. Portanto, os recursos financeiros gastos com materiais e formação continuada de professores nas ações do PNAIC, serão desperdiçados.

Para a autora, existem contradições entre os recentes estudos sobre alfabetização e as propostas e orientações pedagógicas constantes no programa, bem como sinaliza que não haveria necessidade da criação do mesmo, visto que a base de formação dele é através do material do Pró-letramento, o qual também possui enfoque no ensino da linguagem e da matemática.

Considerando o papel que o MEC tem no Brasil enquanto órgão regulador e norteador da educação, cabe a ele viabilizar políticas que visem à melhora da qualidade da educação do país. Não se pode negar que a existência de programas como o PNAIC, PROFA, Pró-Letramento e PARFOR seja importante, sobretudo porque são oportunidades de formação gratuita disponibilizadas aos professores da rede pública, e os programas são coordenados por universidades.

O Programa Pró-letramento foi lançado no ano de 2006 em decorrência da criação da Rede Nacional de Formação Continuada em 2004. Ou seja, foi um programa anterior ao PNAIC. Este, por ser um programa integrante da Rede Nacional de Formação Continuada, visa à formação continuada dos professores que estão atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas áreas de matemática e português. Os encontros foram planejados no modo semipresencial em parceria com universidades integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada. A formação completa é de 120 horas, distribuídas em oito meses de duração (BRASIL, 2014b).

Assim como em relação ao PNAIC, também existem autores que criticam o Programa Pró-Letramento. Luz (2012), em sua pesquisa referente à execução do programa no polo de Belém, diz que o programa teve significativa influência dos organismos internacionais, a começar pelo modelo das avaliações aplicadas no país e o professor colocado como principal responsável pelo aprendizado dos alunos.

Por fim, o PROFA foi criado com o intuito de qualificar a formação do professor alfabetizador, de modo que estes pudessem vislumbrar a possibilidade de aprendizagem em todos os seus alunos, que as atividades cotidianas fossem pautadas a partir do conhecimento adquirido em curso e responsabilizar-se pelos resultados decorrentes da aprendizagem daquele grupo de alunos com os quais trabalhavam (BRASIL, 2001).

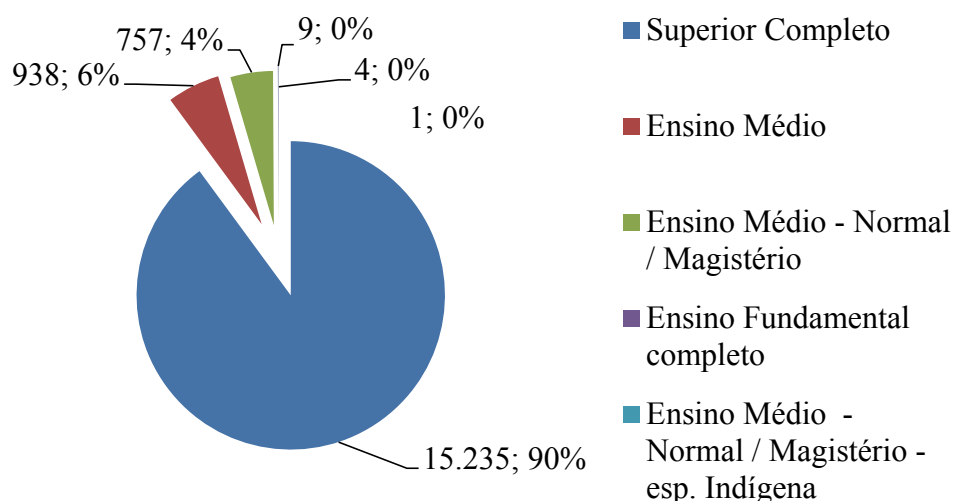
Portanto, percebe-se que o governo, com o passar dos anos, buscou e busca lançar programas voltados à formação do professor, contudo, conforme as pesquisas apresentadas anteriormente, tais programas deveriam ser políticas de Estado e não de governo, o que implicaria em não rompimento com a troca de governo. Esses programas são políticas do governo, assim, ao final do atual mandato da Presidente da República, em 2018, não há uma obrigatoriedade na continuidade de tais programas.

A formação inicial dos professores, como previsto pelo MEC, deve ocorrer em nível superior. Os cursos de Pedagogia devem ser ofertados de acordo com a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, devendo ter no mínimo 3.200 horas, sendo estas distribuídas em 2.800 horas de trabalho acadêmico efetivo, 300 horas em estágios supervisionados e 100 horas em atividades de extensão e/ou monitoria (BRASIL, 2006b).

No estado de Santa Catarina, existem as IES em 26% dos municípios (76), sendo que ao todo são 54 diferentes IES, cinco delas são públicas. São 269 unidades dessas IES distribuídas no estado. Com relação à modalidade de ensino, 36 oferecem a modalidade de EaD e 23 ofertam cursos de Pedagogia na modalidade presencial (BRASIL, 2014c).

Quanto aos professores do Bloco Alfabetizador das escolas públicas de Santa Catarina, a grande maioria é formada em curso superior, como mostra o gráfico 1:

Gráfico 1- Formação dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Censo Escolar 2013.

Os dados referentes à escolaridade evidenciam que, dos 16.944 professores responsáveis pelas turmas de 1º ao 3º do Ensino Fundamental no estado de Santa Catarina, apenas um professor não possui Ensino Fundamental completo, o equivale a 0,01%, 1.699 possuem formação de nível médio, e, destes, 5,5% se formaram apenas no Ensino Médio, sem realizar o Magistério. Os demais 90% possuem formação no Ensino Superior. Mesmo que seja um número pequeno de professores com formação apenas no Ensino Fundamental ou Ensino Fundamental incompleto, e Ensino Médio não voltado ao magistério, é um dado preocupante, uma vez que a partir da LBD de 1996 foi estipulado um prazo de 10 anos para que todos os professores tivessem sua formação em nível superior ou em nível médio modalidade Normal para atuarem no magistério da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso significa que a lei não está sendo cumprida plenamente. É possível assegurar qualidade de ensino com professores com tão pouca formação? Considerando que nos três anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser garantida a alfabetização de todas as crianças para que tenham condições de seguir adiante com sucesso nos estudos, surgem algumas inquietações. Terão esses professores condições para efetivar essa função? Conseguirão alfabetizar todas as crianças? E o letramento disposto nos documentos oficiais para ser trabalhado juntamente com a alfabetização nessa etapa?

Como já mencionado, no que diz respeito à formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura em Pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais determinam que estes cursos de graduação deverão ter, no mínimo, 3.200 horas. Já a formação em nível de Magistério, possui uma carga horária de, no mínimo, 1.600 horas. Portanto, além do curso de Magistério possuir uma carga horária menor em relação ao curso de Pedagogia, também é um curso de nível menor, o que o torna de menor qualificação. Ainda, o tempo de formação escolar no curso de Pedagogia é de, no mínimo, quatro anos de estudos e formação, enquanto no Magistério é de dois anos. (BRASIL, 1996a, 2006b).

Levando-se em conta apenas a questão do tempo de formação, percebe-se que a formação em nível superior possui, no mínimo, o dobro do tempo, o que reflete diretamente nos conteúdos ministrados na formação, bem como também o tempo destinado ao estágio supervisionado obrigatório, e o desenvolvimento de pesquisas na área da educação. Essa defasagem no tempo de formação certamente fará diferença na formação do sujeito. Além disso, o corpo docente que atua no curso de Magistério do Ensino Médio modalidade Normal, possui formação mínima de licenciatura em Pedagogia, já o corpo docente que atua no nível superior, nos cursos de licenciatura, é formado de especialistas, mestres e doutores, o que pode possibilitar formação de melhor qualidade aos futuros professores.

Os professores alfabetizadores de Santa Catarina atuantes no ano de 2013 com formação em nível superior predominantemente eram formados em Pedagogia, conforme pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 8 – Área de formação dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina – 1ª formação

(continua)

Área de formação	Nº de professores	%
Pedagogia – Licenciatura	8.146	53,47
Educação Física – Licenciatura	2.632	17,28
Pedagogia (Ciências da Educação) – Bacharelado	992	6,51
Artes Visuais – Licenciatura	714	4,69
Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica – Licenciatura	425	2,79
Letras – Língua Portuguesa e Estrangeira – Licenciatura	420	2,76
Bacharelado Interdisciplinar em Artes – Bacharelado	365	2,40
Letras – Língua Portuguesa – Licenciatura	283	1,86
Letras – Língua Estrangeira – Licenciatura	178	1,17
História – Licenciatura	143	0,94
Artes Visuais – Bacharelado	99	0,65
Outro curso de formação superior – Licenciatura	89	0,58
Ciências Biológicas – Licenciatura	82	0,54
Geografia – Licenciatura	77	0,51
Matemática – Licenciatura	76	0,50
Educação Física – Bacharelado	59	0,00
Licenciatura Interdisciplinar em Artes (Educação Artística) – Licenciatura	52	0,34
Ciências Naturais – Licenciatura	39	0,26
Música – Licenciatura	36	0,24
Física – Licenciatura	35	0,23
Filosofia – Licenciatura	33	0,22
Informática – Licenciatura	21	0,14
Outro curso de formação superior – Bacharelado	20	0,13
Ciência da Computação – Bacharelado	19	0,12
Teologia – Bacharelado	17	0,11
Ciências Sociais – Licenciatura	15	0,10
Sistemas de Informação – Bacharelado	15	0,10
Psicologia – Bacharelado	13	0,09
Licenciatura Intercultural Indígena – Licenciatura	11	0,07
Educação Religiosa – Licenciatura	11	0,07
Teatro – Licenciatura	11	0,07
Administração – Bacharelado	10	0,07

(continuação)

Área de formação	Nº de professores	%
Música – Bacharelado	7	0,05
Letras – Língua Portuguesa – Bacharelado	6	0,04
História – Bacharelado	6	0,04
Direito – Bacharelado	6	0,04
Letras – Língua Portuguesa e Estrangeira – Bacharelado	5	0,03
Filosofia – Bacharelado	5	0,03
Ciências Biológicas – Bacharelado	5	0,03
Processos Escolares – Tecnológico	4	0,03
Química – Licenciatura	4	0,03
Análise e desenvolvimento de sistemas / Segurança da informação – Tecnológico	4	0,03
Outro curso de formação superior – Tecnológico	4	0,03
Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas – Licenciatura	3	0,02
Libras – Licenciatura	3	0,02
Dança – Licenciatura	3	0,02
Biblioteconomia – Bacharelado	3	0,02
Design – Bacharelado	2	0,01
Publicidade e Propaganda – Bacharelado	2	0,01
Processos ambientais / Gestão ambiental - Tecnológico	2	0,01
Licenciatura Interdisciplinar em Educação no Campo – Licenciatura	1	0,01
Produção cênica – Tecnológico	1	0,01
Teatro – Bacharelado	1	0,01
Design de moda – Tecnológico	1	0,01
Moda – Bacharelado	1	0,01
Letras – Língua Estrangeira – Bacharelado	1	0,01
Museologia – Bacharelado	1	0,01
Ciências Sociais – Bacharelado	1	0,01
Cinema e Audiovisual – Bacharelado	1	0,01
Ciências Contábeis – Bacharelado	1	0,01
Processos Gerenciais – Tecnológico	1	0,01
Gestão Comercial – Tecnológico	1	0,01
Secretariado Executivo – Bacharelado	1	0,01
Física – Bacharelado	1	0,01
Geografia – Bacharelado	1	0,01
Redes de Computadores – Tecnológico	1	0,01
Engenharia Ambiental e Sanitária – Bacharelado	1	0,01
Engenharia de Computação – Bacharelado	1	0,01
Engenharia Eletrônica – Bacharelado	1	0,01
Fisioterapia – Bacharelado	1	0,01
Fonoaudiologia – Bacharelado	1	0,01

(continuação)		
Área de formação	Nº de professores	%
Serviço Social – Bacharelado	1	0,01
Gestão Desportiva e de Lazer – Tecnológico	1	0,01
Total	15.235	100

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Censo Escolar 2013.

Verifica-se que apenas 59,98% dos professores são pedagogos, e, de acordo com a LDB, isso lhes dá o direito de atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino fundamental e em funções administrativas, estas últimas antes só ocupadas por especialistas. Mesmo existindo uma diretriz curricular que norteie os currículos dos cursos de Pedagogia, cada instituição possui autonomia para organizar seu curso e, dependendo da forma como cada uma o adapta às suas necessidades e interesses, há diferença de um curso para outro.

Com relação à formação inicial dos professores, quando observamos apenas o dado de modo geral, temos um bom número de professores com formação em nível superior, 90%, ou seja, somente 10% dos professores não possuem formação no Ensino Superior. Entretanto ao observamos detalhadamente os dados referentes ao curso de formação destes professores, é possível perceber uma situação preocupante, pois aproximadamente 60% dos professores com formação em nível superior possuem Pedagogia. Se mesmo com uma formação de Pedagogo questionamos a qualidade na educação, o que dizer daqueles que não possuem formação nem em nível médio magistério e muito menos em Pedagogia? Como podem ser professores alfabetizadores?

De modo geral ao comparar e analisar estes dados percebe-se que a legislação vigente está pautada sob um projeto de educação, no qual almeja que haja uma educação de qualidade e igualitária, enquanto que na prática percebe-se que a educação está pautada no projeto de educação neoliberal o qual está ancorado sob a lógica capitalista de produção. Com relação às políticas educacionais neoliberais, Helena Freitas afirma que:

No desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo. (FREITAS, 2002 p. 142)

Portanto a contradição percebida entre o que está estabelecido nos dispositivos legais e o que realmente acontece, ou seja a realidade é reflexo dessa estratégia política neoliberal, no que diz respeito a formação dos professores um dos efeitos das estratégias

neoliberais é a oferta de cursos de Pedagogia com tempo reduzido, e em diferentes modalidades como presenciais, semi presenciais e à distância.

Com relação à formação dos docentes houve uma expansão na oferta dos cursos de Pedagogia após 1996, principalmente na modalidade de EaD, para atender os professores que não possuíam formação de nível superior.

A experiência na oferta de cursos em nível superior nesta modalidade no Brasil iniciou em 1996, com a publicação da LDB nº 9.493/96 e com a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) pelo MEC.

Anteriormente já existia a oferta de outros tipos de cursos a distância, como cursos por correspondência, ou cursos ofertados através de videoaulas, com temas específicos para atribuições a serem exercidas no mercado de trabalho. As primeiras experiências foram por meio da oferta de cursos referentes à conclusão do Ensino Fundamental (ALVES, 2011).

Esta modalidade de ensino ainda recebe diversas críticas tanto daqueles que a utilizam como instrumento de trabalho como daqueles que estudam através da plataforma, e há aqueles que se recusam a utilizá-la. Não são raros os pesquisadores que produzem pesquisas que visam à defesa da oferta de cursos em EaD, conforme descrito nos estudos de Netto e Giraffa (2012). Essas autoras, ao realizarem um estudo sobre a percepção de docentes do curso de Pedagogia, tanto professores que atuam na EaD quanto professores que não atuam, apontam a insegurança dos docentes com relação ao uso do computador e o receio de que a máquina possa vir a substituir o professor. Quanto ao primeiro aspecto, as autoras ressaltam que alguns professores possuem receio da modalidade EaD por não terem experiência para utilizar o computador e, principalmente, por não saber como adequar a sua atual metodologia de ensino às atividades e à forma que a EaD exige. É importante destacar que o professor que atua na modalidade a distância necessita ter conhecimento da plataforma de ensino, bem como a flexibilidade de adequar e adaptar sua metodologia de ensino das aulas presenciais para as aulas a distância. Parte da resistência desses professores advém de sua própria formação inicial, como não tiveram acesso a essas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) possuem certo preconceito por ter de sair de sua zona de conforto e ter de se adaptar à nova forma de oferta do ensino. Também requer um perfil diferente de aluno, exige que ele seja autônomo, sobretudo porque nesta modalidade o aluno é responsável por organizar seu horário de estudo, como também a leitura dos materiais de apoio para o aprendizado.

Quanto ao segundo aspecto referente ao medo do professor ser substituído pela máquina, as autoras trazem a contribuição de Kenski (2006 apud NETTO; GIRAFFA, 2012)

para uma reflexão sobre esta insegurança e apontam este receio como um “medo infundado” (p. 2), uma vez que quem irá criar novas metodologias e novas formas de abordagem do conteúdo será o professor e não a tecnologia. Nesse caso, o professor deve tê-la como uma aliada e complementar ao seu planejamento, que deve ser específico para essa modalidade. Após a pesquisa realizada junto aos professores docentes – sujeitos da pesquisa - identificou-se que os cursos de formação inicial não preparam os futuros docentes para a educação em plataformas virtuais.

É importante enfatizar que assim como os cursos presenciais possuem currículos diferentes, os cursos virtuais também, mas a base do currículo deverá seguir as diretrizes estabelecidas pelo MEC. No entanto, cabe a cada IES avaliar suas possibilidades de infraestrutura, condições de trabalho docente e planejar um currículo que contemple outros encontros presenciais, além dos pré-estabelecidos para a realização das provas; esta foi uma das observações realizadas na pesquisa das autoras anteriormente mencionadas. Ainda outra crítica realizada a esta modalidade de ensino está relacionada ao fato de que os professores precisam aprender a trabalhar as relações entre professor e aluno haja vista ser este um requisito para o exercício da profissão.

Sommer (2010) expõe algumas questões para debate sobre a formação inicial dos professores em EaD. Sua pesquisa foi baseada em entrevistas, e em um dos depoimentos de uma das alunas traz à tona o fato de que no ensino presencial ela não aprendia nada, e que no ensino virtual ela continuava a não aprender, entretanto nesta modalidade ela não se “incomodava tanto” e ainda era mais barato. Esse fato evidencia que o valor menor do curso pode estar relacionado ao custo menor da manutenção e, conseqüentemente, possibilita a abertura de mais cursos para atender à demanda de procura por cursos de menor custo.

Como já citado, a modalidade EaD possui defensores e críticos com relação à sua execução, compartilhando com as ideias acima apresentadas de perfil específico para a realização de cursos a distância. Roesler (2008) escreveu um artigo sobre a gestão do ensino nesta modalidade, os principais enfoques dados no decorrer do texto estavam na caracterização do ensino a distância, por acontecer no chamado ciberespaço, pela forma de mediação pelo professor síncrona ou assíncrona. O ciberespaço é o espaço virtual, plataforma em que o curso é ofertado e para tal faz-se necessário um investimento em material específico. Outros autores, como João Vianney, Ricardo Miranda Barcia e Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, compartilham deste pensamento referente à adoção de recursos tecnológicos, tais como *internet*/vídeos (VIANNEY; BARCIA; LUZ, 2015).

Enquanto para esses pesquisadores a modalidade EaD é sinônimo de avanço, modernização do ensino e possibilidade de ingresso no Ensino Superior, existem entidades que se posicionam de modo contrário à forma de oferta em que atualmente a modalidade EaD se tornou, sinônimo de um ensino barato e aligeirado.

No XI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), realizado em 2002, foi publicado o documento oficial do encontro, e nele fica muito clara a oposição da ANFOPE quanto à formação dos professores através da modalidade a distância. Justificam esta posição contrária pelo uso indiscriminado que atualmente acontece no EaD. Salientam que deve haver um uso articulado das tecnologias com a formação presencial do professor, ainda instigam a questão do valor cobrado nas mensalidades, um grande fator para o aumento da procura pelos professores. Além disso, apontam que uma estrutura de ensino a distância exige computadores específicos, a compra de *softwares* que permitam a realização de webconferências, teleaulas e a necessidade da contratação de professores que tenham domínio da tecnologia e dos conteúdos para serem os tutores e monitores nesta modalidade, o que implicaria em custos diretos. E, se comparados aos preços vinculados na mídia, percebe-se que principalmente os cursos de licenciatura possuem um valor mais baixo de mensalidade. O documento da ANFOPE ainda frisa que esta situação acaba sendo uma política compensatória, uma vez que o segmento populacional que busca estes cursos já foram afastados historicamente do Ensino Superior em instituições públicas (ANFOPE, 2002).

Diante das exposições acima, é possível observar que há profissionais com posicionamento favorável e outros contrários à modalidade EaD. A questão é que a modalidade a distância foi criada para permitir uma formação de nível superior para alguns profissionais que não possuíam acesso à formação presencial, e a redução dos custos para a sua oferta também auxiliam na diferenciação dos preços ofertados nas IES presenciais. Como na modalidade virtual não há possibilidade de contato direto na relação do professor com o aluno, a formação nessa modalidade, de certa forma, inviabiliza a preparação do professor para uma das questões mais presentes no cotidiano da sua profissão, que é a relação professor x aluno. Independente de a oferta ser presencial ou a distância, um aspecto muito importante para assegurar qualidade no ensino ofertado é a infraestrutura disponível na instituição, quadro docente e plano de carreira.

Assim, questiona-se: os cursos de EaD estão sendo ampliados para assegurar formação de qualidade para todos os professores ou para satisfazer um mercado lucrativo para aqueles que ofertam os cursos?

A modalidade EaD é uma das formas que o Estado vem promovendo para a formação do professor. Contudo, considerando que a formação na Educação Básica dos que procuram o magistério é frágil, os cursos em EaD não são a melhor opção para qualificar professores. Percebe-se, então que o Estado que anuncia a necessidade de melhorar a qualidade da Educação Básica e o mesmo Estado que formula e avaliza a formação de professores em EaD.

Considerando que grande parte dos professores do Bloco Alfabetizador das escolas públicas de Santa Catarina possui diplomas de curso superior, vale ressaltar que, segundo Bourdieu (1989), tais diplomas são considerados uma imposição simbólica. De acordo com o autor, na França os diplomas eram atribuídos pelas grandes escolas, assim garantiam competência aos seus portadores, e estes ficavam intimados a apropriar-se dos atributos que lhes foram conferidos. Portanto, o fato de ser portador de um determinado diploma confere a quem o tem um “poder” simbólico, ou seja, a sociedade possui uma certa percepção sobre este profissional.

Em estudo recente realizado por Gleice C. de Oliveira referente à percepção da sociedade em relação ao professor/profissão de pedagogo, resultado de um evento do curso de Pedagogia, no qual os alunos do curso foram instigados a discutir o tema “Ser pedagogo diante dos desafios da educação contemporânea”, dentre os textos publicados, todos sinalizavam o fato de que o professor atuante no século XXI deveria ser ativo e buscar o aprendizado constante, pois a sociedade produz mudanças rapidamente, tendo o professor que se adaptar a este ritmo. Como exemplo, pode-se citar o caso das mudanças tecnológicas, sobretudo no sentido de que tais avanços não devem substituir as aulas dos professores, mas a tecnologia deve ser utilizada enquanto aliada do professor para melhor preparar e interagir com os alunos (OLIVEIRA, 2012).

Para Maria das Graças dos Santos Sanches, a questão ligada à valorização do professor abrange outros aspectos, como a educação ser vista enquanto comércio, pois na lógica capitalista não há uma preocupação evidente com a qualidade, mas sim a quantidade de alunos, isso pode ser visto especialmente em escolas privadas (SANCHES, 2014).

Para Eduardo Freitas, professor de Geografia entrevistado pelo Canal do Educador, enfatizou o fato da educação ser vista como uma forma de crescimento educacional, contudo esse estigma social de profissão de menos valor acaba sendo incorporado pelos alunos que, por sua vez, terminam por desrespeitar o professor em sala de aula. Na concepção deste professor, é importante salientar que nem todos, alunos e pais, tratam os professores dessa forma. Em sua avaliação e considerando as atuais políticas de

educação, apenas uma educação de qualidade será capaz de melhorar a situação futura (FREITAS, 2014).

Bourdieu (1989) diz que não só o acesso à formação e o diploma, mas os bens culturais, tais como: a arte, a música, a pintura e literatura, eram reservados às pessoas ricas. Em virtude disso, supunha-se que os pobres somente poderiam usufruir desses bens culturais caso lhes tivesse sido dada essa oportunidade. Segundo ele,

os detentores de um elevado capital escolar que, tendo herdado um elevado capital cultural, possuem, ao mesmo tempo, títulos e ascendência de nobreza cultural, segurança baseada na filiação legítima e naturalidade garantida pela familiaridade (B), opõem-se não só a quem é desprovido de capital escolar e de capital cultural herdado (A) - assim como a todos aqueles cuja situação é inferior ao eixo que marca a reconversão perfeita do capital cultural em capital escolar -, mas também, por um lado, aqueles que, para um capital cultural herdado equivalente, obtiveram um capital escolar inferior (C ou C') - ou detentores de um capital cultural herdado mais importante que seu capital escolar, como é o caso de C' em relação a B' ou de D' em relação a D - e que estão mais próximos deles, sobretudo, em matéria de 'cultura livre', que os detentores de diplomas idênticos; e, por outro lado, aqueles que, dotados de um capital escolar semelhante, não dispunham, na origem, de um capital cultural tão importante (D ou D') e que mantém uma relação menos familiar e mais escolar com a cultura, obtida de preferência da escola e não tanto da família (aliás, estas oposições secundárias voltam a encontrar-se em cada nível do eixo) (BOURDIEU, 2008, p. 79, grifo do autor).

A defasagem entre o capital escolar e o capital cultural efetivo encontra-se na origem dos próprios detentores e nas diferenças entre o capital escolar idêntico. Como os membros de uma classe, em sua origem, têm determinado capital econômico e cultural, estão voltados para uma trajetória escolar e social que conduz a esta determinada posição, o que implica dizer que uma fração da classe não pode ser determinada nos limites do sistema explicativo, pois está destinada a desviar-se em relação à sua trajetória, conseqüentemente, classificando-a por alto ou baixo nível. A reconversão do capital econômico em capital escolar é uma das estratégias pelas quais a burguesia pode manter sua posição de uma parte ou da totalidade de seus herdeiros, permitindo-lhes, assim, receber uma parte dos lucros das empresas industriais e comerciais na forma de salários, uma vez que esse modo de apropriação é mais dissimulado e mais seguro se comparado a outro tipo de rendimento. (BOURDIEU, 2008)

No que diz respeito às características das diferentes classes sociais, Bourdieu (2007) observa que estas dependem não apenas de sua posição na estrutura social, mas também de seu *peso* funcional dentro dessa estrutura, peso este proporcional à contribuição dessas classes na constituição dessa estrutura, e não se resume apenas à sua importância numérica. A transmissão da cultura, e da cultura geral, encontra-se na responsabilidade tanto

da escola como da família. Visando a assegurar a reprodução da atual estrutura de distribuição do capital cultural, o sistema de ensino contenta-se em registrar a autoeliminação imediata ou adiada dos que a ela pertencem (BOURDIEU, 2007).

Conforme as observações de Kosik (1976), as condições materiais determinam as condições de vida do sujeito e sua inserção no meio social. Desse modo, o homem é “um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais” (p. 13).

Assim, pode-se dizer que o homem é fruto das relações que ele estabelece por meio de suas relações sociais. Conforme Gramsci (1995, p. 40), “o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte”. Dessa forma, o professor, enquanto profissional, constitui-se pelas relações que estabeleceu antes, durante e depois de sua formação inicial.

Quem é o público que procura os cursos de Pedagogia no Brasil hoje? O que leva alguém a procurar um curso de Pedagogia? Essa procura está relacionada ao fato de ser um curso mais barato? Considerado mais fácil e por isso é procurado por pessoas que não se consideram capazes de fazer um curso socialmente reconhecido como mais caro e mais difícil como Medicina, Engenharia?

A situação é crítica ao se observar que cursos de Pedagogia ofertados nas universidades estão sendo menos procurados, assim como as demais licenciaturas, e nas universidades privadas são de mensalidade mais baixa. De certa forma são indicadores do que eles representam na sociedade. Pergunta-se: será que os futuros professores emergidos dessa formação lutarão pela valorização da profissão? Ou esta situação naturalizada socialmente da desvalorização da carreira já está aceita por eles no momento que ingressam num curso de licenciatura?

Ainda com relação à formação do grupo de professores alfabetizadores de Santa Catarina que possuem formação em Pedagogia, é possível perceber que a formação dos sujeitos da pesquisa ocorreu em diferentes épocas e com normatizações também diferentes.

Tabela 9 – Ano de formação dos professores (pedagogos) do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina – 1ª formação

Ano de formação	Nº de professores	%
1972 – 1979	14	0,15
1980 – 1989	262	2,87
1990 – 1999	1.211	13,25
2000 – 2009	5.741	62,83
2010 – 2013	1.251	13,69
Não informaram (estão concluindo a graduação)	659	7,21
Total	9.138	100

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Censo Escolar 2013.

Como exposto na tabela 9, 0,15% dos professores do grupo tiveram sua primeira formação na década de 1970; enquanto 2,87%, na década de 1980; 13,25%, na década de 1990; a grande maioria (62,83%), na primeira década do século XXI; e, no período de 2011 a 2013, 13,69%. Os demais 659 (7,21%) não informaram o ano de conclusão de sua primeira formação.

Constata-se que pouco mais de 10% desses professores iniciaram sua formação no curso de Pedagogia com o currículo baseado na Resolução de 2006, a qual extinguiu as habilitações nesse curso. As primeiras turmas que se formaram neste currículo concluíram sua formação a partir do ano de 2010. Nos dados obtidos através dos microdados do INEP, não foi possível distinguir a modalidade dos cursos frequentados, se presencias ou EaD.

Outra informação importante é referente à segunda formação dos professores alfabetizadores de Santa Catarina. Dos 9.138 pedagogos, 265 realizaram uma segunda formação, sendo que, destes, 51 fizeram Pedagogia (licenciatura). A seguir apresentam-se as áreas de formação da segunda graduação de todos os professores atuantes no Bloco Alfabetizador das escolas públicas do estado de Santa Catarina:

Tabela 10 – Cursos de formação dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina – 2ª formação

Cursos de formação	Nº de professores	%
Pedagogia – Licenciatura	51	19,25
Artes Visuais – Licenciatura	30	11,32
Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica – Licenciatura	23	8,68
Bacharelado Interdisciplinar em Artes – Bacharelado	21	7,92
Letras – Língua Portuguesa – Licenciatura	18	6,79
Educação Física – Licenciatura	17	6,42
Letras – Língua Portuguesa e Estrangeira – Licenciatura	15	5,66
Outro curso de formação superior – Licenciatura	11	4,15
História – Licenciatura	10	3,77
Matemática – Licenciatura	9	3,40
Ciências Biológicas – Licenciatura	7	2,64
Artes Visuais – Bacharelado	6	2,26
Geografia – Licenciatura	5	1,89
Ciências Sociais – Licenciatura	5	1,89
Teologia – Bacharelado	5	1,89
Educação Física – Bacharelado	5	1,89
Publicidade e Propaganda – Bacharelado	3	1,13
Ciência da Computação – Bacharelado	3	1,13
Ciências Naturais – Licenciatura	2	0,75
Música – Licenciatura	2	0,75
Ciências Sociais – Bacharelado	2	0,75
Psicologia – Bacharelado	2	0,75
Bacharelado Interdisciplinar Ciências da Saúde – Bacharelado	2	0,75
Física – Licenciatura	1	0,38
Música – Bacharelado	1	0,38
Teatro – Bacharelado	1	0,38
Museologia – Bacharelado	1	0,38
Ciências Contábeis – Bacharelado	1	0,38
Gestão de Recursos Humanos – Tecnológico	1	0,38
Análise e Desenvolvimento de Sistemas / Segurança da informação – Tecnológico	1	0,38
Outro curso de formação superior – Bacharelado	1	0,38
Total	265	100,0

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Censo Escolar 2013.

Predominantemente, o segundo curso de formação inicial mais procurado foi Pedagogia (licenciatura). Dos 992 professores formados em Pedagogia (bacharelado), (ver

tabela 10), 50 se formaram em Pedagogia (licenciatura), apenas um professor que não possuía formação de pedagogo como primeira formação fez Pedagogia como segunda formação.

Considerando que a formação inicial dos professores alfabetizadores se deu em diferentes instituições de ensino superior, identificou-se a dependência administrativa delas e constatou-se, conforme dados da tabela a seguir, que aproximadamente 90% deles concluíram sua formação em instituições privadas:

Tabela 11 – Dependência administrativa das IES frequentadas pelos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina – 1ª formação

Dep. Admin. IES¹⁷	Nº de professores	%
Pública	1.611	10
Privada	13.624	90
Total	15.235	100

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Censo Escolar 2013.

Dentre as instituições públicas indicadas pelos professores no preenchimento do Censo, 34 são federais; 21, estaduais e 3, municipais, totalizando 58 instituições. Já com relação às instituições privadas, estas somam 319 instituições diferentes. Além de identificar a dependência administrativa das instituições de ensino superior onde os professores alfabetizadores obtiveram sua formação, pesquisando o tipo de IES, constatou-se que dos 9.138 professores pedagogos, 4.492 formaram-se em universidades; 1.323, em centros universitários; 928, em faculdades; 65, em institutos; 10, em centros de ensino superior; 4, em escolas superiores; 1, em centro de pós-graduação e os demais 2.315 professores não indicaram a instituição em que estudaram. Ao todo, foram 377 instituições de ensino diferentes.

A análise desses dados é importante, pois, segundo estabelecido no Decreto nº 5.773/06, há diferença entre as instituições.

[...] as instituições de ensino superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como:

I - faculdades;

II - centros universitários; e

III - universidades.

[...] As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos

¹⁷ Os dados referentes à dependência administrativa foram consultados através do nome das instituições, pois o dado de dependência administrativa apontado pelos próprios professores indicavam inconsistências.

quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 2006c).

Considerando o Decreto, verifica-se que a formação ocorrida em universidades deve ter as atividades de ensino, pesquisa e extensão de modo indissociável, bem como o estudo da realidade regional. Ainda outro diferencial das instituições credenciadas enquanto universidades é a titulação do corpo docente, pois um terço dos mesmos deve ser formado por mestres ou doutores e possuir contratação de regime em tempo integral.

Já os centros universitários, são caracterizados por serem

instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior (BRASIL, 2006c).

A formação realizada em centros universitários, institutos, faculdades e escolas de ensino superior não prioriza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, nem a cobrança com a titulação do quadro de professores, o que denota ser uma formação menos completa.

Como a maioria dos professores alfabetizadores de Santa Catarina teve sua formação em universidade, num primeiro momento, poder-se-ia dizer que todos tiveram uma formação de qualidade, visto que essas instituições, pela sua natureza, devem ser instituições de qualidade. Ocorre que há muita diferença no currículo entre essas instituições, as condições de trabalho dos professores - sabe-se que em muitas universidades de Santa Catarina a maioria dos professores é horista -, o que repercute na qualidade do ensino. Além disso, a modalidade dos cursos, se presencial ou a distância, pode interferir na qualidade e como os dados do INEP não permitem identificar a modalidade, fica difícil afirmar que a formação realizada em universidade, por si só, tem assegurada a qualidade.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO BLOCO ALFABETIZADOR DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO BLOCO ALFABETIZADOR DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA

No capítulo anterior foram discutidos alguns aspectos referentes à formação inicial do professor, destacando o longo período desde a criação das escolas normais para formação do professor até a lei que determinou a formação em nível superior para todos os professores que atuam na Educação Básica. Mas, considerando que as mudanças na sociedade atual ocorrem de forma muito rápida, assegurar formação inicial em nível superior para todos os professores não é mais condição para garantir qualidade de ensino. Faz-se necessário também garantir formação continuada a todos os professores.

Formação continuada, segundo Lilian Chimentão, pode ser entendida como um “[...] processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos” (2009, p. 3). Na concepção dessa autora, formação continuada pode ser organizada tanto em cursos de extensão como em cursos de pós-graduação. A formação continuada na forma de extensão pode ser ofertada na própria escola, em IES, em cursos de curta duração. Já os cursos de pós-graduação, podem ser classificados como *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*. Conforme definição do MEC, os programas de especialização e os *Master Business Administration* (MBA) com duração de 360h são considerados *Lato Sensu*, enquanto os cursos de Mestrado e Doutorado são classificados como *Strito Sensu*. (BRASIL, 2015; MORENO, 2009).

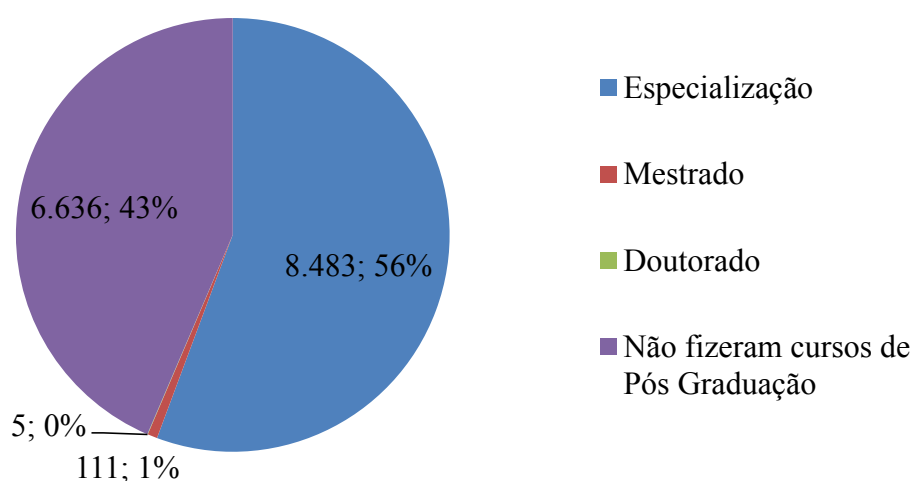
Os cursos de Mestrado ou de Doutorado (*Stricto Sensu*) têm duração de 24 meses (Mestrado) e 48 (Doutorado) e devem resultar em dissertação e tese, respectivamente, com posicionamento acadêmico na escrita desses textos. Ademais, ambos devem ser realizados em IES credenciadas para a oferta destes.

No que diz respeito ao plano de carreira para o magistério, atualmente cada município, estado, também o Distrito Federal e a União devem tê-lo e nele é considerada, para

efeito de melhoria do salário, a formação continuada computada em horas de aperfeiçoamento.

Ao estudar o perfil dos professores com formação em nível superior do Bloco Alfabetizador das escolas públicas de Santa Catarina, identificou-se a participação do grupo tanto em cursos de extensão quanto em cursos de pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*. Os dados do Censo dão conta de que aproximadamente 57% dos professores realizaram cursos de pós-graduação, sendo eles: Especialização, Mestrado ou Doutorado, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Formação (pós-graduação) dos professores com Ensino Superior do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina



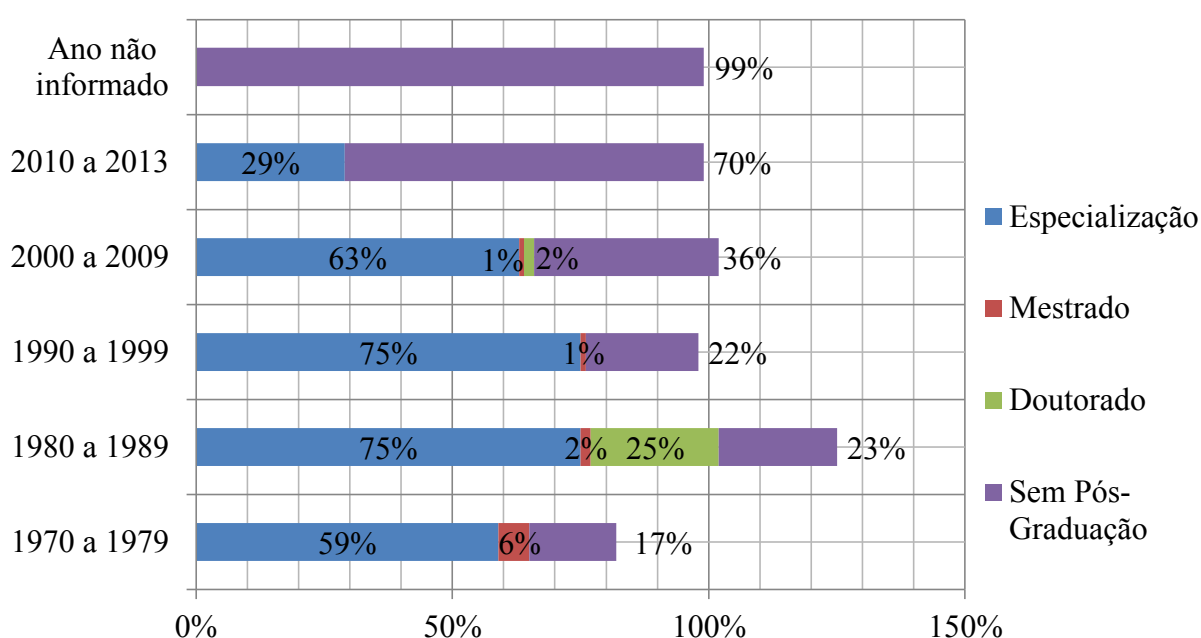
Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Censo Escolar 2013.

Percebe-se que, dentre os professores que possuem formação em nível superior, 8.483 (56%) realizaram cursos de Especialização, 11 (1%) fizeram Mestrado, e cinco professores, Doutorado. Embora mais da metade dos professores (56%) tenha dado continuidade aos seus estudos com cursos de Especialização, há ainda 6.636 professores que não possuem formação continuada em nível de Especialização, mas possuem Ensino Superior. A situação se torna mais sensível com os 1.709 professores que não possuem ainda a formação em nível superior, o que distancia por pelo menos mais quatro anos a entrada desses professores em cursos de pós-graduação.

Com relação aos dados apresentados no Censo, não há como identificar se os cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado foram realizados na área da alfabetização.

Outro dado que se considera relevante é sobre quem está procurando os cursos de Especialização, se professores formados na graduação há mais ou menos tempo. Referente a esses 8.599 professores que realizaram cursos em nível de pós-graduação, constata-se que a menor procura é entre os formados a partir de 2010. Anterior a essa data, mais de 60% dos formados buscaram cursos de Especialização, como pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Percentual de professores alfabetizadores pós-graduados no período de 1970 a 2013



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Censo Escolar 2013.

A partir dos dados relativos à realização de cursos de pós-graduação pelos professores alfabetizadores, de acordo com o período de formação dos mesmos, no gráfico 3 acima apresentado é possível perceber que dos professores formados na década de 1970, 59% possuem Especialização enquanto 6% têm Mestrado. Já quanto aos professores que concluíram sua graduação na década de 1980, 75% apontaram a realização de cursos de Especialização; 2%, Mestrado e 25%, Doutorado. Considerando o grupo formado na década de 1990, 75% realizaram Especialização e 2% fizeram Mestrado. Na primeira década dos anos 2000, 63% dos professores realizaram curso de Especialização; 1%, Mestrado; 2%, Doutorado. Dos 2.159 professores que se formaram entre os anos de 2010 a 2013, 29% dos

professores do grupo realizaram curso de Especialização. O dado restante é referente aos professores que não informaram o ano de conclusão; destes, 99% responderam que não realizaram cursos de pós-graduação, desse modo, apenas seis professores apontaram a realização de cursos de Especialização.

Portanto, diante do que foi demonstrado, o grupo que apresentou maior procura para a realização dos cursos de pós-graduação está entre os professores que se formaram nas décadas de 1980 e 1990. Esse número expressivo de professores (75%) em ambas as décadas pode ser relacionado a diferentes situações, como: necessidade de atualização de conteúdos; utilização de incentivos concedidos tanto pelo governo quanto pelas escolas para a realização de cursos de formação continuada; progressão nos níveis dos planos de cargos e salários, estadual e municipal. Entretanto, há algumas informações importantes que os dados não revelam, quais sejam: o ano de início, ano de conclusão dos cursos de pós-graduação, área de realização dos mesmos, carga horária, quantidade de cursos já realizados. Assim, sem esses dados, é inviável avaliar o tempo necessário para a realização dos cursos apontados, como também não há como saber se os cursos de pós-graduação procurados pelos professores referem-se à área da alfabetização. Tais dados seriam muito importantes, principalmente porque esses professores atuam no Bloco Alfabetizador, e conforme já exposto no capítulo 2 desta dissertação, o fato de o professor atuar no Bloco Alfabetizador implica em uma formação específica para que os objetivos de alfabetização e letramento propostos pela legislação sejam atingidos.

Com relação à formação daqueles professores que concluíram sua graduação na década de 1990, parte deles concluiu o curso após a aprovação da LDB em 1996, a qual redefiniu algumas obrigаторiedades para o profissional que irá atuar na área da educação.

Até o ano de 2006, quando foi publicada a Resolução que definia a nova organização curricular do curso de Pedagogia, como citado no início deste capítulo, era constante a busca dos professores recém-formados pelas complementações de estudo para agregar outras habilitações ao seu certificado, assim como a procura pelos cursos de Especialização. Porém, após essa Resolução, as primeiras turmas que estudaram com currículos que seguiam essa determinação legal, formaram-se a partir de 2010, e este grupo apresenta o menor índice de formação continuada, apenas 29% sinalizaram a realização de cursos de pós-graduação.

Ainda considerando a procura pelos cursos de Especialização oferecidos, e embora não tenham uma avaliação oficial de sua qualidade, e muitos professores alegarem que muitos destes são apenas cursos para obtenção de um certificado, são espaços de

formação continuada. Se, por um lado, mais de 50% dos professores alfabetizadores do estado de Santa Catarina concluíram sua Especialização, este fato merece destaque, tendo em vista o pouco tempo que o país tem de obrigatoriedade de ensino superior. Por outro lado, saber que a mais de 6.000 professores, independente do tempo de sua graduação, não buscaram uma pós-em nível *Lato Sensu* é preocupante. São muitas crianças sendo alfabetizadas por professores que não estão se aperfeiçoando de forma contínua. Certamente inúmeras são as razões para que esses professores não procurem os cursos de especializações, uma delas pode estar relacionada ao custo desses cursos, já que a grande maioria é paga.

Tendo em vista que um dos grandes impeditivos da procura e realização de cursos de pós-graduação possa ser o custo financeiro, cabe salientar que há políticas públicas de financiamento de estudos, com ofertas de bolsas para a realização de cursos em nível de pós-graduação, algumas ofertadas pelo Governo Federal, tais como: bolsas concedidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico (CNPQ) e bolsas concedidas pela CAPES. Outras bolsas e auxílios financeiros são concedidos pelo próprio governo estadual de Santa Catarina. No entanto, estas ainda não atendem à demanda.

Em continuidade à análise da formação continuada dos professores alfabetizadores das escolas públicas de Santa Catarina, os microdados do Censo Escolar 2013 também apresentam a relação de cursos de aperfeiçoamento realizados na forma de extensão, em que não é necessário que o professor tenha concluído sua graduação. Ainda que 16.944 professores (aproximadamente 47%) não tenham realizado nenhum curso de aperfeiçoamento até 80h, existem professores que realizaram vários, em diferentes áreas. Na sequência, apresenta-se a relação das 15 áreas com o número de professores do Bloco Alfabetizador das escolas públicas de Santa Catarina que realizaram esses cursos.

Tabela 12 – Formação (continuada) dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina em cursos de extensão

(continua)		
Temas dos cursos de extensão	Nº de professores	%
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	3.349	19,77
Pré-escola	1.604	9,47
Educação Especial	1.260	7,44
Creche (0 a 3 anos)	996	5,88
Anos Finais do Ensino Fundamental	985	5,81
Ensino Médio	308	1,82
Gênero e Diversidade Sexual	202	1,19
Educação Ambiental	174	1,03

(continuação)		
Temas dos cursos de extensão	Nº de professores	%
Educação de Jovens e Adultos	163	0,96
Direitos de Criança e Adolescente	72	0,42
Educação Indígena	63	0,37
Outros ¹⁸	5.570	0,33
Educação no Campo	49	0,29
Educação em Direitos Humanos	37	0,22
Educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana	101	0,01

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Censo Escolar 2013.

As informações apresentadas na tabela 12 referentes à formação continuada em cursos de extensão evidenciam que o curso mais frequentado foi o de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com participação de 19,77% dos professores, seguido pelo curso de Pré-escola, com 9,47% de participação dos professores. Curso de Educação Especial, 7,44% dos professores participaram; curso com a temática Creche, 5,88% dos professores; cursos com as temáticas Ensino Médio, Gênero e Diversidade Sexual, Educação Ambiental, menos de 2% dos professores participaram; cursos de Educação de Jovens e Adultos, Direitos de Criança e Adolescentes, Educação Indígena, Educação no Campo, Educação em Direitos Humanos, Educação para relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana tiveram menos de 1% de participação dos professores.

Tendo em vista que os cursos apresentados não possuem melhor detalhamento nos microdados, e sabendo que os sujeitos desta pesquisa são os professores do Bloco Alfabetizador da rede pública do estado de Santa Catarina, é preocupante perceber que menos de 20% dos professores buscaram uma formação continuada na sua área de atuação, as demais disciplinas são utilizadas através dos temas transversais. Contudo, como já mencionado em outros momentos, o Bloco Alfabetizador possui características específicas e, consequentemente, exige um preparo diferente dos docentes que ali atuam, com uma formação específica sobre alfabetização e letramento para que o professor possa devolver atividades com seus alunos que lhes alfabetizasse letrando. Chama atenção que, dentre os professores que não possuem graduação, e que somam 1.709 profissionais, 65% não realizaram nenhum curso de extensão, ou pelo menos não indicaram no Censo.

Avaliando o grupo de professores estudados, e considerando que eles são responsáveis pela alfabetização das crianças, faz-se necessário que tenham cursos e formações direcionadas a esta temática visando à melhora na proposta das atividades desenvolvidas em

¹⁸ Os microdados apenas fornecem o dado intitulado “Outros”, mas não informam quais seriam esses cursos.

sala de aula. Marinho (2009), em sua pesquisa sobre o perfil docente no estado de São Paulo, ressalta a importância de uma formação continuada específica para os professores alfabetizadores em virtude da necessidade de estarem atualizados nas discussões no campo educacional.

Soares (2015), em entrevista concedida à Plataforma Letrando, quando questionada sobre os professores alfabetizadores, aponta o professor como responsável pela alfabetização e letramento da turma, e que inicialmente esta tarefa pode ser desanimadora, uma vez que não há possibilidade que o aluno tenha se “alfabetizado mais ou menos”, ou ele está ou não está alfabetizado, diferindo das outras disciplinas em que é possível o entendimento parcial do conteúdo. Outra questão apontada pela autora como um ponto crucial para a atuação do professor alfabetizador é a sua formação inicial, a qual para ela ainda não é capaz de preparar plenamente os futuros professores. Ainda na entrevista, ela aponta ser essencial que o professor acredite que o aluno é capaz, e, como último ponto, destaca ser necessário que o professor alfabetizador busque constantemente o aperfeiçoamento, quer seja de modo acadêmico, ou através de reflexões de suas próprias ações e/ou conversa com outros professores que já passaram pela mesma experiência de turma de alfabetização. Para ela, essa formação é determinante para a condição de alfabetizar todas as crianças de modo a dar condições para a continuidade nos estudos com sucesso. Segundo ela, a formação inicial dos professores alfabetizadores, no atual modelo, não é capaz de formar professores com plena competência, ou seja, professores com formação específica para tal atribuição, para alfabetizar em função do currículo atual formar professores pluralistas para todas as disciplinas do Ensino Fundamental. Dada a importância que o processo de alfabetização e o desenvolvimento do letramento possui, deveria haver uma formação específica para tal (SOARES, 2010).

Ainda sobre a necessidade de uma formação adequada para os professores alfabetizadores, outras autoras, como Sales (2015) e Brito (2006), sinalizam a importância da experiência prática como parte do processo de formação desses professores, pois assim eles poderão compreender o processo teórico na prática cotidiana, e, através de um trabalho coletivo, realizarem uma reflexão crítica sobre a sua atuação junto ao grupo de crianças. Um planejamento coletivo entre os professores alfabetizadores permite a troca de experiências entre os participantes do grupo. Esses encontros devem ocorrer tanto na formação inicial do professor alfabetizador quanto do professor que já concluiu sua formação inicial e está na sala de aula.

Se realizar um curso de Especialização pode ser oneroso para muitos professores, cursos de extensão específicos para professores alfabetizadores estão sendo ofertados gratuitamente nos últimos anos. Exemplo disso são os Programas Pró-letramento e o PNAIC, como mencionados no início deste capítulo.

Referente à participação¹⁹ dos professores alfabetizadores nesses programas, , somente 1.786 professores da rede estadual dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental participavam das capacitações do PNAIC.²⁰ De acordo com os dados obtidos no *site* do PNAIC – Santa Catarina, no ano de 2013 o programa estava sendo oferecido a 285 municípios do estado catarinense e contava com uma participação total de 8.012 professores das redes municipal e estadual. (PNAIC..., 2015). Ou seja, em torno de metade dos professores se inscreveram para participar do PNAIC.

Machado e Staub (2014) afirmam que há depoimentos positivos de vários professores que atualmente participam do PNAIC em Santa Catarina. As autoras reuniram, em um artigo, relatos de experiências de participantes do programa para uma alfabetização de sucesso. Os relatos são de professoras do município de São João do Oeste, localizado no extremo-oeste do estado de Santa Catarina. Conforme as professoras participantes, o programa foi de grande valia, pois elas passaram a repensar sua prática cotidiana e perceber o modo como a alfabetização e o letramento podem ser melhor ofertados às crianças.

Para Frade (2015), o PNAIC foi criado como uma forma de política de continuidade aos programas de formação continuada já existentes, e este se diferencia dos demais por se tratar de um programa aprofundado para a temática da alfabetização e do letramento reunindo “três vertentes indispensáveis para o seu êxito: o processo de formação, o de avaliação e a disponibilização de materiais didáticos nas escolas para uso do educador e do aluno” (p. 1). A mesma autora ainda explica, no decorrer da entrevista a Plataforma Freire, que o programa fornece uma direção, mas caberá a cada localidade que o realizar discutir as suas reais necessidades. E deixa clara a necessidade de formação constante, uma vez que o PNAIC possui duração de dois anos.

Outros pesquisadores da área de formação de professores, como Viecheneski, Costa e Martiniak (2014), também apontam o modo positivo como o PNAIC vem sendo realizado, pois foca em ações e estratégias que visam à alfabetização e ao desenvolvimento do letramento para as crianças com até os oito anos de idade. Além de avaliar positivamente a

¹⁹ Segundo contato telefônico com a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina em dezembro de 2014.

²⁰ Com relação aos programas de capacitação do Governo Federal (Pró-Letramento e PNAIC), cabe salientar que nos microdados não há indicação da participação dos professores alfabetizadores de Santa Catarina.

formação na área da alfabetização, sugere que os estudos teóricos sejam ampliados e que sejam articulados à alfabetização matemática.

Após levantamento e reflexões sobre as informações obtidas referentes à formação continuada dos professores alfabetizadores do estado de Santa Catarina, ainda permanecem inquietações quanto à temática que as fontes pesquisadas não contêm, dentre elas, destacam-se: baixo percentual de professores formados em *Stricto Sensu*; especializações que não podem ser distinguidas entre presenciais e a distância. Qual o tempo destinado e reservado para o professor se qualificar? Qual tipo de valorização o professor receberá ao buscar a qualificação? Como essa formação poderá influenciar na prática do professor em sala de aula?

Tais inquietações surgiram após a análise dos dados obtidos no Censo Escolar e a leitura dos estudos referentes à alfabetização e letramento anteriormente apresentados. Considerar que aproximadamente 50% dos professores formados no Ensino Superior possuem Especialização, enquanto que apenas 1% possui Mestrado, curso que foca em um estudo mais aprofundado sobre determinado tema, bem como a participação do professor em grupos de pesquisa é preocupante quando se proclama a necessidade de melhorar a qualidade da Educação Básica para todos. Não há legislação que apoie e incentive o professor a continuar seus estudos. A ANFOPE no ano de 2014 sinalizou ao Conselho Nacional de Educação a importância da Formação Continuada para os professores, bem como a valorização e incentivo a participação a partir dos instrumentos legais. (ANFOPE, 2014)

3.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO BLOCO ALFABETIZADOR DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA

Na concepção de Marin (2012), estudos direcionados ao tema professores são recorrentes desde 1981, entretanto, a partir de 1995, houve um aumento na produção de pesquisas que envolviam o trabalho docente, e daí em diante passou-se a trabalhar os temas de formação e trabalho docente complementarmente. Isto, de acordo com ela, deve-se ao fato de que, ao estudar a prática dos professores, percebeu-se que o tema em si não era suficiente para explicar como estava ocorrendo o trabalho docente. Da mesma forma, para estudar as condições de trabalho dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina, é necessário entender como essas condições foram construídas no decorrer do tempo. Falar em condições de trabalho é falar em formação docente, jornada de trabalho, políticas públicas, infraestrutura escolar.

Nos dias de hoje existe uma precarização das condições de trabalho do professor. Historicamente, aos olhos de um “observador comum”, segundo Ludke e Boing (2004), era comum escutar as expressões “minha escola” ou “minha professora” (p. 1160), que remetem a um significado que a escola e o trabalho do professor tinham socialmente tempos atrás. Hoje, conforme aponta Marin (2012), a precarização das condições trabalho dos professores pode ser percebida através de estudos recentes, manifestações populares oficiais e também da mídia.

Como já mencionado, as condições do trabalho docente estão atreladas a diferentes fatores desde infraestrutura das escolas, jornada de trabalho e remuneração. Costa (2013) salienta que a infraestrutura da maioria das escolas é inadequada, o que as torna pouco agradáveis e contribui para a não permanência dos professores, assim como com a não aprendizagem dos alunos. A análise realizada pelo autor refere-se aos professores de Ensino Médio, no entanto os apontamentos referentes às condições de trabalho desses professores possuem semelhança com as condições de trabalho dos professores dos Anos Iniciais. O mesmo autor baseia-se nos escritos de Dal Rosso (2006) para se referir às consequências que a ampliação da jornada de trabalho tem sobre o cotidiano dos professores, como, por exemplo, quantidade de tempo livre disponível para o professor; tempo que os professores se dedicam às atividades econômicas; condições de saúde e ainda o tempo e qual trabalho está sendo executado.

Ao analisar as condições de trabalho, é possível perceber que há contradições entre o anunciado oficialmente e a realidade vivenciada pelo professor. Constata-se que a lei determina que 1/3 da carga horária do professor deve ser cumprida na forma de hora-atividade, enquanto os outros 2/3 devem ser destinados para atividades com interação entre professor e alunos. Há discursos de governos na mídia dando conta de uma infraestrutura adequada e a mesma mídia, em outro momento, denuncia as precariedades de prédios de escolas.

Partindo do princípio que o professor irá constituir-se enquanto cidadão e profissional através das relações estabelecidas com o meio em que está inserido, de que maneira pretende-se que os professores ampliem seu capital cultural sendo que há necessidade de trabalhar muitas vezes mais que 40 horas, em lugares diferentes? Como eles poderão buscar cursos de formação, realizar leituras indicadas, se mal terão tempo para assistir às aulas? Como cobrar um planejamento eficaz se não lhes é possibilitada a condição de planejamento adequada junto ao grupo dos outros professores?

Por mais que haja uma determinação legal para o pagamento do piso salarial para a carreira do magistério, cabe salientar que nem todos os governantes foram favoráveis a tal determinação, sendo que seis governadores, dentre eles o atual Governador do estado de Santa Catarina, Raimundo Colombo, entrou com um pedido de inconstitucionalidade ao pagamento do piso no Supremo Tribunal de Justiça (STJ). Santa Catarina atualmente está em processo de reelaborar do Plano de Cargos e Salários para o magistério, pois os professores exigem dentre outros itens o pagamento da hora atividade. Ainda os professores pedem que o Governo reveja a distribuição de recursos, pois a partir do relatório do Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina foram identificados repasses indevidos da verba destinada a Educação. (FAUST, 2014)

Marin (2012) diz que a relação do trabalho docente com as políticas públicas de modo específico acontece na organização didático-pedagógica a partir do que está exposto na Lei nº 9.493/96, a LDB, principalmente por esta ser a lei que rege a educação em âmbito nacional, que determina as políticas públicas que interferem diretamente na organização da escola. A lei nacional prevê uma organização escolar com a divisão do trabalho com base nas funções exercidas. Esta forma de organização no Brasil visa à autonomia das escolas, que elas possam agir de modo descentralizado. Assim, a organização tem relação direta com o trabalho docente. A autora aponta alguns exemplos para esta relação: como se dará a escolha do professor para a turma do primeiro ano? Ou qual o professor ficará com a sala que fica com a porta voltada para a rua e, conseqüentemente, a mais barulhenta? Ainda, qual turma ficará na sala menos quente?

Todas essas questões estão relacionadas diretamente às questões pedagógicas que, por conseguinte, repercutem na qualidade do ensino. Mas há outros temas que ultrapassam as determinações internas da escola, como: quem é o professor, forma de contratação, tempo destinado às atividades de formação, estudo e planejamento. Enfim, questões que dependem dos encaminhamentos do estado.

Assim, para conhecer o perfil dos professores alfabetizadores das escolas públicas de Santa Catarina, além da caracterização geral e da formação inicial e continuada, apresentam-se a seguir as questões referentes às condições de trabalho desses professores. Acredita-se que para o bom andamento do trabalho pedagógico são necessárias condições de trabalho, tanto com relação à carreira profissional quanto à infraestrutura das escolas. Nesse sentido é que, neste capítulo, serão analisadas as formas de contratação, regime de trabalho, infraestrutura das escolas e a média salarial dos professores no estado de Santa Catarina.

Quanto à forma de contratação, foram encontradas quatro denominações, além dos que não informaram nada, conforme consta na abaixo:

Tabela 13 – Contratação dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina

Contratação	Nº de professores	%
Concursado/efetivo	8.180	48,28
Admissão em Caráter Temporário (ACT)	7.899	46,62
Terceirizado	23	0,14
CLT ²¹	840	4,96
Não informaram	2	0,01
Total	16.944	100

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Censo Escolar 2013.

Através dos dados da tabela 13, é possível perceber que a maioria dos professores alfabetizadores no estado de Santa Catarina ou é ACT (46,62%) ou é efetiva (48,28%). Atualmente, observa-se que praticamente metade dos professores possui contrato temporário, isso significa que no próximo ano não é garantida a permanência dele na mesma instituição, uma vez que os contratos temporários possuem validade de um ano. Essa situação é preocupante quando se pensa em qualidade de ensino. Além do contrato ter tempo determinado, parte desses professores possui vínculos múltiplos, o que significa que em um período trabalham em uma escola e no outro turno em outra, causando uma rotina cansativa e desgastante.

O cansaço com os deslocamentos durante o ano e a não permanência na mesma escola no ano seguinte têm implicações direta na questão pedagógica, pois a não permanência do professor na escola inviabiliza a continuidade nos trabalhos, envolvimento com os alunos e comunidade escolar e a organização da escola.

A contratação de professores em caráter temporário, por sua vez, inviabiliza a proposta de alfabetização em ciclo, como proposto no Parecer CNE/CEB nº 4, de 20/02/2008, haja vista que o ciclo pressupõe continuidade dos trabalhos. É evidente que a continuidade de um trabalho pode ser efetivada mesmo com trocas de professores, mas, para isso, haveria necessidade de planejamento coletivo dos professores do ciclo com participação efetiva da gestão da escola, o que, de acordo com levantamento realizado por Rosinete Cardoso por ocasião de sua pesquisa de Mestrado apresentada em agosto de 2013, não ocorre nas escolas. Na concepção dela, o planejamento acaba ocorrendo de modo individualizado e fragmentado,

²¹ Consolidação das Leis do Trabalho.

pois ao invés de os professores do Bloco Alfabetizador unirem-se para realizar o planejamento, eles o fazem isoladamente, restando reuniões anuais ou semestrais conforme determinação da administração da escola ou instância superior, como a Gerência de Educação (GERED). Contudo, tais reuniões não são suficientes para um planejamento conjunto conforme deveria ser em virtude da organização dos ciclos. (CARDOSO, 2013).

Ainda sobre as condições de trabalho a que os professores estão submetidos, buscou-se nos dados da PNAD informações sobre o regime de trabalho dos professores. Aproximadamente 42% indicaram uma carga horária semanal de 20h, enquanto os demais informaram uma carga horária de 40h. Cabe salientar que dentre os dados disponíveis apenas um professor informou que possui outro trabalho. Entretanto, em virtude da pesquisa apresentar os dados relacionados ao trabalho principal, não há indicação de outras informações referentes a esta outra atividade. Tais dados relatados estão expostos na tabela abaixo:

Tabela 14 – Carga horária de trabalho dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina

Carga horária	Nº de professores	%
20	11	42,31
40	15	57,69
Total	26	100

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da PNAD (IBGE, 2011).

Ao verificar os dados da tabela e perceber que mais da metade dos professores têm uma jornada de trabalho de 40h semanais, é importante enfatizar que o trabalho do professor não fica restrito ao realizado em sala de aula. Isso porque precisa planejamento e avaliação, que são processos que exigem trabalho fora da sala de aula. Estudos recentes destacam o fato de que:

[...] nos dias atuais, a carga horária de trabalho dos docentes tem sido ampliada, tanto em consequência do uso da internet e do tempo virtual – que se de um lado pode diminuir os períodos de trabalho, de outro os amplia e intensifica seus ritmos – como também porque os docentes têm sido chamados a executarem uma variada gama de tarefas que extrapolam o ato pedagógico da docência propriamente dita, responsabilizando-os por outras funções na escola (TEIXEIRA, 2010, s/p).

Com o avanço da tecnologia no cotidiano, e com a necessidade de um tempo

extraclasse para planejamento, não há como considerar apenas 20h ou 40h. O tempo para planejamento e avaliação das atividades não está incluído nesse período, e, por isso, o professor precisa realizá-los fora de classe.

Ainda que o professor seja contratado para uma determinada carga horária, ele, de fato, executará uma carga horária superior. Do ponto de vista legal, mesmo que a Lei nº 11.738/2008 determine que o professor deva destinar 2/3 de sua carga horária para atividades junto aos educandos e 1/3 dela deva ser utilizada para preparação das aulas, cursos de aperfeiçoamento, enfim atividades que possibilitem ao professor sua constante atualização (BRASIL, 2008b), parece que a lei ainda não tem assegurado que o professor trabalhe 20 ou 40 horas semanais.

Além de a lei ainda não fazer parte do calendário escolar na sua totalidade, é necessário saber se a escola oferece condições de infraestrutura física para o professor realizar o seu planejamento.

Assim, considerando a importância do ambiente no desenvolvimento do trabalho do professor, espera-se que o estado crie infraestrutura adequada que supra as necessidades de trabalho do professor. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), o ambiente de trabalho:

[...] é o espaço físico e temporal em que trabalhadores e gestores colaboram na execução de um processo de melhoria contínua para proteger e promover a saúde, a segurança e o bem-estar de todos os trabalhadores e para a sustentabilidade do ambiente. Nessa direção, sugere-se levar em conta os seguintes fatores: (1) aspectos relacionados à saúde e segurança no ambiente físico de trabalho; (2) aspectos relacionados à saúde, segurança e o bem-estar no ambiente psicossocial de trabalho, incluindo a aspectos culturais e organizacionais características individuais de saúde, e os mecanismos de participação da comunidade para melhorar a saúde dos trabalhadores, de suas famílias e outros membros da comunidade (ASSUNÇÃO, 2010, s/p).

Considerando essa definição, e como parte da análise do perfil dos professores do Ciclo Alfabetizador das escolas públicas de Santa Catarina, apresenta-se na sequência um levantamento com informações referentes à infraestrutura das escolas em que esses professores estão atuando. Dentre as informações, foram identificados a situação do prédio em que a escola funciona, itens que compõem a estrutura física das mesmas, a relação de equipamentos eletrônicos disponíveis para utilização, e, por fim, ações sustentáveis praticadas pelas escolas.

Com relação à situação do prédio em que as escolas estão funcionando, 97% das escolas possuem prédio próprio, conforme tabela a seguir:

Tabela 15 – Condição do prédio das escolas públicas de Santa Catarina

Condição do prédio escolar	Número de escolas	%
Próprio	2331	97
Alugado	13	0,6
Cedido	42	1,6
Não informado	19	0,8
Total	2.409	100

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Censo Escolar 2013.

De forma geral, segundo as informações do Censo Escolar de 2013, 3% das escolas não possuem prédio próprio, sendo que 1,6% dos prédios encontram-se na condição de cedidos, 0,8% não informaram a condição do prédio e, em menor percentual, 0,6% estão em prédios alugados. Esta é uma condição importante, pois interfere na organização tanto dos professores que nela atuam quanto dos alunos que a frequentam. Neste quesito pode-se dizer que as escolas de Santa Catarina onde atuam os professores alfabetizadores estão muito bem, haja vista que a condição de alugada ou cedida pode significar mudanças constantes e repercutir na aprendizagem.

Complementarmente a essa condição do prédio escolar, foram identificadas também informações referentes à estrutura física das escolas públicas de Santa Catarina. Silva e Souza (2013) realizaram um estudo sobre a infraestrutura das escolas públicas do Brasil, em específico nas regiões Norte e Nordeste. Os autores destacam a importância que a infraestrutura possui para o trabalho docente e trazem também a concepção do INEP quanto à infraestrutura, como segue:

A infraestrutura disponível nas escolas tem importância fundamental no processo de aprendizagem. É recomendável que uma escola mantenha padrões de infraestrutura necessários para oferecer ao aluno instrumentos que facilitem seu aprendizado, melhorem seu rendimento e tornem o ambiente escolar um local agradável, sendo, dessa forma, mais um estímulo para sua permanência na escola (BRASIL, 2011, p. 33 apud SILVA; SOUZA, 2013, p. 779).

Assim, considerando sua importância, em seguida apresenta-se a situação da infraestrutura no ano de 2013 das escolas públicas do estado de Santa Catarina

Tabela 16 – Infraestrutura da estrutura física das escolas públicas de Santa Catarina

(continua)

Estrutura física	Nº de escolas	%
Abastecimento de água inexistente	1	0,04

(continuação)

Estrutura física	Nº de escolas	%
Abastecimento de água - fonte/Rio/Igarapé	110	4,57
Abastecimento de água - poço artesiano	333	13,82
Abastecimento de água - rede pública	1.970	81,78
Sala de Atendimento Educacional Especializado	792	32,88
Água consumida pelos alunos (filtrada)	1.810	75,13
Almoxarifado	769	31,92
Área verde	627	26,03
Auditório	364	15,11
Banheiro - dentro prédio	2.374	98,55
Banheiro - fora prédio	167	6,93
Biblioteca	1.730	71,81
Cozinha	2.401	99,67
Despensa	1.294	53,72
Energia elétrica - gerador/alternativa	6	0,25
Energia elétrica - rede pública	2.407	99,92
Esgoto - fossa	1.638	68,00
Esgoto - inexistente	5	0,21
Esgoto - rede pública	938	38,94
Laboratório de ciências	374	15,53
Laboratório de informática	2.093	86,88
Lavanderia	710	29,47
Parque infantil	1.127	46,78
Pátio coberto	1.195	49,61
Pátio descoberto	1.474	61,19
Prédio compartilhado com outra escola	296	12,29
Quadra de esportes - coberta	1.051	43,63
Quadra de esportes - descoberta	958	39,77
Refeitório	1.264	52,47
Sala da diretoria	2.070	85,93
Sala de leitura	302	12,54
Sala dos professores	2.049	85,06
Secretaria	1.542	64,01

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Censo Escolar 2013.

Com relação às estruturas relacionadas na tabela 16, percebe-se que o abastecimento de água, em sua maioria, é proveniente de rede pública (81,78%), e uma escola não usufrui de abastecimento de água; 75,13% possuem água filtrada para o consumo dos alunos. Outra estrutura fundamental são os banheiros, e 98,55% das escolas os têm dentro do prédio da instituição.

Comparando as informações do Censo Escolar de 2013 com os dados obtidos por Silva e Souza (2013), em sua pesquisa junto ao Censo Escolar de 2010, Santa Catarina possui um índice de abastecimento de água muito superior à média nacional. Naquele ano, 48% das escolas do país apresentavam abastecimento de água, e, conforme os dados do Censo Escolar de 2013, mais de 80% das escolas catarinenses possuem abastecimento de água.

Os dados referentes ao fornecimento de energia elétrica indicam que 99,92% das escolas possuem abastecimento da rede pública, e nove escolas utilizam gerador de energia para o fornecimento da mesma.

Outra condição básica para o funcionamento das escolas é a presença de rede de esgoto.²² Aproximadamente 40% das escolas possuem seu esgoto ligado à rede pública, enquanto 68% delas possuem fossas, e cinco escolas não possuem o esgoto ligado à rede pública ou fossas.

As estruturas acima apresentadas são essenciais para que a educação ofertada nas escolas possa ter qualidade, entretanto muito mais que infra estrutura para uma educação de qualidade faz-se necessário professores com uma boa formação acadêmica, planos de cargos e salários que incentivem e valorizem o professor que continuar seus estudos.

Ainda com relação à infraestrutura das escolas, foi possível identificar equipamentos eletrônicos, tais como: televisão, videocassete, DVD, antena parabólica, copiadora, retroprojeto, impressoras, aparelho de som, *data show*, *fax*, filmadoras, computadores, *internet*. Todos esses aparelhos aparecem nas 2.409 escolas, e são importantes para diversificar as ações do professor em sua prática cotidiana. Entretanto, cabe ressaltar que o fato de a escola possuir tais aparelhos não garante por si só uma prática diferente, uma vez que eles também podem ser utilizados para conduzir uma aula tradicional, onde o professor é o ponto central e não há interação entre o grupo de crianças e o professor, assim como não há nenhum item que especifique a condição de uso deles ou até mesmo a quantidade dos mesmos.

Beltrame e Moura (2009), em seus estudos referentes à infraestrutura necessária para o processo de ensino aprendizagem, afirmam que:

O espaço escolar é fundamental para a formação do ser humano devendo ser elemento de atenção na relação dinâmica entre usuário e o ambiente, precisa estar em constante movimento de reestruturação, portanto, as questões pertinentes à interação entre espaço físico, atividades pedagógicas, comportamento humano devem ser consideradas prioritárias no processo de elaboração do projeto (p. 4).

²² As escolas podem ter mais de um tipo de esgoto sanitário, de modo que a soma do percentual é superior a 100%.

Portanto, ao analisar as condições de trabalho é indispensável verificar em que situação estas escolas se encontram, pois uma infraestrutura inadequada poderá prejudicar o processo de ensino aprendizagem, tanto por parte dos professores, que não possuem condições favoráveis para executar as atividades planejadas, como dos alunos, para desenvolver as atividades propostas.

Uma estrutura importante destacada pelas autoras citadas anteriormente (2013) é com relação ao conforto ambiental, o qual não possui descrição nos dados pesquisados. O conforto ambiental está relacionado ao espaço físico da escola e das salas (iluminação, ventilação), biblioteca, quadra. Ambientes favoráveis influenciam positivamente para que o professor possa propor diferentes atividades que irão contribuir para uma educação de qualidade.

Cabe ressaltar que os dados apresentam uma realidade pontual referente ao momento em que foi realizada a coleta dos dados referente a infraestrutura de materiais midiáticos, todavia, para que tais instrumentos sejam utilizados com o máximo de sua capacidade há necessidade de professores com formação adequada, e o funcionamento das estruturas destacadas através dos microdados do Censo Escolar.

Além dos itens já mencionados sobre a infraestrutura escolar, existem algumas ações sustentáveis que a escola pode realizar com relação ao seu lixo. Assim, têm-se 2.256 (94%) escolas que possuem a coleta periódica do lixo, 234 (10%) fazem a queima do lixo, 11 (0,5%) o jogam em outra área, 1.010 (42%) fazem a reciclagem do lixo e 186 (8%) enterram o lixo.

Identificar a infraestrutura das escolas pesquisadas requer que se observe o que está disposto na Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998, a qual determina que para as turmas de Anos Iniciais o máximo de alunos permitidos por sala é de 30 alunos, este limite, de acordo com os dados, está sendo respeitado em todas as escolas.

Todavia, sabe-se que esta estrutura deve ser providenciada pelo estado, o mesmo que estabeleceu as diretrizes curriculares, e conforme se pode notar pelos dados apresentados, as condições de infraestrutura são diferentes entre as escolas. Ao serem realizadas as avaliações nacionais, implementadas dentro de um modelo neoliberal o qual incentiva a competição através da comparação do rendimento entre os avaliados, estas não consideram questões relacionadas à condição de trabalho dos professores nas escolas. Portanto, o mesmo estado que criou as leis não as leva em consideração quando avalia o desempenho. Desta forma, o resultado dessas avaliações pode ser questionado, justamente por considerar que o

trabalho docente e o ensino são afetados tanto positiva quanto negativamente por tais condições.

Ao analisar as condições de trabalho dos professores, outra informação importante é a remuneração. Os dados que aqui serão apresentados são resultado de uma pesquisa realizada pelo IBGE com amostras da população.

Sobre a remuneração dos professores cabe ressaltar que esta possui presente em sua análise:

... fatores relevantes para a garantia de uma escola pública de qualidade, tais como: atratividade de bons profissionais para a carreira e de alunos bem preparados para os cursos de licenciatura (Gatti et al., 2010); valorização social do professor num contexto de precarização e flexibilização do trabalho docente em decorrência das reformas educacionais recentes (Oliveira, 2004); financiamento dos sistemas de ensino, uma vez que o custeio dos salários dos professores representa em torno de 60% dos custos das secretarias de educação e é, portanto, um item chave para as projeções de investimentos no setor (Camargo, et al., Minhoto, 2009) (apud ALVES; PINTO, 2011, p. 609-610).

Considerando a remuneração como um fator relevante para discutir uma educação de qualidade em função de que salários baixos não valorizam a carreira, esse fato acaba provocando uma baixa na procura pela profissão. O piso do magistério foi implantado pelo Governo Federal desde 2009, e iniciou com o valor de R\$ 950,00. Em 2011, ano em que a PNAD foi realizada o valor era de R\$ 1.451,00, e, nesta coleta de informações, percebe-se que havia professores que não recebiam o valor do piso do magistério, conforme tabela abaixo:

Tabela 17 – Renda mensal dos professores do Bloco Alfabetizador de Santa Catarina em 2011

Valor recebido	Nº de professores	%
R\$ 678,00	02	7,69
R\$ 1.000,00 a R\$ 1.500,00	10	38,46
R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00	03	11,53
R\$ 2.001,00 a R\$ 2.500,00	06	23,07
R\$ 2.501,00 a R\$ 3.000,00	02	07,69
R\$ 3.001,00 a R\$ 3.500,00	01	3,84
R\$ 3.501,00 a R\$ 4.270,00	01	3,84
Não informou	01	3,84
Total	26	100
Média - R\$ 1.954,30		

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da PNAD (IBGE, 2011).

Como não existem informações recentes sobre a remuneração dos docentes, não é possível analisar a situação atual dos professores das escolas públicas de Santa Catarina. A partir dos dados da PNAD o valor médio salarial em 2012 era de R\$ 1.954,30, valor acima do piso nacional estabelecido em 2012. Oliveira (2004), em sua pesquisa relacionada à precarização do trabalho docente, aponta como reivindicação recorrente entre os trabalhadores docentes a questão da remuneração em virtude da desvalorização da classe que ocorre anualmente.

Estudos realizados por Alves e Pinto (2011) também indicam a desvalorização do trabalho docente quando comparado seu valor de remuneração e formação com profissionais de mesma formação, mas em outras áreas.

Em consequência a esta desvalorização da profissão do magistério, o professor acaba por buscar alternativas para a complementação salarial. De acordo com estudos:

Um mesmo professor leciona em dois ou até três estabelecimentos distintos, em geral por necessidade de complementação de renda, tendo em vista que os salários do magistério, na América Latina, são baixos comparativamente a outras funções exigentes de formação profissional similar. Nesses casos, o professor não se identifica com uma escola em particular [...] não encontram tempo para atividades que julgam importantes para o bom desempenho profissional como: preparar aulas, estudar, atualizar-se. (Noronha, 2001). Segundo pesquisa realizada pela CNTE²³ (2003), os professores gastam em média 22 horas mensais em casa com trabalhos de preparação de aulas (OLIVEIRA, 2006, p. 3-4).

O trabalho do professor não se encerra em sala de aula, continua com o planejamento de aula, correção de atividades propostas, e sem que haja uma política efetiva que vise à valorização do profissional do magistério, incluindo o pagamento da hora-atividade, ou melhores condições de carreira que poderiam despertar nos jovens o desejo pelo ingresso na carreira docente.

Assim, diante dos dados obtidos com o Censo Escolar e a PNAD, foi possível analisar os dados referentes à contratação dos professores, carga horária de trabalho, condição do prédio da escola, infraestrutura da escola e a renda mensal dos professores. Dados estes que nortearam as discussões e estudos teóricos a fim de conhecer as reais condições de trabalho dos professores alfabetizadores das escolas públicas de Santa Catarina.

²³ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para conhecer o perfil dos professores do Ciclo Alfabetizador das escolas públicas de Santa Catarina foi preciso identificar diferentes características e analisá-las a partir de estudos relacionados ao tema.

De modo geral, o estado de Santa Catarina contava no ano de 2013, com 16.944 professores alfabetizadores; destes, 87% eram do sexo feminino, o que não foi nenhuma surpresa, conforme constatado em estudos da área, pois esta realidade vem desde o século XIX, com o desenvolvimento industrial, quando os homens passaram a desempenhar novas funções na sociedade e, dessa forma, as mulheres assumiram o ensino. Com relação à dependência administrativa dos professores, há uma predominância de 75,60% de professores contratados pelos municípios, enquanto a rede estadual possui 24,27% das contratações, e o menor percentual de 0,13% fica com a rede federal. A razão pela qual a rede municipal possui um número maior de contratações de professores é reflexo do movimento de municipalização do Ensino Fundamental que vem ocorrendo no estado de Santa Catarina.

Já quanto à idade dos professores alfabetizadores, 65% do grupo têm idades que variam de 30 a 49 anos, o que reflete um desinteresse dos jovens pela profissão. Essa situação se deve ao fato de não existirem políticas públicas eficientes para a valorização da profissão docente.

Ainda diante dos dados encontrados no Censo escolar 2013, o número de alunos por turma não parece ser um impeditivo para a qualidade da educação, pois no 1º ano as turmas possuem 19 alunos por sala, enquanto no 2º ano apresentam uma média de 20 alunos por sala, e no 3º ano, uma média de 21 alunos por sala. O que chamou atenção entre esses dados foram as informações de distorção idade/série; o 3º ano conta com uma distorção de 9,4% dos alunos. Isso pode ser em decorrência da política da progressão continuada, quando o aluno não pode ser reprovado entre o 1º e o 2º ano, contudo, ao chegar ao 3º ano, caso não atinja os objetivos propostos, poderá ser reprovado.

Os dados referentes à zona residencial dos professores apontam que 85% deles residem em zona urbana, 11% vivem em zona rural e 4% não declararam sua zona residencial. Essa informação é muito importante ao se buscar informações para conhecer o perfil dos professores, principalmente pelas diferentes necessidades que esses profissionais terão em ambas as zonas. Professores residentes em zonas rurais precisam de um planejamento diferente daqueles utilizados pelos professores de zonas urbanas, pois deverá considerar as características dos alunos, famílias e condições de trabalho da sua região.

Sobre a etnia dos professores, há dois percentuais que chamam atenção, 68% se autodeclararam brancos e 26% não revelaram sua etnia, no entanto, o fato de mais da metade se autodeclarar branca está diretamente relacionado à colonização predominantemente europeia do estado. Já o percentual de 26% que não declararam a etnia, pode estar associado à discussão que se tem sobre o termo raça, uma vez que esta é a nomenclatura utilizada pelo INEP ao solicitar a informação.

Outro dado pesquisado relaciona-se ao estado de nascimento dos professores. Diante das informações fornecidas, tem-se representação de todas as regiões do país, entretanto, mais de 90% concentra-se na Região Sul, até em virtude da proximidade entre os três estados. Essa informação torna-se importante ao considerar que o professor constitui-se pelas relações estabelecidas com o meio em que está inserido, pois um professor, ao vir de outra região do país, outro estado, sofreu influência de outras culturas. Isto pode tornar-se um ponto positivo, pois o professor poderá realizar o seu planejamento considerando ambas as experiências, tanto de sua região de origem quanto as características e necessidades da atual residência, desse modo, as crianças terão acesso a mais informações e poderão ter uma aprendizagem multicultural. Por outro lado, pode ser um ponto negativo, pois se o professor não agregar informações do atual local de residência, não considerar as características e necessidades locais, o planejamento deverá ser direcionado à cultura da outra região.

A formação dos professores alfabetizadores das escolas públicas de Santa Catarina é variável, pois existem professores com formação desde o Ensino fundamental incompleto até pós-graduados. Grande parte dos professores possui Ensino Superior completo (90%), os demais 10% estão divididos entre os professores com Ensino fundamental incompleto, 0% - um professor; 0% - quatro professores com Ensino Médio – Educação Indígena; 0% - nove professores com Ensino Fundamental completo; 4% - 757 professores com formação de Ensino Médio – Magistério Normal; 6% - 938 de professores com formação apenas em Ensino Médio. O fato de se ter grande parte dos professores com formação em nível superior é consequência da aprovação da Lei nº 9.493/96, que estabeleceu a exigência do Ensino Superior para a contratação dos professores, entretanto alguns autores dizem que em decorrência disso houve uma grande expansão na oferta dos cursos neste nível, incluindo também a expansão dos cursos na modalidade a distância, os quais, conforme já discutido no capítulo 3, possuem muitas vezes a proposta de uma formação aligeirada e mais barata, não assegurando a qualidade necessária da formação inicial. Principalmente ao se considerar que um professor alfabetizador deve ter uma formação inicial sólida e de qualidade, pois será o

responsável em assegurar aprendizagem da leitura e da escrita para todas as crianças de modo que elas possam seguir seus estudos com sucesso.

Ainda no que se refere à formação desses professores, as informações dão conta de que mais de 50% dos professores fizeram seu primeiro curso de graduação em Pedagogia, enquanto os demais apontaram 73 áreas diferentes de formação, o que implica em uma redução na qualidade do ensino. Como professores que não tiveram uma formação inicial a partir de um currículo que vise à alfabetização e ao letramento nos Anos Iniciais, ou nem ao menos licenciaturas, estão atuando no Ciclo de Alfabetização? Os dados referentes à segunda graduação realizada por esses professores não melhora o quadro de formação, uma vez que entre os professores que não possuem formação em Pedagogia, apenas um buscou uma segunda formação nesse curso.

Dos professores com formação em Pedagogia, mais da metade formaram-se entre os anos 2000 e 2009, o que confere com a informação da expansão na oferta de cursos a partir de 1997. Mas, entre os professores alfabetizadores, há alguns que concluíram sua formação em 1972, portanto a realizaram há mais de 40 anos.

Como os professores alfabetizadores não tiveram sua formação nas mesmas instituições, no total foram 377 instituições diferentes, o resultado pode ser uma formação diversificada, visto que cada instituição elabora seu currículo individualmente. Mesmo sendo a partir das Diretrizes Curriculares estabelecidas pelo Estado há espaço para decisões das universidades.

Tendo a maioria dos professores formados na primeira década do século XX, no momento da grande ampliação do número de instituições e cursos de nível superior e muitas críticas sobre a qualidade de parte deles, ou por serem cursos a distância, de final de semana, ou mesmo por terem um currículo aligeirado, o fato é que não se tem garantia da qualidade da formação desses professores alfabetizadores. Até que ponto eles têm formação consistente para serem alfabetizadores.

Com relação à dependência administrativa das instituições frequentadas pelos professores alfabetizadores, 90% deles se formaram em instituições privadas e apenas 10% na rede pública. Esse fato não pode ser considerado um demérito haja vista que até pouco tempo havia no estado de Santa Catarina apenas duas instituições públicas que ofertavam cursos de Pedagogia, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

No que diz respeito à formação continuada dos alfabetizadores catarinenses, considerando desde cursos de extensão até cursos de pós-graduação, *lato e stricto sensu*,

constatou-se que menos de 56% dos professores possuem curso de especialização, 1% com Mestrado e cinco professores com Doutorado. Isso significa que ainda existem mais de 6.000 professores com graduação que não buscaram a realização de cursos em nível de pós-graduação. Uma das questões pode estar no fato de que grande parte dos cursos de formação continuada é ofertada por instituições privadas. Com relação aos cursos de extensão, para os quais não há exigência de uma formação em nível superior, apenas 19,77% dos professores realizaram cursos na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não sendo necessariamente vinculados à alfabetização. Mesmo havendo incentivo por parte do Governo Federal com a criação e oferta de programas que visem à qualificação na alfabetização, como é o caso recente do PNAIC, a adesão pelos professores ainda é baixa, aproximadamente 8.000 professores participam do programa em Santa Catarina, ou seja, menos da metade dos professores alfabetizadores buscaram participar do programa, e, se comparado aos professores da rede estadual, este percentual de participação diminui para cerca de 16%.

Quanto à contratação dos professores, item importante da condição de trabalho docente, constatou-se que o número de contratações de efetivos e temporários está próximo, sendo 46,62% de temporários e 48,28% de efetivos. Esse dado indica que a proposta do Ciclo Alfabetizador não está sendo cumprida como sugerida na legislação que estabelece que o trabalho deva ocorrer em forma de ciclo. O fato de quase metade do grupo de professores ser temporária significa que estes mesmos professores no próximo ano não necessariamente estarão na mesma escola, isso acaba prejudicando o planejamento do Ciclo de Alfabetização e a qualidade do ensino. Como assegurar qualidade de ensino para todos se uma das questões básicas é a permanência do professor na escola? Onde fica o ciclo nessas condições?

Outra condição analisada referente ao trabalho docente foi a carga horária do grupo e se constatou que em torno de 57% dos professores possuem uma carga horária de 40 horas. Ao se considerar que o trabalho do professor não se encerra em sala de aula, uma vez que ainda possui provas para corrigir e planejamento de aula a ser realizado, o trabalho extrapolará a carga horária apontada no Censo Escolar. Além da carga horária real ser superior à mencionada, ainda há outros fatores que prejudicam um trabalho de qualidade do professor, pois se este possui uma carga horária excessiva de trabalho, terá menos tempo livre, o cansaço será maior para dar conta de muitas vezes trabalhar em duas escolas; essas consequências acarretam possíveis problemas de saúde para estes professores, o que poderá gerar um número maior de afastamentos e, como consequência, o trabalho em sala de aula acaba ficando fragmentado.

Falar em condição de trabalho docente para resultar em qualidade de ensino, a infraestrutura das escolas não pode ser esquecida. Se não há salas adequadas e condições mínimas de saneamento, como cobrar uma educação de qualidade? De modo geral, no estado de Santa Catarina mais de 80% das escolas possuem abastecimento de água e mais de 90% possuem energia elétrica e banheiros dentro do prédio escolar, 100% das escolas possuem fossa ou ligação do esgoto à rede pública. Percebeu-se que grande parte das escolas possui essas condições, o que a princípio é um dado relevante. Seria importante buscar saber as condições dessa oferta nas escolas. Além disso, a falta de abastecimento de água em 20% das escolas é significativa assim como a falta de energia elétrica em 10% das instituições escolares. Só se podem considerar boas condições de trabalho ao professor nesse quesito quando 100% das escolas tiverem assegurados abastecimento de água e de energia elétrica.

Ainda além dessas informações sobre saneamento básico, as escolas precisam oferecer local adequado para que os professores possam realizar seu planejamento ou outras reuniões. Isso inclui bibliotecas, laboratórios de informática e de ciências, parque e refeitório. Referente a esses itens, estrutura de cozinha pode ser considerada atendida, pois 99,67% das instituições a possuem, mas somente metade destas possui refeitório. Já laboratório de informática e biblioteca, espaços fundamentais para o desenvolvimento de ensino de qualidade, um grande número de escolas ainda não os possuem, aproximadamente 80% e 70% respectivamente. Também cerca de 20% das instituições não contam com sala de professores. Como não há discriminação em relação ao tipo de escola, algumas das que não possuem sala de professores podem ser escolas isoladas, justificando a não existência. Quanto à área verde e parque, o número fica muito abaixo de 50%.

O último item analisado foram informações, extraídas da PNAD de 2011 referentes ao salário que os professores recebem. Considerando que nesse ano o piso do magistério já havia sido instituído, havia professores que ainda recebiam valores inferiores ao estipulado no piso salarial nacional e, se comparado com o piso das demais profissões com mesmo nível de formação, aí então o salário dos professores fica muito pequeno. Por se viver em um modelo capitalista, a renda mensal é um fator decisivo para a escolha da profissão, ao passo que se não houver uma valorização adequada para a categoria por meio de planos de cargos e salários que valorizem e, por conseguinte, incentivem a formação continuada, a profissão do magistério tende cada vez mais a ser menos procurada.

Assim, para conhecer o perfil dos professores alfabetizadores das escolas públicas de Santa Catarina foi necessária uma ampla pesquisa a fim de entender diferentes informações que pudessem auxiliar na análise desse perfil. Muitas pesquisas analisam o perfil de

professores a partir apenas de sua formação, contudo ao realizar a leitura dos referenciais teóricos e considerando que esta pesquisa foi realizada com base no materialismo histórico-dialético, não há como conhecer o perfil desses profissionais levando-se em conta apenas uma característica, principalmente por saber que a formação é uma consequência das relações estabelecidas pelo professor com o meio em que está inserido.

Conhecer as políticas públicas que estavam e estão em vigor, perceber que formação atual é parte do modelo neoliberal, em que o incentivo à competição é grande, a presença do estado é menor tendendo à privatização dos órgãos públicos, e a pouca valorização de fato da carreira causa perplexidade quanto ao futuro da profissão. Em contrapartida, não se pode esquecer que um dos fatores que agregam à melhor qualidade na educação é a condição de trabalho para os docentes, que inclui desde a valorização da profissão até as condições em que as escolas se encontram. De modo contraditório, essa situação ocorre no estado de Santa Catarina e certamente nos demais estados brasileiros. Cobra-se desempenho do professor que resulte em bons resultados nas avaliações, mas não são fornecidas as condições necessárias para que ele possa realizar trabalho de qualidade. Da mesma forma ocorre com os cursos de formação inicial e continuada, há cobrança para que o profissional se forme e se qualifique, mas de que forma lhes são dadas as condições?

Como o professor poderá ampliar seu capital cultural, com idas a teatros, cinemas, leitura de livros, se além da carga horária trabalhada em sala de aula, ele ainda precisa finalizar mais atividades. Em que tempo ele irá fazer isso?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, Brasil, v. 33, n. 2, p. 281-295, ago. 2007. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28049>>. Acesso em: 10 jun. 2014.
- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no Mundo. **RBAAD – Educação a distância**: conceitos e história no Brasil e no mundo, v. 10, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2015.
- ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 606-639, 2011.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final do XI Encontro Nacional**. Florianópolis. 2002. Disponível em: <anfope.com.br/wp-content/uploads/2014/08/doc_final_xi.doc>. Acesso em: 09 fev. 2015.
- _____. **Documento da ANFOPE ao CNE Política Nacional de formação e Valorização em março 2014**. Campinas. 2014. Disponível em: <http://anfope.com.br/documentos/documentos-oficiais/documentos-de-politicas-de-formacao-para-professores/documento-da-anfope-ao-cne-politica-nacional-de-formacao-e-valorizacao-em-marco-2014/>. Acesso em: 25/04/2015.
- ASSUNÇÃO, A. A. Ambiente de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/8.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2014.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- BASSOUTO, G. T. C. **O Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa à Luz do Atual Estado da Arte sobre Alfabetização**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC - Universidade Estadual de Maringá. 2013. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/TCC-2013/Trabalhos2013/GISELE_TEIXEIRA_CHAVES_BASSOUTO.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2015.
- BELTRAME, M. B., MOURA, G. R. S. Edificações escolares: infra-estrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. **Revista eletrônica «Revista Travessias»**, v. 3, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3378>>. Acesso em: 14 fev. 2015.
- BIGATON, R. A. S. **Perfil de Professores da Educação Básica e análise Multidimensional**. 2005. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2005. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp052877.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2014.

BOURDIEU, P. **A Distinção Crítica Social do Julgamento**. São Paulo: Zouk/Edusp, 2008.

_____. **O poder simbólico**. Rio Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectivas, 2007.

BRANDÃO, C. F. **A formação docente no contexto da legislação educacional brasileira atual**. p. 12-19. 2005. Disponível em: <www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20ceffe/.../4eixo.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 31 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2014.

_____. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. 2006c. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4, de 20 de fevereiro de 2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 17 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. (Org.). **Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2014.

_____. **Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 25 jan. 2015.

_____. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nos 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm>. Acesso em: 25 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **O que é o Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília. MEC/SEF, 1993. Disponível em: <<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-167-o-que-e-o-plano-decenal-de-educacao-para-todos.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.** 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 8 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Entendendo o Pacto.** 2014a. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Pró-Letramento - Apresentação.** 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346:pro-letramento-apresentacao&catid=301:pro-letramento&Itemid=698>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Consulta Interativa.** 2014c. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Coletânea. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/colet_m1.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Qual a diferença entre pós-graduação lato sensu e stricto sensu?** 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu&option=com_content>. Acesso em: 8 fev. 2015.

_____. **Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946.** Amplia o regime didático das faculdades de filosofia, e dá outras providências. 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9092-26-marco-1946-416948-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

BRITO, A. E. **Formação do Docente Alfabetizador:** revelando as exigências e os desafios. 2006. Disponível em:
<http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt2/GT2_2006_08.PDF>. Acesso em: 16 fev. 2015.

CARDOSO, R. C. F. **Bloco alfabetizador:** como é concebido pelos gestores e qual seu lugar na atuação desses profissionais. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Sul de Santa Catarina, 2013. Disponível em:
<https://aplicacoes.unisul.br/pergamum/pdf/107685_Rosinete.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2015.

CARVALHO, A. A. **Perfil Sociocultural e Percorso Escolar de Jovens Urbanos com Curso Superior:** Ex-alunos da Escola Estadual do Distrito de Mercês de Água Limpa – Minas Gerais. 2012. 226 f. Dissertação (Processos Socioeducativos e Práticas Escolares)-Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2012. Disponível em:
<<http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/alessandral.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2014.

CHARÃO, Cristina. **Formação Docente.** Revista Educação. Ed. 205 . Maio/2014. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/205/quem-sera-professornovo-perfil-de-alunos-que-ingressam-nos-cursos-311357-1.asp> . Acesso em: 25/04/2015.

CHIMENTÃO, L. K. **O significado da Formação Continuada docente.** 2009. Disponível em:
<<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: desafio à matrícula e ao trabalho docente. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2557/1903>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

CRUZ, L. L. **Magistério e cultura:** a formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas dos museus de arte. 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

DAL ROSSO, S. Jornada de trabalho: duração e intensidade. **Ciência e Cultura (SBPC)**, São Paulo, v. 58, n. 4, p. 31-34, 2006. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252006000400016&script=sci_arttext> . Acesso em: 15 fev. 2015.

FAUST, Juliana Matias. **Professor ou Dom Quixote? Estudo sobre o piso nacional do magistério e a carreira de um herói com armadura de lata.** 2014. Disponível em:
http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2149-0.pdf . Acesso em: 25/04/2015.

FECAM. Federação Catarinense de Município. **Comunicado nº009/2011.** Municipalização do Ensino Fundamental. 2011. Disponível em:
<http://www.fecam.org.br/arquivosbd/basico/0.797781001393005792_comunicado_09___am_municipalizacao.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2015.

FIORI, N. A. **Aspectos da evolução do ensino público**: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina – períodos Imperial e Republicano. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991. 176p.

FRADE, I. **Isabel Frade fala sobre alfabetização na idade certa e formação de professores**. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-entrevista/300/a-alfabetizacao-na-idade-certa-e-a-formacao-de-professores.html>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

FREITAS, E. **A dura realidade do professor**. 2014. Disponível em: <<http://educador.brasile escola.com/etica/a-dura-realidade-professor.htm>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.

_____. A (Nova) Política de Formação de Professores: A prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 out. 2014.

FRIGOTTO, G. O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 69-90.

FURGHESTTI, M. L. S. **As práticas pedagógicas de alfabetização realizadas nos três primeiros anos do ensino fundamental nas escolas da rede pública da região sul de Santa Catarina**: Amarel. 2013. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HOLANDA, M. A. G.; WELLER, W. Trajetórias de vida de jovens negras da Universidade de Brasília no contexto das ações afirmativas. 2014. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade do Sul de Santa Catarina**, v. 8, n. 13, jan./jun. 2014. Assis, SP: Triunfal Gráfica e Editora: UNISUL, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores Sociais Municipais**: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais_tab_uf_zip.shtm>. Acesso em: 25 jan. 2015.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 2011**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/microdados.shtm>>. Acesso em: 1º set. 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar 2013a**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo da Educação Superior 2013b**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: 1º fev. 2015.

KONDER, L. **O que é dialética**. 5ª reimp. da 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção primeiros passos, 23)

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LOURO, G. L. **Mulheres na sala de aula**. 2008. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/19022210/Mulheres-na-Sala-de-Aula>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

LUZ, I. C. P. **A Repercussão do Programa Pró-Letramento no Trabalho de Professores de Escolas Públicas: Uma Análise Preliminar**. 2012. Disponível em: <<http://www.sbec.org.br/evt2012/trab25.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2015.

MACHADO, M. G. F. K.; STAUB, T. **PNAIC: relatos de experiência de uma formação continuada para a garantia de uma alfabetização de sucesso**. 2014. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/view/5147/3172>>. Acesso em: 09 fev. 2015.

MAPA DAS REGIÕES DO BRASIL. 2001. Disponível em: <<http://mochileiro.tur.br/maparegiao.htm>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

MARIN, A. J. O trabalho docente: uma “caixa-preta” para os professores. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 150-165. Disponível em: <<http://fae1.fae.unicamp.br/TEMPORARIOS/rp-dialogo.PDF>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. Ações políticas educacionais e impactos sobre o trabalho docente. **Perspectiva**, Florianópolis. v. 30, n. 2, p. 657-681, maio/ago. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n2p657>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

MARINHO, R. C. S. **Professor-Alfabetizador: Representações e impactos da sua prática profissional**. 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio

de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:
<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_regina_celia_spiegel_marinho.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2014.

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 2008.

MELO, M. T. L. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a03v2068.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

METAS DO PNE. **Observatório do PNE**. Disponível em:
<<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

MORENO, C. **Lato sensu, stricto sensu**. 2009. Disponível em:
<<http://wp.clicrbs.com.br/sualingua/2009/05/05/lato-sensu-stricto-sensu/>>. Acesso em: 8 fev. 2015.

MORTTATI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

NETTO, C.; GIRAFFA, L. M. M. **Preconceito ou despreparo?** Uma investigação acerca da percepção dos docentes de Pedagogia sobre a formação de professores na modalidade EAD. Disponível em:
<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2784/544>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 44, dez. 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982006000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 dez. 2014.

_____. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em:
<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

OLIVEIRA, G. C. Ser pedagogo diante dos desafios da educação contemporânea. 2012. **Ensaio**: Ser pedagogo diante dos desafios da educação contemporânea. PUC. 2012. Disponível em: <http://www.pucminas.br/graduacao/cursos/arquivos/ARE_ARQ_REVIS_ELETR20120521205153.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2015.

OSÓRIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

PENIN, S. T. S. **Profissão Docente**. 2009. Disponível em:
<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

PEREIRA, M. **Começa a municipalização do ensino em SC**. 2011. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/moacirpereira/2011/11/17/comeca-a-municipalizacao-do-ensino-em-sc/?topo=67,2,18,,67>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

PIES, N. G. **Capital cultural e educação em Bourdieu**. Passo Fundo. 2011. 69f. Dissertação (Fundamentos da Educação)–Universidade de Passo Fundo, 2011. Disponível em: <http://www.ppgedu.upf.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=21>. Acesso em: 16 jun. 2014.

PNAIC SANTA CATARINA. 2015. Disponível em: <<http://pnaic.sites.ufsc.br/pnaic-santa-catarina/>>. Acesso em: 09 fev. 2015.

RIANI, J. L. R.; RIOS NETO, E. L. G. Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros? **R. bras. Est. Pop.**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 251-269, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v25n2/v25n2a04>> Acesso em: 24 mar. 2014.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

ROESLER, J. **A Gestão da Educação superior on-line**. 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/542008100805PM.pdf>> . Acesso em: 09 fev. 2015.

SALES, M. C. R. **A formação do Professor Alfabetizador**. Disponível em: <http://www.posgraduacaoredentor.com.br/hide/path_img/conteudo_5424688753de6.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2015.

SANCHES, M. G. S. **O desafio de ser professor hoje**. 2014. Disponível em: <<http://www.rdnews.com.br/materias-especiais/raio-x-da-educacao/os-desafios-de-ser-professor-hoje/52397>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

SANTA CATARINA. **Projeto de Lei Complementar nº 014/09**. Estabelece critérios para a municipalização do Ensino Fundamental da rede pública do Estado e a movimentação de servidores e estabelece outras providências. 2009. Disponível em: <www.alesc.sc.gov.br/expediente/2009/PLC_0013_1_2009_Original.rtf>. Acesso em: 25 jan. 2015.

_____. **Lei Complementar nº 592/2013**. Modifica o valor de vencimento dos membros do Magistério Público Estadual, ativos e inativos, e estabelece outras providências. 2013. Disponível em: <http://www.alesc.sc.gov.br/expediente/2013/PLC_0004_0_2013_Original.pdf>. Acesso em: 25 jan. de 2015.

_____. **Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. 1998. Disponível em: <http://secon.udesc.br/leis/lei_170-1998.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. **Decreto nº 502, de 16 de setembro de 2011**. Institui o Programa de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao Ensino Fundamental. 2011.

Disponível: <<http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2011/000502-005-0-2011-004.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: Olhando o passado, compreendendo o presente. **Revista Educação**, v. 14, n. 17, 2011. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

SHIROMA, E. O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SCHMIDT, W. **Municipalização**: democratização. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2013.

SILVA, A. F.; SOUZA, A. L. L. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. **Cad. Pesquisas**, São Paulo, v. 43, n. 150, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 fev. 2015.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

_____. Letrar é mais que alfabetizar. **Jornal do Brasil**, 2000. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-lettrar/lecto-escrita/artigos/letrar%C3%A9%20mais%20que%20alfabetizar.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

_____. **Magda Soares discute como mediar o processo de aprendizagem da língua escrita**. Entrevistador: Antonio Gomes Batista. Minas Gerais: Plataforma Letramento. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/393/magda-soares-discute-como-mediar-o-processo-de-aprendizagem-da-lingua-escrita.html>>. Acesso em: 09 fev. 2015.

_____. **Por uma alfabetização até os oito anos de idade**. 2010. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/artigo_alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2015.

SOARES, T. M. et al. A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 157-170, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a18v26n1>> Acesso em: 24 mar. 2014.

SOMMER, L. H. Formação inicial de professores a distância: questões para debate. **Rev. Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 17-30, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1787/1351>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

SOUZA, E. E. P. **A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/95-0.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2015.

SOUZA JUNIOR, J. **A reestruturação produtiva e a crise da escola**. Tese proposta para exame de doutoramento – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2001. 231p.

TEIXEIRA, I. A. C. Carga horária de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/74.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2014.

UNESCO. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2014.

VEDOVATO, T. G.; MONTEIRO, M. I. Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 42, n. 2, p. 290-297, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v42n2/a11.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2014.

VIANNEY, J.; BARCIA, R. M.; LUZ, R. J. P. Universidade Virtual: oportunidade de crescimento ou ameaça para as instituições de ensino superior? **Educação a distância: formas tradicionais e novas tecnologias**. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/public/arquivos/publicacoes/Estudos26.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2015.

VIECHENESKI, J. P.; COSTA, A. M. F.; MARTINIÁK, V. L. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: o PNAIC em foco**. 2014. Disponível em: <<http://sites.uepg.br/conex/anais/artigos/228-1606-1-DR-mod.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

VIDAL, D. G. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto do Distrito Federal (1932-1937)**. 269 f. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo, 1995.

ANEXO

ANEXO A – Estado da Arte

1. ESTADO DA ARTE

Após a definição da problemática e dos objetivos, foi necessário realizar a busca de teses, artigos e dissertações referentes à temática, o que foi definido a partir de duas bases para pesquisa. A primeira foi na base de tese e periódicos da CAPES e a outra base foi a Scielo. Os descritores utilizados para as pesquisas foram: perfil acadêmico de professores; perfil pedagógico e social de professores; perfil social dos professores; perfil econômico dos professores; perfil cultural dos professores; perfil dos professores alfabetizadores.

Em seguida, iniciei as pesquisas pelo portal de periódicos da CAPES. Foram localizadas ao todo 1.658 produções, incluindo artigos, dissertações, livros, resenhas e recursos textuais. A fim de refinar os resultados obtidos, houve a necessidade de aplicar alguns filtros, pois a busca é realizada através de cada palavra isolada, portanto existem pesquisas que não possuem ligação com a problemática, apenas apresentam nos resultados as palavras de forma isolada. Nesta nova etapa foram utilizados três filtros: português, artigos e dissertações. Posteriormente à aplicação dos filtros, constatou-se um número de 561 produções, destas, 441 artigos e 120 dissertações.

1.1 PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

Para as buscas realizadas no portal de periódicos da CAPES foi necessária a utilização de filtros que possibilitassem o refinamento dos resultados, haja vista a quantidade de indexações que apareceram, fato que é decorrente do sistema de busca do portal da CAPES, pois ele identifica todas as pesquisas que contêm as palavras isoladas ou em conjunto dos descritores. Estabelecidas as seleções conforme os filtros mencionados acima, dei início à busca pelo descritor perfil acadêmico dos professores, e encontrei 60 artigos e 14 dissertações. Destes, não havia artigos que se enquadrassem na busca de perfil acadêmico, eram pesquisas nas áreas de administração, arqueologia, letras, matemática, meio ambiente, política, psicologia e saúde.

O próximo descritor pesquisado foi o perfil pedagógico e social dos professores, e encontrei 44²⁴ artigos. Destes, 43 eram nas áreas de administração, arqueologia, assistência social, contabilidade, educação, história, jurídica, música, psicologia, religião e saúde. Apenas

²⁴ Busca realizada no dia 24/03/2014.

um artigo, dos autores Tufi Machado Soares, Neimar da Silva Fernandes, Mariana Santos Botarro Ferraz e Juliana de Lucena Rias de Riani, de 2010, referia-se ao perfil de professor. Eles apresentam uma pesquisa referente à expectativa do professor e o desempenho dos alunos baseando-se no perfil do professor e do aluno. Os autores avaliam a categoria raça e as características socioeconômicas dos alunos, em contrapartida o perfil do professor estava baseado na sua exigência e compromisso.

No banco de teses da CAPES foram encontradas 10²⁵ teses como resultado da pesquisa deste descritor, sendo três na área da educação. Entretanto, da mesma forma como o descritor referente ao perfil acadêmico, as três teses específicas da área da educação não apresentam discussões relacionadas ao perfil, ou características do mesmo, e sim ao trabalho docente ou prática com os alunos.

Na continuidade da busca por pesquisas já realizadas, utilizei o descritor perfil social dos professores. Localizei 128²⁶ resultados. Destes, quatro artigos referem-se ao perfil dos professores, um deles inclusive é o artigo já mencionado anteriormente de Soares et al. (2010), o qual trata da expectativa dos professores diante do desempenho dos alunos. Outro artigo é o de Vedovato e Monteiro (2008), em que as autoras buscam traçar o perfil sociodemográfico e as condições trabalhistas dos professores de nove escolas estaduais do estado de São Paulo. A pesquisa foi realizada através da aplicação de questionários que visavam a obter informações sobre estilo de vida, trabalho, saúde, riscos ocupacionais, características sociodemográficas e análise ergonômica do trabalho. Outro artigo é de Riani e Rios Neto (2008), em que os autores procuram analisar o perfil escolar e o *background* das famílias. Nas escolas foi analisado o item, da infraestrutura, já o *background*, avaliou a presença dos alunos, idade, sexo, cor, situação do domicílio, escolaridade da mãe, ocupação do chefe de família, chefia feminina e família convivente. Através dessa pesquisa foi possível identificar que à medida que a estratificação educacional diminui há uma melhora na rede escolar dos municípios. Por fim, o último artigo deste descritor foi escrito por Melo (1999) que avalia o perfil profissional e acadêmico dos professores, a fim de identificar os programas oficiais que colaboram para a formação desses profissionais. Em sua pesquisa, a autora observa que apesar dos problemas existentes e da desvalorização do professor, ainda existem proposições que visam à melhor formação do professor e uma educação de qualidade.

²⁵ Busca realizada no dia 06/04/2014.

²⁶ Busca realizada no dia 23/03/2014.

No banco de teses da CAPES foram localizadas 123²⁷ teses, sendo 65 na área da educação. A tese de Carvalho (2012) foi a única das relacionadas no momento da pesquisa que se aproximava do tema do presente estudo. O autor discute sobre o perfil sociocultural dos jovens de um distrito de Minas Gerais, identificando as características sociais, culturais e escolares desses jovens, de modo a traçar o perfil dos ex-alunos de uma escola estadual com curso superior.

No descritor perfil econômico dos professores, foram localizados 42²⁸ artigos, todos nas áreas de administração, assistência social, educação a distância, educação, história, meio ambiente, saúde e segurança, mas nenhum possuía enfoque nos aspectos analisados para o perfil dos professores alfabetizadores. A busca realizada no banco de teses da CAPES neste descritor apresentou como resultado 15²⁹ teses, sendo sete na área da educação, entretanto nenhuma das teses discutia questões relacionadas ao perfil dos alunos e professores.

Por fim, no descritor perfil cultural dos professores, foram encontrados 55³⁰ artigos, mas, como a indexação da CAPES é feita através das palavras, um dos artigos já havia sido selecionado, referindo-se à expectativa dos professores. Os demais 54 artigos são das áreas de administração, arqueologia, assistência social, contabilidade, educação a distância, estatística, história, música, política, psicologia, saúde e segurança. No banco de teses da CAPES, encontramos um total de 48³¹ teses, sendo 28 na área da educação, entretanto em nenhuma delas a problemática do perfil aparece em específico. Tal temática faz parte do processo de construção dessas pesquisas.

1.2 ANÁLISE SOBRE A BUSCA PELOS MATERIAIS JÁ PRODUZIDOS

Conforme mencionado no item 1.1 Metodologia desta dissertação, esta etapa, pautada pela busca das produções teóricas já publicadas, é fundamental principalmente por utilizar o materialismo histórico dialético enquanto concepção teórico metodológica. Assim, a pesquisa para a identificação do perfil dos professores do Bloco Alfabetizador da rede pública do estado de Santa Catarina apresentada nesta dissertação inclui a análise de diferentes materiais já produzidos sobre o tema, as discussões teóricas envolvidas e paralelamente a análise dos dados encontrados durante a pesquisa.

²⁷ Busca realizada no dia 06/04/2014.

²⁸ Busca realizada no dia 06/11/2014.

²⁹ Busca realizada no dia 06/11/2014.

³⁰ Busca realizada no dia 06/11/2014.

³¹ Busca realizada no dia 06/11/2014.

Este movimento pela busca dos materiais já produzidos sobre o tema e concomitantemente a análise dos dados encontrados para a elaboração da pesquisa permitem que a análise não seja realizada apenas sob um aspecto e sim que através desta análise conjunta seja possível conhecer os fatos históricos que antecedem a realidade em que atualmente o professor está inserido, e, através desse movimento, sugerir de que forma esta realidade pode ser transformada.

Portanto, a pesquisa para identificação de material já publicado sobre o tema perfil de professores, particularmente publicações que, como dito, apresentassem informações relacionadas aos descritores: perfil acadêmico de professores; perfil pedagógico e social de professores; perfil social dos professores; perfil econômico dos professores, perfil cultural dos professores, perfil professores alfabetizadores, apresentou poucas opções de publicações que abordassem o perfil de professores sob diferentes pontos de vista. Dessa forma, notei que a maior parte das pesquisas já publicadas trata apenas das questões ligadas à formação acadêmica ou às informações de idade, raça e sexo para a caracterização do perfil de determinado grupo de pessoas.

A leitura do material encontrado no portal de pesquisas da CAPES e dos demais autores que fundamentam o entendimento dos temas: capital cultural, capital econômico, formação inicial e continuada dos professores, alfabetização e letramento, currículo e condições de trabalho, permitiu a realização de uma análise que considerou diferentes informações para identificar e compreender o perfil dos professores alfabetizadores pesquisados durante o estudo.