



**ROSLEI APARECIDA SINDERSKI BIGATON**

**PERFIL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E  
ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL**

ITAJAÍ  
2005

**UNIVALI**  
**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ**  
Centro de Ciências Humanas e da Comunicação - CEHCOM  
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*  
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

**ROSLEI APARECIDA SINDERSKI BIGATON**

**PERFIL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E  
ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação – área de concentração: Educação (linha de pesquisa: Formação Docente e Identidades Profissionais. Grupo de Pesquisa – Formação Docente)

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Luciane  
Maria Schlindwein**

ITAJAÍ  
2005

## FICHA CATALOGRÁFICA

## CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus Pai, por minha vida e pela oportunidade em realizar mais este sonho.

À Prof<sup>a</sup> Luciane, orientadora amiga, mestra paciente, compreensiva, incentivadora, alicerce durante esta jornada.

A Cristiane e Núbia, duas amigas conquistadas neste percurso.

Aos bolsistas que desempenharam um papel fundamental na coleta e tabulação dos dados, principalmente a Gláucia e Solange.

Aos professores do curso de Mestrado, que em cada momento, cada um com sua especificidade, mostraram um novo caminho e um novo olhar sobre a educação, sobre mim mesma e sobre a vida.

Ao Prof. Miguel e à Prof<sup>a</sup> Marta, amigos presentes, sempre compreensivos e disponíveis nos momentos de dúvidas e incertezas.

À Prof<sup>a</sup> Bernadete, por toda paciência na leitura, correção e construção deste trabalho, pela colaboração e participação nas bancas.

À Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú / SC e as Escolas da Rede pela colaboração. Aos professores que se dispuseram a responder o questionário, meu especial agradecimento.

Ao Prof. Armando, Prof. Mércio e Prof<sup>a</sup> Marlete, pela compreensão durante as ausências no setor de trabalho.

Aos colegas de curso e ao amigo Julio, pelo companheirismo durante esta caminhada.

Aos meus queridos pais, Romano e Zilma, pela vida.

Aos meus amores e amigos, Jaque, Carol e Toni, pela compreensão, incentivo, ..., enfim, por tudo.

Todo ato humano constrói um mundo pelas linguagens.  
Mas, como as linguagens não foram inventadas por um ser isolado,  
obviamente que construímos um mundo com os outros.  
Não é sem razão que nossas realidades dependem de nossos  
campos semânticos! O que eu relato me delata.  
Não é sem razão que necessitamos do Outro para confirmar  
a existência do mundo que construímos.

De Lázari

## RESUMO

Este trabalho pesquisa o perfil dos professores da Rede Pública Municipal de Balneário Camboriú/SC, no ano de dois mil e três (2003). Tem como objetivo investigar o perfil social, econômico e cultural dos professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental do Município. A coleta de dados foi realizada com um questionário contendo setenta e quatro (74) questões, junto a quatrocentos e quarenta e dois (442) professores, em quinze (15) escolas da rede. Para os fins desta pesquisa utilizou-se uma metodologia estatística, com os recursos do software estatístico de análise multidimensional SPAD 3.5 (*Système Pour Analyse de Données*). Considera-se que o contexto social, econômico e cultural no qual o docente se constitui pode ser, efetivamente, indicador de suas escolhas profissionais e, até mesmo, de sua ação pedagógica. A partir dos dados obtidos na pesquisa e realizada a análise multidimensional, pode-se verificar que: a) os profissionais da educação constituem de fato, até a atualidade, uma categoria essencialmente feminina; b) os professores que iniciaram a carreira cursando o Magistério no Ensino Médio, optaram por cursar Pedagogia na Graduação, fizeram Especialização e participam de cursos de formação como opção para o desenvolvimento profissional. Para estes professores não há motivos para mudar de profissão; c) a quase totalidade dos professores questionados está satisfeita com o ambiente físico da escola onde trabalha e desenvolvem as atividades docentes em apenas uma escola; d) como a pesquisa foi realizada com professores da Educação Infantil, Séries Iniciais e Séries Finais do Ensino Fundamental, verificou-se que o tipo de procedimento pedagógico é diferenciado para cada um dos grupos, sendo distintos na forma de preparação e aplicação dos conteúdos e avaliações; e) o hábito da leitura, seja de livros científicos ou jornais, parece cristalizado na categoria, já que a televisão parece não despertar o mesmo interesse nos professores. Os passeios em família predominam quando o assunto é o lazer. Pela pesquisa percebe-se que os professores da rede Municipal de Balneário Camboriú, apresentam uma situação social, econômica e cultural favorável ao desempenho da docência, especialmente, se comparado à realidade brasileira.

Palavras-chave: Perfil de professores. Profissionalização e profissionalidade. Análise multidimensional.

## ABSTRACT

This work researches the profile of the teachers from Balneário Camboriú Public Municipal School, in two thousand and three (2003). The main purpose is to investigate social, economic and cultural profile of the teachers who act in Municipal Kindergarten School and Municipal Elementary School. The data collection was realized with a questionnaire with seventy four (74) questions answered by four hundred and forty two (442) teachers in fifteen (15) schools. To this research was used statistics methodology with multidimensional statistical analysis resource software SPAD 3.5 (Système Pour Analyse de Données). Considering social, economic and cultural context in which the teacher is, might be in fact, the reason of their professional choice and even their pedagogical action. From obtained data from the researches and multidimensional analysis realized it can be verified that: a) Education professionals are, until now, part of an essentially feminine category; b) Teachers that began their career attending to Professorship in Elementary School chose for Pedagogy in Graduation, took Major classes and participated of formation courses as option to professional development. For this teachers there are no reasons to change their profession; c) Almost all teachers are satisfied with school's physical environment where they work at and develop their teachers' activities at just one school; d) As the research was realized with Kindergarten School, initial and final grades of Elementary School, was verified that pedagogical proceeding is different to each group, being distinct in preparation ways and application of context and evaluations; e) The reading habit, or science books or newspaper, seems to be crystallized in this category since television seems not to draw the same interest in teachers. Family walks domain when leisure is concerned. Through this research it can be noticed that Balneário Camboriú Municipal Teachers present a social, economic and cultural situation favorable to teachers' fulfillment, especially if compared to Brazilian reality.

Key-words: Teachers' profile. Professionalization and professionalism. Multidimensional analysis.



## GRÁFICOS

Gráfico 1 – Identificação .....	49
Gráfico 2 – Condição Social .....	53
Gráfico 3 – Perfil Profissional .....	56
Gráfico 4 – Condições de Trabalho .....	60
Gráfico 5 – Perfil Cultural .....	63
Gráfico 6 – Perfil Pedagógico .....	66
Gráfico 7 – Índice de Desenvolvimento da Educação – IDE – 2002 / 2003 – Balneário Camboriú / SC .....	116

## MANUAL DE USO DO SPAD 3.5

Figura 1 – Abrir o Programa .....	97
Figura 2 – Importar o banco de dados do <i>Excel 5.0/95</i> .....	97
Figura 3 – Selecionar a base de dados no <i>Excel 5.0/95</i> .....	98
Figura 4 – Abrir a base de dados <i>*.xls</i> .....	98
Figura 5 – Classificar automaticamente os indivíduos e as variáveis .....	99
Figura 6 – Localizar e acionar na barra de ferramentas .....	99
Figura 7 – Indica o diretório para salvar os dados <i>*.sba</i> .....	100
Figura 8 – Apresenta o módulo de importação de dados .....	100
Figura 9 – Selecionar a base de dados <i>*.sba</i> .....	101
Figura 10 – Inserir o método.....	101
Figura 11 – Selecionar tipos de métodos e de análise .....	102
Figura 12 – Demonstrar que a base de dados e métodos de análise estão ativados .....	102
Figura 13 – Acionar o Método e os Parâmetros.....	103
Figura 14 – Salvar os procedimentos com extensão <i>*.fil</i> .....	103
Figura 15 – Apresenta as análises executadas.....	104
Figura 16 – Selecionar os indivíduos ativos e as variáveis.....	104
Figura 17 – Apresentação dos resultados da análise.....	105
Figura 18 – Como salvar o gráfico elaborado.....	105

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 – Atendimento do Ensino Fundamental de 7 a 14 anos de idade – Secretaria de Estado da Educação e Inovação de Santa Catarina – 2003.....</b>	<b>109</b>
<b>Tabela 2 – Repetência no Ensino Fundamental – Secretaria de Estado da Educação e Inovação de Santa Catarina – 2003 .....</b>	<b>110</b>
<b>Tabela 3 – Afastados por abandono no Ensino Fundamental – Secretaria de Estado da Educação e Inovação de Santa Catarina – 2002 .....</b>	<b>111</b>
<b>Tabela 4 – Reprovação no Ensino Fundamental – Secretaria de Estado da Educação e Inovação de Santa Catarina – 2002 .....</b>	<b>112</b>
<b>Tabela 5 – Distorção no Ensino Fundamental – Secretaria de Estado da Educação e Inovação de Santa Catarina – 2003 .....</b>	<b>113</b>
<b>Tabela 6 – Docentes com Curso Superior atuando de 1ª a 4ª série no Ensino Fundamental – Secretaria de Estado da Educação e Inovação de Santa Catarina – 2003 .....</b>	<b>114</b>
<b>Tabela 7 – Docentes com Curso Superior atuando de 5ª a 8ª série no Ensino Fundamental – Secretaria de Estado da Educação e Inovação de Santa Catarina – 2003 .....</b>	<b>115</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS

- ACM** – Análise de Correspondências Múltiplas
- ACP** – Análise de Componentes Principais
- ACT** – Admitido em Caráter Temporário
- AFC** – Análise Fatorial de Correspondência
- AFCM** – Análise Fatorial de Correspondências Múltiplas
- ANEP** – *Administración Nacional de Educación Pública*
- CLT** – Consolidação das Leis do Trabalho
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONAMA** - Conselho Nacional do Meio Ambiente
- CONSEME** – Conselho Municipal de Educação de Balneário Camboriú
- FATMA** - Fundação do Meio Ambiente de Santa Catarina
- FURG** – Fundação Universidade Federal do Rio Grande
- IDE** – Índice de Desenvolvimento da Educação
- IIEPE** – *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*
- PIBIC** – Programa de Bolsa Institucional de Iniciação Científica
- PIPG** – Programa Integrado de Pós-graduação e Graduação
- PMAE** – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação
- SPAD** – *Système Pour Analyse de Données*
- UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNIVALI** – Universidade do Vale do Itajaí

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>19</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>23</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS .....</b>	<b>41</b>
4.1 METODOLOGIA .....	41
4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	43
4.3 ANÁLISE FATORIAL DE CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS - AFCM .....	44
<b>5 DELINEANDO O PERFIL SOCIAL, ECONÔMICO E CULTURAL.....</b>	<b>47</b>
5.1 IDENTIFICAÇÃO.....	49
5.2 CONDIÇÃO SOCIAL.....	53
5.3 PERFIL PROFISSIONAL .....	56
5.4 CONDIÇÕES DE TRABALHO .....	60
5.5 PERFIL CULTURAL .....	63
<b>6 PERFIL PEDAGÓGICO .....</b>	<b>66</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>80</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXO 1 TERMO DE CONSENTIMENTO PRÉ-ESCLARECIDO .....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO 2 QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXO 3 MANUAL DE USO DO SPAD 3.5 .....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO 4 ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO DE SANTA CATARINA.....</b>	<b>106</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo investigar o perfil social, econômico e cultural dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Município de Balneário Camboriú/SC no ano de dois mil e três (2003). Para tanto, foi aplicado um questionário junto aos professores. Após a digitação, os dados foram submetidos a uma análise multidimensional. Com o apoio do software SPAD 3.5<sup>1</sup>, a análise foi organizada em seis blocos temáticos distintos.

No primeiro bloco denominado de Identificação, foram organizadas as questões relativas à idade, sexo e estado civil. No bloco Condição Social, foram agrupadas as questões sobre moradia, locomoção para o trabalho, compromisso financeiro, quantidade de pessoas que dependem financeiramente do professor e se o mesmo complementa o salário com outras atividades.

O conjunto de questões que formam o bloco Perfil Profissional apresentou as questões que envolvem a formação acadêmica do professor questionado, desde sua formação no ensino fundamental, ensino médio e a formação acadêmica superior. Os professores responderam se fizeram (ou estão fazendo), algum curso após a conclusão da graduação, se participaram de cursos de formação continuada na área da educação nos últimos cinco anos, promovidos pela prefeitura da cidade onde trabalha, pelo governo estadual, por alguma universidade ou por editoras, escolas particulares, consultorias ou outros. Os professores também foram questionados sobre a motivação que os levou a participar destes cursos, porque optaram pela carreira do magistério e qual o tempo de serviço no magistério.

No bloco que aborda as questões sobre as Condições de Trabalho, foi possível verificar se os professores que foram questionados, além de lecionar para a educação infantil ou ensino fundamental, lecionam para outras séries; a jornada de trabalho semanal é de quantas horas aula; em quantas escolas os professores cumprem a jornada de trabalho; qual é a situação funcional na escola em que tem

mais horas/aula; se tivessem outra opção, continuariam sendo professores; quais fatores contribuem para a ascensão profissional do professor; como são as condições do ambiente físico do seu trabalho e as condições socioeconômicas da comunidade atendida pela escola; se tem computador no local de trabalho e se no computador utilizam programas educativos.

O Perfil Pedagógico dos professores questionados verificou quais instrumentos de avaliação os professores utilizam na sua prática pedagógica. Foram questionados sobre a aplicação de provas, trabalhos escritos extra-classe e trabalhos escritos em sala de aula, responderam ainda sobre a participação dos alunos em seminários e atividades em grupo. Neste bloco também foram abordadas questões sobre a recuperação paralela aos alunos com rendimento insuficiente e se o professor, na avaliação, considera a nota da recuperação paralela para os alunos com rendimento insuficiente; sobre as modalidades metodológicas utilizadas em sala de aula e como são organizadas as atividades de planejamento das aulas.

O sexto bloco abrange fatores relativos ao Perfil Cultural dos professores questionados e contém questões que contemplam a participação destes professores em algum tipo de associação; quantas horas de televisão assistem incluindo os finais de semana; quais programas e qual emissora assistem com mais frequência; costumam-se ler jornal local, de veiculação estadual ou nacional; livros científicos / acadêmicos, livros de literatura, de auto-ajuda, livros/folhetos religiosos e apostilas. Os professores também responderam quantos livros costumam ler em média por semestre, o que entendem por educação estética e por cultura. Quanto à utilização do computador, os professores responderam sobre a utilização da *Internet* para pesquisar, participar de *chats* (bate-papo) e o uso *e-mail*.

O bloco ainda abrange questões sobre o hábito dos professores em ouvir música, ir ao cinema e ler. No lazer, se costumam ir ao *shopping*, passear com a família, ir à praia, assistir filmes em casa, visitar parentes; freqüentar igreja, templo ou culto; praticar esporte ou atividade física; confraternizar com amigas (os) e se nas horas

---

<sup>1</sup> SPAD 3.5 – *Système Pour Analyse de Données*.

vagas, costumam fazer alguma atividade manual, como tricô, crochê, tapeçaria ou pintura.

A análise das respostas procura delinear o retrato dos professores em suas carreiras docentes, desde o início da formação acadêmica até a formação continuada, situando-o em seu contexto de vida e profissional. Para atingir este objetivo, os professores foram questionados sobre seus hábitos, vínculos empregatícios, condições de vida e de trabalho, jornada de trabalho (inclusive em atividades extra-pedagógicas, quando desempenhadas), entre outros. A pesquisa também se preocupou em compreender quais são as aspirações profissionais dos professores e o grau de satisfação com a profissão.

O estudo dá especial ênfase em investigar, pelas respostas do questionário, qual o perfil pedagógico do professor, especificamente à avaliação realizada em sala de aula, modalidades metodológicas utilizadas e atividades de planejamento.

Considero, nesta pesquisa, a população acessível de professores que lecionam na rede pública municipal de ensino e que se dispuseram a responder o questionário. Cabe dizer, ainda, que este projeto está articulado a uma pesquisa interinstitucional que envolve a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

Esta pesquisa interinstitucional permitiu-me, ao ingressar em março de dois mil e três (2003) no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE e no Grupo de Pesquisa Formação Docente<sup>2</sup>, articular idéias significativas a respeito da formação de professores. A aplicação do questionário que levantou os dados sobre o perfil social, econômico e cultural dos professores da rede pública municipal de ensino de Balneário Camboriú, possibilitou delinear o perfil dos professores e obter subsídios para, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação, elaborar futuros planos de ação no que concerne à formação dos professores e as suas condições de desenvolvimento profissional.

---

<sup>2</sup> O grupo de pesquisa Formação Docente está articulado ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da UNIVALI, está cadastrado na plataforma de grupos do CNPq e vem desenvolvendo atividades desde 1999.



A necessidade de envolver-me neste processo ocorreu principalmente em função de estar atuando como docente desde um mil novecentos e noventa e quatro (1994), quando ainda cursava a faculdade de Ciências com habilitação em Matemática, até um mil novecentos e noventa e nove (1999), período em que desenvolvi atividades como professora de Matemática para as séries do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) e também para as séries do Ensino Médio.

Ainda neste período, ou seja, de um mil novecentos e noventa e sete (1997) a um mil novecentos e noventa e nove (1999), realizei a especialização em Educação Matemática. Este fato propiciou-me a oportunidade de a partir do ano de dois mil (2000), iniciar as atividades como docente no Ensino Superior, atuando no curso de Pedagogia – habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, no Campus de Tijucas/SC. A disciplina ministrada era a de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática, para o quinto (5<sup>o</sup>) e sexto (6<sup>o</sup>) períodos, correspondentes ao terceiro ano acadêmico do referido curso.

Nestes cinco (5) anos trabalhando com a formação de professores na área de Matemática, deparei-me com as expectativas e angústias das professoras em formação. Conhecendo um pouco as suas necessidades, procurei adequar o conteúdo programático contido na ementa da disciplina, já determinado pela Instituição. Estas adequações dizem respeito à inclusão de atividades práticas e lúdicas, sempre solicitadas pelas acadêmicas.

Percebi que no decorrer do processo de formação, os conteúdos inseridos na matriz curricular do curso e também na ementa da disciplina, algumas vezes não contemplam as expectativas das acadêmicas. Talvez este fator seja ocasionado pela pré-determinação, na criação do curso, dos temas que deverão ser abordados durante a formação das futuras professoras. A distância existente entre os saberes universitários e os saberes necessários aos professores que atuam nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, parece ser fator relevante na insatisfação e angústia destes profissionais.

O envolvimento das acadêmicas, professoras futuras ou atuantes, tem uma melhora significativa quando as mesmas participam da escolha dos temas a serem abordados durante as aulas. Na fase em que estão iniciando o estágio (obrigatório no currículo do curso), as acadêmicas solicitam que o conteúdo e as atividades, no caso de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática, sejam direcionados conforme suas necessidades de atuação em sala de aula.

Neste contexto supõe-se que, a articulação entre as necessidades dos professores em formação e estudos que permitam conhecer estes professores, propiciem um melhor direcionamento dos temas abordados durante suas formações.

Partindo deste pressuposto e para um melhor aproveitamento dos dados obtidos, os resultados aqui apresentados pautam-se em dois momentos distintos: primeiramente procedeu-se à tabulação das respostas obtidas nos questionários e a partir do gráfico gerado de cada questão, no programa Excel, os resultados foram analisados separadamente. Estes resultados foram repassados em forma de *CD*<sup>3</sup>, às autoridades municipais da Secretaria de Educação de Balneário Camboriú. Posteriormente a este processo, empreendeu-se a análise multidimensional a partir da ferramenta de análise de dados o *software* SPAD 3.5.

Pretende-se assim, constituir um banco de dados com informações que possam subsidiar os professores e as políticas locais e regionais no que tange à formação inicial e continuada, procurando incluir temas de interesse geral e específico, com a intenção de proporcionar uma melhora significativa no processo ensino-aprendizagem e profissionalização destes professores.

---

<sup>3</sup> *CD* – *Compact Disc*, elaborado com a participação de professores e alunos do Curso de Ciência da Computação da UNIVALI. O *CD* recebeu a denominação de SIS PERFIL – Balneário Camboriú – 2004.

## 2 JUSTIFICATIVA

Conhecer o perfil dos professores que ensinam as crianças e adolescentes em Balneário Camboriú foi o eixo que mobilizou esta pesquisa.

Balneário Camboriú situa-se a setenta quilômetros (70 Km) de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina. É uma cidade litorânea e turística, com uma população fixa de noventa mil, quatrocentos e sessenta e um (90 461) habitantes e uma população flutuante de até um milhão e duzentos mil (1 200 000) habitantes nos meses de verão<sup>4</sup>. É o principal pólo turístico de Santa Catarina, com um parque hoteleiro que proporciona aos turistas acomodações confortáveis e com preços variados.

Trata-se de uma cidade jovem, que em dois mil e três (2003) tinha trinta e nove (39) anos de emancipação. É, também, um município bem organizado, com uma boa infra-estrutura básica, desde saneamento básico, com tratamento de águas e esgotos. A cidade também possui uma equipe preparada para manter a praia limpa e conta com o apoio da Fundação do Meio Ambiente de Santa Catarina - FATMA<sup>5</sup> que, através da coleta de amostras da água do mar, informa aos banhistas os pontos com condições apropriadas ao banho.

Na educação, o destaque é a organização do Conselho Municipal de Educação - CONSEME<sup>6</sup> que em 2001, ainda sob a presidência da Professora Marlene Hüeb Novaes, elegeu suas metas prioritárias para o biênio 2002/2003.

---

<sup>4</sup> Fonte: Secretaria de Turismo e Comércio de Balneário Camboriú/SC.

<sup>5</sup> A pesquisa de balneabilidade é um trabalho realizado sistematicamente pela FATMA (Fundação do Meio Ambiente de Santa Catarina) desde 1976, seguindo as normas da Resolução CONAMA (Conselho Nacional do Meio Ambiente). Ele começa com a coleta de amostras da água do mar em mais de 180 pontos dos 500 quilômetros da costa catarinense. A FATMA seleciona esses pontos de tal forma que todo o litoral seja avaliado, concentrando as coletas justamente nos locais mais suscetíveis de poluição - os de maior fluxo de banhistas. As coletas são feitas mensalmente de março a novembro e semanalmente de dezembro a fevereiro - o pico da temporada de Verão.

<sup>6</sup> O Conselho Municipal de Educação de Balneário Camboriú - CONSEME, órgão deliberativo e normativo da Administração, no setor da Educação, foi criado pela Lei nº 1.096, de 11 de outubro de 1991.

Entre estas metas, uma constituiu-se em grande desafio para o Conselho: investigar o perfil dos professores da Rede Municipal de Ensino, nos aspectos sociais, econômicos e culturais. Para efetuar esta pesquisa, o Conselho procurou a Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, com o objetivo de conhecer os professores e a realidade em que estão inseridos.

A partir daí, parcerias foram buscadas para que se efetivasse esta meta. Finalmente, em 2003, sob a presidência do Prof. Luiz Salomão Ribas Gomez, contando com o apoio da Secretaria de Educação, do Prefeito Municipal, Rubens Spernau e da UNIVALI, partiu-se para a pesquisa, cujo público alvo eram todos os professores da rede pública municipal do município de Balneário Camboriú. A pesquisa foi realizada com sucesso, atingindo noventa e oito vírgula quatro por cento (98,4%) dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental do município de Balneário Camboriú. Este fato fica evidenciado, pois este tipo de levantamento é feito por amostragem e esta pesquisa atingiu a quase totalidade dos professores em estudo.

No dia 06 de abril de 2004, em uma reunião do CONSEME com o Colegiado da Educação e a equipe de pesquisadores, sob a coordenação da Dra. Luciane Maria Schindwein, professora da UNIVALI, foram apresentados os resultados da pesquisa aos Conselheiros, Secretária da Educação, Equipe Técnica da Secretaria da Educação e professores convidados. Estes resultados constituíram um banco de dados que foi sistematizado no *CD SIS PERFIL* e distribuído nas escolas do município.

---

Tem por finalidade precípua colaborar na política municipal de educação e exercer atuação normativa, consultiva e deliberativa quanto à organização, funcionamento, expansão e aperfeiçoamento do Sistema Municipal de Ensino.

O Conselho Municipal de Educação é representado pelos seguintes órgãos ou entidades:

- Câmara Municipal dos Vereadores: um titular e um suplente.
- Associação de Moradores: um titular e um suplente.
- Secretaria Municipal de Educação: um titular e um suplente
- Rede Municipal de Ensino: um titular e um suplente.
- Rede Estadual de Ensino: um titular e um suplente.
- Rede Particular de Ensino: um titular e um suplente.
- Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI: um titular e um suplente.
- Associação de Pais e Professores: um titular e um suplente.
- Clubes de Serviços: um titular e um suplente.

Além desses representantes, compõe o Conselho a Assessoria Técnica Pedagógica, a Assessoria Jurídica e a Secretaria Executiva.

A apropriação dos resultados da pesquisa realizada em Balneário Camboriú, pelos órgãos competentes pela formação dos professores do município, parece ser de importância ímpar, pois tecer definições sobre a formação de professores parece um tanto comum, visto que existe uma vasta literatura que trata do assunto, bem como pesquisas e revistas especializadas, projetos elaborados e estudos efetivados ou em fase de realização.

Neste contexto, buscar subsídios nestas pesquisas para esclarecer fatores que perpassam pelo mecanismo da formação de professores parece ser relevante para uma profissão tão complexa.

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26).

A formação de professores abrange aspectos ligados tanto à formação inicial quanto à formação continuada. Gatti (2000), refere-se à formação pré-serviço e a formação em serviço. Garcia (1999), conceitua quatro fases da formação de professores: fase pré-treino, fase de formação inicial, fase de iniciação e fase de formação permanente. Nóvoa (2004), afirma que a formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (primeiros anos de profissão) e como titular (formação continuada).

A relevância destas questões referentes às etapas que constituem a formação dos professores são entendidas, pela pesquisadora, como aspectos fundamentais a serem observados durante o processo de profissionalização do professor. Considera-se ainda nesta pesquisa, que para se obter um bom resultado durante o processo de formação dos professores em serviço (na perspectiva de uma rede de ensino), é importante conhecê-los, para que o desenvolvimento das atividades a serem propostas durante o período de suas formações sejam condizentes com as necessidades e aspirações destes professores em formação.

Para Gatti (2000), fica explícita a preocupação em considerar o professor como um todo, pois apenas certificar o docente não basta: os conteúdos de sua formação precisam de uma atenção especial, conteúdos não só informacionais e cognitivos, como os relativos às formas de efetivar o trabalho escolar, a valores e atitudes – aquilo que ele pode levar como vida para a escola.

A preocupação com a melhoria na qualidade de ensino, seja no ensino fundamental, médio ou superior, tem despertado interesse e preocupação nas pessoas envolvidas no processo educativo. Os programas de formação de professores vêm sendo delineados no sentido de capacitar os professores para o exercício do magistério.

Considerando o professor como um ser constituído socialmente e sua formação inicial ou continuada, como aspectos relevantes em sua profissionalização, convém abordar as seguintes questões: **O professor da Educação Básica de Balneário Camboriú possui que perfil? O perfil pedagógico dos professores da Educação Básica de Balneário Camboriú está caracterizado de que maneira?**

Para responder a estas questões foram elaborados os seguintes objetivos:

- )} Delinear o perfil social, econômico e cultural dos docentes da Educação Infantil, Séries Iniciais e Séries Finais do município de Balneário Camboriú/SC.
- )} Investigar as características que compõem o perfil pedagógico dos professores pesquisados.

Considera-se que este estudo possa ampliar as discussões sobre a profissionalidade docente, compreendendo o professor em seus espaços de vida, de trabalho e de formação, seja esta inicial ou continuada.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

O homem é um ser social. O professor é um ser social. Conhecer suas singularidades permite elaborar mecanismos que auxiliam a implementação de propostas para a formação destes professores.

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária. Sabemos que a interação desses fatores molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional, e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se vêem, como estruturam suas representações, como se descrevem, como vêem os outros e a sociedade à qual pertencem. (GATTI, 2003, p. 196).

O professor, homem socialmente constituído, se constrói a partir das relações estabelecidas com os outros e com o meio social no qual está inserido e que lhe proporciona significados específicos. Assim, faz-se necessário conhecer o professor em suas especificidades, percebendo-o como um ser social e histórico, um representante do seu tempo e de sua cultura.

A questão da subjetividade do professor, de acordo com Goodson (1995), precisa ser compreendida na perspectiva do desenvolvimento do professor e do currículo e, para tal, faz-se necessário conhecer as prioridades e a vida dos professores. Ao se referir à subjetividade relativa aos professores, Tardif (2002), afirma que nos últimos vinte anos: “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. (...) O que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho.” (TARDIF, 2002, p. 228).

A importância em se conhecer o professor, reside no fato de que o mesmo é o profissional que estará mediando o conhecimento, o saber, a educação de muitos indivíduos.

Na concepção de Goodson (1995), o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa. A formação que o professor propiciar a seus alunos será proveniente de sua cultura, saber e conhecimento.

Segundo Tardif (2002), para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. O autor considera que o professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, “é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.” (TARDIF, 2002, p. 230).

Delors (2001), afirma que a educação ao longo de toda vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.

- a) Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- b) Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.



- c) Aprender a viver junto desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- d) Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até a morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Neste sentido, a educação é antes de tudo uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. Na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa.

O professor constitui-se em uma peça fundamental na educação. E, neste contexto, é preciso reconhecê-lo como um profissional que possui conhecimentos e vivências, costumes, crenças, habilidades, cultura. Não é possível mais considerar o professor como alguém que apenas professa, ou seja, repassa conteúdos produzidos por outros, sejam especialistas ou pesquisadores. Esta nova ótica transforma completamente os aspectos relevantes a serem abordados em um curso de formação de professores. Goodson (1995), afirma que passamos do professor-como-profissional ao professor-como-pessoa, como ponto de partida para o desenvolvimento.

Esta afirmação sugere uma mudança de postura dos profissionais responsáveis pela elaboração de cursos de formação de professores. Repensar e re-elaborar os procedimentos que dão consistência à formação de professores, visando o aprimoramento da pessoa professor antes mesmo do profissional professor.

Programas formativos, intervenções que visam trazer impactos e diferenciais nos modos de agir de pessoas/profissionais só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas. Mas apenas o levar em consideração essas questões como premissas abstratas não cria mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo. (GATTI, 2003, p. 196).

Conhecer o professor parece ser de relevante importância para a estruturação de sua formação. Pesquisas que identifiquem os aspectos sociais, econômicos e culturais relativos ao profissional em formação podem fornecer pistas importantes sobre o delineamento da formação, seja inicial ou continuada.

O avanço nas pesquisas e literatura existentes acerca da formação de professores fornece dados substanciais sobre o assunto. A preocupação com o professor e sua formação vem sendo debate de várias pesquisas nacionais e internacionais, dentre os quais: Esteve (1999), Perrenoud (2002), Nóvoa (1995), Pimenta e Ghedin (2002), Gatti (2000). No entanto, estudos que abordam a questão do perfil social, econômico e cultural dos professores ainda são limitados, demonstrando um distanciamento entre a formação e a pessoa que está sendo formada.

Autores como Sofia Lerche Vieira (2002) e Wanderley Codo (1999), têm desenvolvido pesquisas que permitem melhor conhecer os professores do ensino básico.

Em seu livro *Ser professor: pistas de investigação*, Vieira (2002) apresenta a pesquisa realizada no Ceará durante os anos de 2000 e 2001, com o intuito de construir uma base de informações capaz de contribuir para melhor conhecer os professores cearenses.

Codo (1999), com a colaboração de outros pesquisadores e autores coordenou a elaboração do livro *Educação: carinho e trabalho*, que teve como objetivo estudar a saúde mental e a Síndrome de Burnout em vinte e seis (26) estados brasileiros mais o Distrito Federal, totalizando cinquenta e dois mil (52 000) indivíduos de um mil quatrocentos e quarenta (1 440) escolas.

No Uruguai, o ANEP<sup>7</sup> e o IIPE<sup>8</sup>, realizaram em conjunto uma pesquisa sobre a profissionalização dos docentes uruguaios, cujo relatório final se chama *Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización*. Realizado nos anos de 2000 e 2001, o estudo teve como objetivo a caracterização do perfil dos professores da educação inicial e primária e a formação dos docentes.

No Brasil, a UNESCO (2004), coordenou a pesquisa *O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*, que originou o livro de mesmo nome. A pesquisa foi adaptada, segundo os autores, a partir do estudo realizado pelo IIPE / UNESCO, em Buenos Aires e aborda estudos sobre os professores do ensino fundamental e do ensino médio, contemplando algumas de suas características sociais, econômicas e profissionais, a partir de questionários respondidos por cinco mil (5000) docentes de escolas públicas e privadas das vinte e sete (27) Unidades da Federação.

Estas pesquisas que investigam e procuram delinear o perfil dos professores, vêm de encontro ao que Nóvoa (1997), afirma quando diz que não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Pois o processo educativo deve garantir a instrumentação do professor na decodificação das informações recebidas, de forma a seleccioná-las. Isso requer, portanto, o estabelecimento de uma formação de professores que leve em consideração a real necessidade do professor.

Neste sentido, faz-se necessário redefinir as funções da escola, do professor, dos conteúdos programáticos, enfim, os objetivos educacionais precisam contemplar as necessidades do meio em que se vive, cuja transformação é evidente.

Conforme Delors (2001), a qualidade do ensino é determinada pela formação contínua dos professores, mais que a sua formação inicial. Além disso, os meios de ensino de qualidade podem ajudar os professores com formação deficiente a melhorar tanto a sua competência pedagógica como o nível dos próprios

---

<sup>7</sup> Administración Nacional de Educación Pública

<sup>8</sup> Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

conhecimentos. É a formação continuada que efetiva reformas, novas tecnologias, novas metodologias.

No atual contexto, é compreensível que muitas expectativas se tenham depositado no sistema educacional, fortemente marcado como definidor de indicadores do desenvolvimento social, cultural e econômico dos diferentes países. Na maior parte dos países, o novo século vem acompanhado por reformas educacionais orientadas para adequar a educação às exigências dos novos tempos e contextos, tais como a globalização das economias, as atuais políticas públicas e especialmente os impactos das novas tecnologias e formas de comunicação. Nessa situação, o conhecimento e a educação passam a ter um valor de grande importância, assim como a formação do professor tornar-se um campo de sérios desafios. (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004, p. 18).

A adequação da educação para os novos tempos vem acompanhada de expectativas em relação à atuação dos professores no processo de formar. Para Moran (2000), o campo da educação está muito pressionado por mudanças e a educação é o caminho fundamental para transformar a sociedade. Nas palavras de Mercado (2002), a sociedade atual passa por profundas mudanças caracterizadas por uma profunda valorização da informação e é função da escola, hoje, preparar os alunos para pensar, resolver problemas e responder rapidamente às mudanças contínuas.

Se a educação é um dos caminhos para transformar a sociedade que passa por profundas mudanças, percebe-se a necessidade de formar um professor que atenda a estas expectativas.

O momento atual está marcado por extremas e profundas mudanças em todas as áreas do conhecimento. Muitas dessas mudanças se devem à passagem da sociedade industrial para a sociedade da comunicação, além disso, a introdução do computador na educação vem causando uma revolução na concepção de como pensar o ensino-aprendizagem.

Atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como aliás os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida. O equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitado. (DELORS, 2001, p. 161-162).

A conscientização do professor quanto a sua preparação para os desafios que surgirão no desempenho de sua profissão é evidente. É importante que a formação dos professores lhes proporcione fundamentos para que tenham iniciativa, coragem, ética, visão de futuro, conhecimento da sua área de atuação, flexibilidade e capacidade de inovar e criar.

A formação de profissionais em cada área traz consigo uma certa especificidade, sendo que cada especificidade pode ser estudada inserida dentro de um mesmo contexto histórico e social. Conforme Buriolla (1995), as práticas profissionais variam de acordo com cada profissão. Existem diferenças na execução destas práticas, em razão das diferenças das profissões. Deste modo, elas não podem ser estudadas como um conjunto, mas em suas especificidades, porque as características de cada profissão vão estabelecer os limites e as possibilidades de cada uma.

A formação dos profissionais da educação nesta perspectiva e de sua especificidade traz consigo implicações profundas para a consciência do ser educador que deveria ser formada.

A profissionalização, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática, na mobilização e atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional.

O entendimento do estágio profissional, para Carrolo (1997), como uma mera preparação técnica para o desempenho de uma atividade que eventualmente qualquer um “saberia” ou “poderia” fazer, acabou por “reduzir a docência a um jogo de estatutos e papéis e passou por cima da dimensão reflexiva da socialização profissional, cujo horizonte é o desenvolvimento da identidade profissional do docente.” (CARROLO, 1997, p. 23).

Os propósitos ou objetivos que o professor deseja atingir orientam suas práticas pedagógicas, favorecendo a aquisição de um sentido ético fundamental. O professor não é mais um técnico que executa procedimentos e sim sujeito construtor de sua profissão.

A questão da construção de um referencial para se compreender o professor como profissional é um processo complexo mediado por diversos fatores e problemas ainda sem solução. A procura de critérios para uma atividade a ser considerada como profissional se depara com situações diversas, como a massificação, a desvalorização, as diferentes inferências dos mais diversos elementos (pais, Estado, administradores, etc.) ao trabalho do professor, natureza social da base de conhecimentos que caracteriza a profissão e leva a uma autonomia profissional compartilhada com o contexto. Não obstante esses obstáculos, a discussão do caráter profissional do professor é uma resposta que procura superar posturas de inércia intelectual, social, política, na atividade do professor. (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004, p. 38).

Parte-se do pressuposto de que é preciso primeiro conhecer e interpretar o mundo para poder transformá-lo. Ora, é na prática que as transformações ocorrem e não na atividade de estudo teórico, entretanto, as mudanças não são possíveis senão a partir do conhecimento da realidade, a qual supõe, essencialmente uma atividade teórica.

Sobre estas questões, Vásquez (1968) salienta que “a relação teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente.” (VÁSQUEZ, 1968, p. 117).

Portanto, teoria e prática não podem estar dissociadas na educação como práxis social, ou seja, enquanto postura crítica frente às relações de produção e reprodução do poder.

No que diz respeito ao trato com o conhecimento durante a formação acadêmica, Santos (1991), Schön (1988, *apud* SANTOS (1991)), Perrenoud (1993), Tardif (1991), Therrien (1993) e Nóvoa (1992), trazem importantes contribuições, das quais, em linhas gerais, destacam-se as críticas aos modelos epistemológicos das relações que os professores estabelecem com os saberes e as reflexões adquiridas durante a formação acadêmica.

De acordo com Santos (1991), nos anos 90 existiam problemas da defasagem na aprendizagem dos alunos, os quais, eram gerados pela ação docente que apresentava debilidades entre a preparação ou treinamento oferecido pelas escolas de formação profissional e a realidade da atividade prática futura.

Schön (1983), resgata a construção de uma nova prática na formação docente, a qual analisa a crise de confiança no conhecimento profissional tanto por parte do público como por parte do próprio profissional. O autor critica o modelo de racionalidade técnica, pois neste modelo assume-se a idéia de que a atividade profissional consiste na resolução instrumental de problemas, tornada rigorosa pela aplicação de teoria e técnica científica. O que na realidade deixa de considerar como fonte de aprendizado a vivência do professor.

Para Perrenoud (1993), quando se compreende que o professor deve ser percebido na sua totalidade, teoria e prática, compreendem-se as múltiplas formas de apropriação e transformação do saber docente. É necessário que se explore as questões referentes aos saberes docentes, isto porque o professor é o foco principal no processo educativo.

No que diz respeito às relações dos professores com os saberes, Tardif (1991) afirma que os professores são chamados a definir sua prática em decorrência dos saberes que possuem e transmitem. Para o autor, o saber pode ser entendido como a formação de um elemento para um todo, mais ou menos coerente de saberes provenientes de quatro fontes e que são: saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência. E é por meio dos saberes da experiência que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira.

Therrien (1993), busca aprofundar suas indagações acerca da natureza, da proveniência e dos processos de construção da categoria 'saber da experiência' docente, entendida como saber construído na prática social e pedagógica do dia-a-dia desse ator social, pois ele entende que somente nesse sentido é que o saber de experiência pode ser identificado como elemento de referência, de validação e análise da sua prática escolar, um saber social que informa a prática.

Segundo o autor, a acentuada valorização do saber científico e do conhecimento tecnológico, têm colocado os docentes em uma posição contrária em relação aos saberes que possuem e transmitem. Os saberes da experiência constituem,

portanto, o elemento essencial na formação do professor, isso porque, segundo Therrien (1993), o saber de experiência é o saber próprio do professor.

A prática do professor, portanto, abarca ações que nem sempre podem ser descritas em livros e que tampouco podem ser prescritas em manuais. As universidades, pelo caráter de cientificidade dos saberes que transmitem, têm legitimado uma compreensão reducionista que desconsidera vários aspectos da formação. Tais aspectos envolvem não apenas conhecimentos a respeito da prática pedagógica do professor e, ainda, conhecimento da própria organização escolar que o professor estabelece no âmbito da escola.

Estas idéias nos remetem a dimensões pessoais da profissão docente e, de acordo com Nóvoa (1992), a formação docente, não deve estar desvinculada das dimensões pessoais que envolvem a formação da “pessoa professor”.

Selma Garrido Pimenta (2002), aborda a questão da dimensão pessoal, refletindo sobre a desvalorização do professor e por isso, ela investe na formação de professores partindo do entendimento de que na sociedade contemporânea, cada vez mais se torna necessário o trabalho do mediador ao conhecimento nos processos cognitivos, para que não haja o fracasso escolar.

Segundo Pimenta (2001), aos professores deve ser oferecida formação contínua. O currículo da formação inicial fica desfavorecido porque os acadêmicos, futuros profissionais, desenvolvem atividades distantes da realidade das escolas, e na formação contínua aplica-se apenas cursos desconectados da prática pedagógica e estes são pouco eficientes, pois acabam desvinculados da teoria.

Para Pimenta (2002), as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente e um deles refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor. A autora tem desenvolvido nos cursos de licenciatura, o ensino da Didática, buscando trabalhar com seus alunos a reflexão, a investigação e a constituição de sua identidade, através de pesquisas da atuação de outros profissionais.



Estas ações, segundo a autora, são primordiais, pois todo profissional da área docente precisa ser bem qualificado. Entretanto, uma formação que contemple apenas a teoria não é suficiente, para o exercício da docência é preciso que o professor adquira experiência prática. A relação teoria e prática é imprescindível para a efetivação de uma prática profissional comprometida com a promoção dos alunos. A prática, em seu sentido mais amplo, consiste no conjunto de atividades peculiares, realizadas por uma determinada categoria profissional, legitimadas e reconhecidas pelo estado e pelo mundo do trabalho.

É fundamental que o professor enquanto profissional seja comprometido com o conhecimento, seja crítico, reflexivo e busque novas maneiras de ensinar e aprender. O profissional da educação precisa ainda ir mais longe, aprendendo a aprender, fator este que viabiliza as condições necessárias para a passagem da teoria à prática e assegurando a íntima unidade entre uma e outra, favorecendo a construção de um perfil profissional.

O perfil profissional se constitui de forma processual, trata-se de uma construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor transforma-se adquirindo novas características para que correspondam às necessidades da sociedade.

Dessa forma vai ficando evidente que a escola necessita acompanhar, de forma crítica, as reformas educacionais na “sociedade da informação”, e nessas mudanças seus profissionais têm um papel fundamental a cumprir. Assim, justificam-se as preocupações com a formação de docentes para as novas tarefas e problemas característicos da educação para o século XXI. Considerando as diferentes investigações sobre a temática, podemos observar uma preocupação central: Como ajudar a construir novas referências para a docência na perspectiva da profissionalização? Como fazer da educação no contexto escolar uma atividade profissionalizada? (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004, p. 38).

Para que se possa mediar o processo de construção do perfil profissional de futuros professores, é imprescindível mobilizar os saberes da experiência, e para isto é necessário que os professores tenham um bom entendimento da didática. Esta é adquirida através da experiência prática em relação com uma constante reflexão sobre as próprias ações.

Sobre a experiência, Pimenta (2002) afirma que os alunos chegam no curso de formação inicial com saberes sobre o que é ser professor (na perspectiva de alunos), ou seja, sabem, mas não se identificam como professores. Colaborar no processo de passagem dos alunos de se verem como alunos, para se verem como professores, é o desafio posto aos cursos de formação inicial. Isto porque o conhecimento não se reduz à informação, conhecer implica no trabalhar com as informações, transformando-as.

Inteligência é produzir novas formas de progresso e desenvolvimento, portanto, de produzir novas formas de humanização. Segundo Pimenta (2001), a finalidade da educação é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos e possam construir estes conhecimentos com sabedoria. Assim: “(...) educar na escola significa ao mesmo tempo preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, da riqueza e dos seus problemas, para aí atuarem.” (PIMENTA, 2002, p. 23).

A autora enfatiza que é importante fazer um balanço crítico tanto das novas colocações da psicologia e sociologia educacionais, como das iniciativas institucionais que tem procurado fazer frente ao fracasso escolar, apoiadas na renovação de métodos, sistemáticas de organização e funcionamento das escolas.

O futuro profissional constitui o seu saber-fazer a partir do seu próprio fazer. Os saberes pedagógicos podem e devem colaborar com a prática. O conhecer diretamente ou por meio de estudos das realidades escolares, e os sistemas onde o ensino ocorre, a vivência escolar, contribuem na construção da identidade do professor.

A formação de professor na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, pois segundo Pimenta (2001), as reflexões sistematizadas apresentam um caráter inconcluso, isto porque continua em processo, e tem o sentido de colaborar, para as decisões sobre os cursos de formação de professores e a valorização da docência, enquanto mediação, para a superação do fracasso escolar. A autora enfatiza que: “refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na

ação, é uma proposta metodológica para uma identidade necessária de professor.” (PIMENTA, 2002, p. 28).

Neste contexto, é importante destacar que todo profissional deve realmente possuir conhecimentos e técnicas para poder produzir seus trabalhos de maneira eficaz, e isto, implica em que a prática profissional precisa ser constantemente redefinida em relação ao seu contexto social.

O objeto do professor é o ensino e a aprendizagem, é pelo conhecimento técnico prático que a aprendizagem se realiza. A ciência que tem por objeto este estudo é a didática: “seu objeto consiste não apenas no conhecimento da estrutura e funcionamento da estrutura e dos processos reais de ensino-aprendizagem, isto é, dos processos que já existem, mas também no estudo das possibilidades de estruturação e funcionamento de novas possibilidades (de ensinar e aprender) docentes.” (CONTRERAS DOMINGO, 1990, p. 130).

Didática é para ensinar, instruir e fazer aprender. Pode parecer um conceito distante do nosso tempo, porém este corpo didático permanece em concepções educacionais que centram o trabalho escolar no cumprimento estrito de programas de ensino, voltados apenas à assimilação do objeto investigado, desvinculado o fazer pedagógico das dimensões contextuais.

Agir no interior da escola é contribuir para transformar a própria sociedade, pois só a educação na sociedade humana está centrada na questão da formação do homem, está voltada para o ser humano e sua realização em sociedade. Cury (1985) diz que: “na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social, o homem se constrói.” (CURY, 1985, p. 13).

As práticas e a vivência no dia-a-dia das escolas e das comunidades são exercícios que colocam os indivíduos diante de si mesmos e do mundo, diante do desafio de valorizar a vida. Não basta conhecer o mundo é preciso interpretá-lo, isto porque ao vivenciá-lo, trazemos para a realidade as teorias aprendidas, transformando-as em ações práticas.

Devemos levar em conta que existem muitos profissionais com anos de carreira-prática, mas estão em busca de novos conhecimentos. Buscando na teoria ensinamentos para aperfeiçoarem sua prática e transformarem seu dia-a-dia, fato este que, segundo Vásquez (1968), leva ao entendimento de que “a dependência da teoria em relação à prática, e a existência dessa como últimos fundamentos e finalidades da teoria, evidenciam que a prática - concebida como uma práxis humana total - tem a primazia sobre a teoria, (...) e pressupõe uma íntima vinculação com ela.” (VÁSQUEZ, 1968, p. 234).

Pode-se dizer que toda prática tem um critério de verdade, pois é a existência da pesquisa através das ações, e esta tem sua motivação na necessidade de modificação. Esta constante busca de novos conhecimentos através da prática e teoria, é que resultará em idéias transformadoras, pois o ser humano está sendo desafiado a inovar e se atualizar.

O mundo também está em constante transformação e assim tem-se que ter coragem de ir a busca de novos horizontes e voltar a aprender. Para Vieira Pinto (1979):

O fundamento da prática encontra-se na necessidade da inclusão do homem no processo em que produz aquilo de que precisa, ao mesmo tempo produzindo a si próprio, pelo acúmulo de conhecimento que adquire. Para agir, deve ter pré-figurada em idéias a situação em que se empenha, o aspecto da realidade que vai interrogar, e o valor da confirmação que espera virá a receber. A vida humana no seu curso empírico e cotidiano é sempre prática, pois as situações não se repetem rigorosamente iguais, de modo que sempre existe a solicitação da compreensão racional para fazer frente às circunstâncias variáveis. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 220).

É importante reconhecer que a teoria é essência para haver uma prática, porque é através da teoria que podemos fazer uma boa prática. E cada profissional-professor tem sua maneira de fazer a prática. Um saber individual, que se aprimora com o entendimento da teoria, um saber que ajudará a desenvolver a prática em constante busca de transformação.

O que leva ao entendimento de que, sendo o professor um mediador de conhecimento, a prática serve para contribuir na teoria e assim uma complementa a outra. Vasquez (1968), define esta ação como pedagogia dialética e nesta forma de entender a ação pedagógica compreende-se que a unidade entre teoria e prática é

fundamental, onde a pedagogia é a atividade teórica (conhecer e estabelecer finalidades) e a educação é a atividade prática (práxis). Sendo esta ação também conhecida como didática.

Abordar assuntos na formação de professores, que estejam inseridos na realidade deste professor pode despertar interesses fecundos no que diz respeito ao seu aproveitamento durante a formação.

Não se pode pensar o processo educativo apenas em termos de procedimentos de aquisição ou de dispositivos pedagógicos. A dinâmica provocada pelas interações do sujeito com o ambiente e com o outro, na relação com a realidade e, mais globalmente, com o mundo, é que permite ou impede o início do processo educativo pelo próprio indivíduo. Portanto, devem-se compreender as diferentes relações construídas pelo indivíduo nessa dinâmica. (MARPEAU, 2002, p. 67).

A relação estabelecida entre o que se aprende e a necessidade que se tem, torna-se uma relação de sentido e de valor. O professor estabelecerá relações de sentido com os conteúdos de uma formação que dará suporte às necessidades estabelecidas em sua vivência enquanto profissional.

Schлиндwein (2001), ao abordar o processo de internalização, afirma que:

O material a ser internalizado, deve estar articulado a um motivo particularmente relevante para o professor – o que é possível quando se vincula o novo conteúdo conceitual ou metodológico a ser internalizado (apreendido ou discutido) com a problemática que circunda o cotidiano escolar do professor. Talvez uma boa saída fosse incluir, logo no início da capacitação, um momento no qual o professor pudesse expor suas angústias, dificuldades ou até mesmo sucessos e prazeres na prática pedagógica. Esta sugestão supõe, portanto, que é a partir da problemática descrita pelo professor, que o novo conteúdo conceitual ou metodológico deve ser inserido. Esta seria uma forma de buscar, não só a atenção, como também a transformação do professor, uma vez que ele estaria implicado no conteúdo em pauta. (SCHLINDWEIN, 2001, p. 117).

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), enfatizam a questão inegável em admitir que os professores são reconhecidamente uma peça essencial dentro dos processos de inovação educativa, como produtores de saberes, razão pela qual é fundamental reconhecer que o professor faz a diferença.

Considerando o professor como produtor de saberes, torna-se necessário sua inserção no planejamento de sua formação. Tardif (2002) realiza a seguinte consideração:

(...) reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas. (TARDIF, 2002, p. 240).

Cabe questionar, então, se a participação ativa no processo de formação, constitui-se em utopia ou uma realidade perfeitamente possível. É preciso ampliar o debate, considerando se a participação seria uma medida que permitiria um maior empenho do professor durante sua formação. A conscientização do professor não basta, é necessário incluí-lo no processo, para que o mesmo se sinta dinâmico, socialmente ativo.

A existência de um “modelo formativo” é identificada por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), como um modelo onde o professor é reconhecido como um executor/reprodutor e consumidor de saberes profissionais produzidos pelos especialistas das áreas científicas, sendo, portanto, o seu papel, no processo de construção da profissão, minimizado, uma vez que ele ocupa um nível inferior na hierarquia que estratifica a profissão docente.

Para os autores, o professor como sujeito ativo, é um agente de “transformação”. O processo de profissionalização da docência representa uma mudança de paradigma no que se refere à formação, o que implica sair do “paradigma dominante” baseado na racionalidade técnica, no qual o professor é um técnico executor de tarefas planejadas por especialistas, para se procurar “um paradigma emergente”, ou da “profissionalização”, no qual o professor é construtor da sua identidade profissional, segundo os contextos específicos de produção dessa identidade.

Flores (2003), utiliza os termos profissionalização e profissionalismo. O primeiro termo encontra-se associado ao projeto ou processo político ou social (ou ainda individual) através do qual uma determinada ocupação (ou indivíduo) procura reconhecimento como profissão (ou como profissional). O segundo termo diz respeito à natureza e qualidade do trabalho das pessoas, neste caso dos professores.

A análise do profissionalismo docente (e o modo como este tem sido afectado ao longo dos tempos) requer, não só a compreensão do trabalho dos professores e o modo como estes se vêem enquanto profissionais (e como os outros os vêem), mas também a consideração do contexto – social, político e cultural – em que se inscreve. (FLORES, 2003, p. 133).

A profissionalidade para Contreras Domingo (2002), se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. Salaria ainda que falar de profissionalidade significa, não só descrever o desempenho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) abordam dois aspectos que compõe a profissionalização: um interno, que constitui a profissionalidade, e outro externo, que é o profissionalismo ou profissionalismo.

A profissionalidade permite que o professor adquira os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, os saberes próprios de sua profissão. São os saberes das disciplinas e também os saberes pedagógicos. É a racionalização dos saberes e das habilidades utilizadas no exercício profissional.

O profissionalismo refere-se à reivindicação de um *status* distinto dentro da visão social do trabalho. Implica em negociações, com o objetivo de fazer com que a sociedade reconheça as qualidades específicas, complexas e difíceis de serem adquiridas, de forma a proporcionarem uma forma de prestígio e de participação nas problemáticas da construção da profissão. Para os autores, a autonomia é fator primordial à construção da profissionalização do professor.

Altet (2001), define o professor profissional como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimento explicitado, oriundos da prática. A autora afirma que, “quando a origem do conhecimento é a prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los.” (ALTET, 2001, p. 25).

A busca constante do professor por qualificação, por conhecimentos, fortalecimento de seus ideais e a convicção de que seus saberes e competências são necessários para o bom desempenho profissional, podem ser a alavanca que estimulará o professor na luta por seu espaço e ser reconhecido como profissional da educação.



## **4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS**

De acordo com dados coletados junto à Secretaria Municipal de Educação e da Coordenadoria de Ensino (13ª CRE), Balneário Camboriú conta com vinte (20) unidades escolares públicas de Ensino Fundamental, sendo que quinze (15) são Escolas Municipais, incluindo um (01) Curso Supletivo de Ensino Fundamental e cinco (05) escolas Estaduais. Possui ainda cerca de vinte e quatro (24) Escolas Particulares, dados estes referentes ao ano de dois mil e três (2003), período da realização da pesquisa.

O questionário foi aplicado individualmente a cada professor da rede pública municipal de Balneário Camboriú. Para tanto, procedeu-se da seguinte maneira: cada diretor de escola era contatado e era agendada a visita à escola. Participaram da aplicação dos questionários um contingente de seis (6) pessoas. Todos os aplicadores foram treinados para que se evitassem variáveis intervenientes. Cada professor demorou, em média, vinte e cinco (25) minutos para responder ao questionário.

### **4.1 Metodologia**

A análise multidimensional é um método estatístico que permite um estudo global das variáveis, colocando em evidência ligações, semelhanças ou diferenças. Desta forma, é possível analisar indivíduos e variáveis em espaços geométricos, transformando os dados para visualizá-los em um plano ou classificá-los em grupos homogêneos, com o máximo de informações.

Desde hace una veintena de años, los métodos de análisis de datos han probado ampliamente su eficacia en el estudio de grandes masas complejas de información. Se trata de métodos llamados multidimensionales por oposición a los métodos de estadística descriptiva que no tratan más que de una o dos variables a la vez. Por tanto, permiten la confrontación entre

numerosas informaciones, lo que es infinitamente más rico que su examen por separado. Las representaciones simplificadas de grandes tablas de datos que estos métodos permiten obtener se han manifestado como un instrumento de síntesis notable. Extraen las tendencias más sobresalientes de datos demasiado numerosos para ser aprehendidos directamente, los jerarquizan, y eliminan los efectos marginales o puntuales que perturban la percepción global de los hechos. (ESCOFIER e PAGÈS, 1992, p. 01).

Os métodos de análise multidimensional podem ser:

- a) Análise de Componentes Principais (ACP), que trata tabelas que cruzam indivíduos e variáveis numéricas;
- b) Análise Fatorial de Correspondência (AFC), na qual se trabalha com tabelas de frequências e,
- c) Análise de Correspondências Múltiplas (ACM), que se aplica a tabelas de variáveis qualitativas codificadas.

O método utilizado para trabalhar com os dados neste estudo é a Análise Fatorial de Correspondências Múltiplas (AFCM) e o programa escolhido foi o *Software* SPAD 3.5, que é uma ferramenta de análise de dados ou análise multidimensional.

O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário (anexo 2) que contém setenta e quatro (74) questões e foi aplicado junto a quatrocentos e quarenta e dois (442) professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no município de Balneário Camboriú/SC. Este questionário foi construído no Grupo de Pesquisa Formação Docente e foi aplicado, originalmente, por amostragem, junto aos professores do município de Itajaí/SC, Florianópolis/SC e Rio Grande/RS.

A coleta de dados foi realizada no período de novembro e dezembro de dois mil e três (2003), com a participação da pesquisadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciane Maria Schlindwein, e as pesquisadoras Roslei Aparecida Sindeski Bigaton (mestranda do PMAE), Maristela Vanzuita Machado (mestranda do PMAE), Carla Felício (bolsista PIPG), Gláucia Seger Casado Weber (bolsista PIPG) e Natália Mueller Jenichen (bolsista PIBIC). A aplicação foi efetuada em subgrupos de professores em cada escola. Quase todos os professores integrantes da rede municipal em estudo, concordaram em participar da pesquisa e assinaram de livre arbítrio, ao Termo de Consentimento Pré-esclarecido (anexo 1).



O número de docentes no período de novembro e dezembro de dois mil e três (2003) era de quatrocentos e cinquenta (450)<sup>9</sup> professores.

Ao término do processo de aplicação dos questionários junto aos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, nas escolas públicas do município de Balneário Camboriú/SC, iniciou-se o processo de digitação. Todas as respostas foram digitadas em arquivos do Excel. A partir destes arquivos foram constituídas planilhas e gerados os gráficos que sintetizaram as respostas dos professores ao responderem ao questionário. Este procedimento permitiu uma visualização das opções assinaladas pelos professores e a construção das análises, a partir dos indicadores resultantes destas análises.

Em seguida, os dados foram importados para o *software* SPAD 3.5<sup>10</sup>, para empreender-se a análise multidimensional.

#### **4.3 Análise Fatorial de Correspondências Múltiplas - AFCM**

O estudo com a utilização da Análise Fatorial de Correspondências Múltiplas (AFCM) permite avaliar uma população de “n” indivíduos por “p” variáveis qualitativas. Escofier e Pagès (1992), recomendam que as tabelas sejam retangulares, ou seja, o número de indivíduos deve ser maior que o número de variáveis ou modalidades a elas associadas.

De acordo com Crivisqui (1993), os objetivos deste método podem ser divididos em duas classes: os gerais e os específicos. Os objetivos gerais são:

- a) analisar toda a informação contida em uma tabela do tipo indivíduos X variáveis qualitativas;
- b) representar graficamente a estrutura da tabela e
- c) produzir estatísticas de controle suplementares.

---

<sup>9</sup> Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú / SC.

Os objetivos específicos estão relacionados aos três elementos que intervêm na AFCM: os indivíduos, as variáveis e as modalidades das variáveis, que são:

- a) facilitar a construção de tipologias de indivíduos, permitindo a comparação de todas as unidades de observação através de todas as modalidades das características observadas;
- b) estudar as relações existentes entre as características (variáveis) observadas e
- c) permitir a comparação de modalidades das características observadas.

As comparações acima descritas são possíveis a partir de uma representação gráfica de “n” unidades de observação no espaço das “k” modalidades e vice-versa. Entretanto, este espaço de representação deve ser dotado de uma métrica que possibilite estabelecer um item de comparação adequado.

Para os indivíduos, Crivisqui (1993), determina que: dois indivíduos que apresentarem um grande número de modalidades em comum devem ser incluídos em uma mesma classe da tipologia de indivíduos. O autor informa que duas modalidades serão consideradas semelhantes quando estiverem presentes ou ausentes nos mesmos indivíduos e em um número suficiente deles.

Os “n” indivíduos podem ser representados, segundo Verdinelli (1980), como uma nuvem de pontos em um espaço k-dimensional ou, ainda, as k modalidades podem situar-se em um espaço n-dimensional, tornando-se os componentes dos vetores observacionais, linha ou coluna, como coordenadas no espaço  $R^p$  ou  $R^n$  respectivamente.

Neste contexto, faz-se necessário observar que tais diagramas são viáveis nos casos em que a dimensionalidade está reduzida a dois ou três eixos, enquanto que com um número maior de eixos coordenados, os gráficos são praticamente impossíveis de serem construídos e visualizados.

---

<sup>10</sup> Com o objetivo de favorecer o uso do SPAD 3.5, a pesquisadora elaborou um manual de utilização (Anexo 3)

Sendo assim, o propósito da análise fatorial é reduzir a dimensionalidade do sistema, conservando da melhor forma possível à configuração inicial. Em outras palavras, procura-se encontrar as melhores representações gráficas da estrutura multidimensional, tratando de preservar o aspecto original da melhor maneira possível.

## 5 DELINEANDO O PERFIL SOCIAL, ECONÔMICO E CULTURAL

Buscando subsídios na análise de dados e no *software* estatístico SPAD 3.5, pretende-se conhecer o professor da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú. São analisadas as respostas obtidas nos questionários que os quatrocentos e quarenta e dois (442) professores responderam, para que se possa implementar uma formação adequada às características deste grupo de professores.

Pois, conhecer os recursos humanos que fazem parte de um município, estado ou nação, e que irão formar as novas gerações, constitui fator primordial do desenvolvimento destes indivíduos, determinando assim a eficiência e eficácia da educação.

La eficiencia y eficacia de la educación dependen de los recursos humanos que la proveen. El desempeño docente depende, a su vez, de una multiplicidad de factores. Los factores tradicionalmente asociados al desempeño y normalmente considerados en el análisis, incluyen el sistema de incentivos en la carrera docente, la calidad de la formación docente inicial y de la formación docente permanente, los incentivos colectivos al centro educativo, y el espíritu de cuerpo, vocación y ética laboral de los docentes. (ANEP/IIPE, 2003, p. 23).

Para conhecer o professor ou um grupo específico de professores pode-se elaborar pesquisa com levantamento de dados relativos a estes professores. Segundo Barbeta (2002), para conhecermos certas características dos elementos de uma população (ou de uma amostra), precisamos coletar dados destes elementos, sejam estes dados quantitativos ou qualitativos.

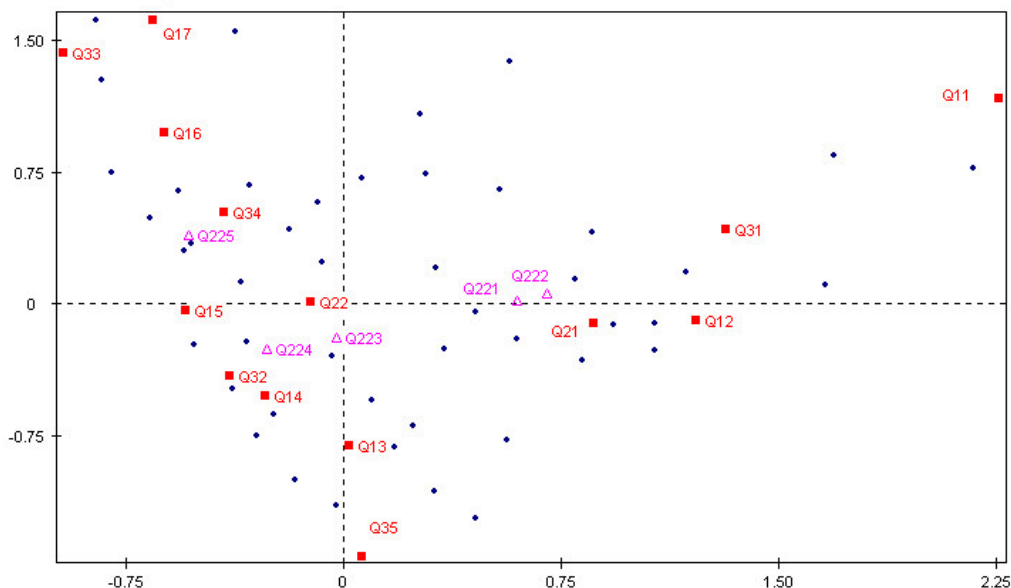
A elaboração de um instrumento adequado de pesquisa seja questionário ou entrevista, fornecerá os dados necessários para nortear o estudo. Barbeta (2002), evidencia que quando a variável em estudo for mensurada numericamente, tem-se um grande ganho em termos de técnicas de análise exploratória de dados. A posterior compilação dos dados em um programa ou *software* estatístico, demonstra de forma sintetizada e genérica o conjunto de características inerentes ao grupo estudado.

O dualismo entre abordagens racional e experimental chega aos dias de hoje na oposição entre pesquisas qualitativas e quantitativas. No entanto, nem a primeira nem a segunda prescindem de raciocínio lógico. São sim alternativas metodológicas para a pesquisa, e a denominação qualitativa ou quantitativa não delimita para uns e outros objetos qualitativos e quantitativos, nem tampouco paradigmas científicos distintos. Ambas podem interessar-se por qualquer objeto, a identidade de cada uma expressando-se no campo dos métodos e não dos objetos. (PEREIRA, 2001, p. 25).

O processo de descrição, interpretação e caracterização dos dados qualitativos coletados permitiu desvelar que a realidade investigada é socialmente construída. A esse respeito Bogdan e Biklen (1994), afirmam que o objetivo dos investigadores qualitativos é melhor compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes significados.



## 5.1 Identificação



**Gráfico 1 – IDENTIFICAÇÃO<sup>11</sup>**

Ao analisar as características dos docentes que responderam ao questionário, observa-se que dos quatrocentos e quarenta e dois (442) docentes, trezentos e noventa (390), o que equivale a oitenta e oito por cento (88%), são do sexo feminino e, conseqüentemente, doze por cento (12%), são do sexo masculino.

Considerando os dados abordados pela UNESCO (2004), em pesquisa sobre professores realizada em dois mil e dois (2002), dentre os professores brasileiros, “81,3% são mulheres e 18,6% são homens, (...) cabe ressaltar que a maioria das professoras encontra-se atuando no ensino fundamental.” (UNESCO, 2004, p. 44).

Analisando o fator gênero masculino na educação é importante lembrar que nas séries iniciais do Ensino Fundamental, poucos são os professores do sexo masculino, este fator deixa de ser determinante ao analisarmos as séries finais do

<sup>11</sup> Variáveis ativas – 1, 2 e 3 (idade, sexo, estado civil)

Variáveis ilustrativas – 22 (tempo de serviço no magistério)

**NOTA:** as variáveis estão representadas pela letra Q e um ou dois números, sendo sempre o último algarismo referente à modalidade de acordo com o questionário.

(Ex.: Q11 – questão 1 modalidade 1)

Ensino Fundamental e também do Ensino Médio. Esta característica foi verificada nos sujeitos que responderam ao questionário e também em pesquisas realizadas no Brasil.

Representações sociais bastantes difundidas sobre professores e professoras parecem acompanhar essas distinções na composição, por sexo, do quadro docente de diferentes níveis de ensino. Conforme exposto por Louro (1997), o professor sempre foi associado à autoridade e ao conhecimento, enquanto a professora sempre foi – e ainda é – vinculada ao apoio e a cuidados dirigidos aos alunos. Essas associações correspondem e se ajustam ao predomínio dos homens nos níveis mais altos e especializados da educação, nos quais o trabalho, em boa medida, está dirigido para a orientação dos jovens em relação à sua futura profissão, e à predominância das mulheres nos segmentos iniciais da escolarização, que contam com muitas tarefas voltadas para aspectos relacionados ao cuidado das crianças. (UNESCO, 2004, p. 45-46).

Esta evidência também foi abordada por Batista e Codo (1999):

Os trabalhadores da educação constituem de fato, até a atualidade, uma categoria essencialmente feminina e este é o primeiro resultado que salta aos olhos quando se toma o conjunto da categoria. No entanto, uma análise mais aprofundada permite relativizar essa afirmação, em especial, quando se efetua uma divisão segundo os graus em que lecionam os professores. O chamado primeiro grau menor (primeira a quarta série), de fato, mostra uma presença avassaladora de mulheres, já no primeiro grau maior, os homens comparecem com uma proporção importante, para atingir 39% da categoria no segundo grau. Neste último segmento já se torna difícil nomear a categoria como “feminina”, no máximo poderia se falar de uma predominância relativamente discreta de mulheres. (BATISTA E CODO, 1999, p. 62).

Ao verificar as modalidades idade, sexo e estado civil, percebe-se que os sujeitos da pesquisa são na sua maioria mulheres, casadas e jovens, com idade entre vinte e nove (29) e quarenta e três (43) anos. Pela proximidade das variáveis verifica-se no gráfico que para os sujeitos do sexo masculino, a idade presente é de vinte e quatro (24) a vinte e oito (28) anos e que os mesmos são solteiros, fato este que apresenta um fenômeno novo, onde os homens jovens estão procurando a carreira do magistério, o que pode ocasionar uma mudança no perfil profissional dos professores.

Em nível de Brasil, a pesquisa da UNESCO (2004), afirma que “os dados do estudo apresentam como resultado uma média de idade dos docentes de 37,8 anos, o que,

considerando o panorama internacional, coloca os professores brasileiros como relativamente mais jovens.” (UNESCO, 2004, p. 47).

Note-se que a variável indicando os docentes que são separados ou divorciados, encontra-se muito próxima aos pontos definidos pelas variáveis que representam a faixa etária entre quarenta e quatro (44) e acima de quarenta e nove (49) anos. Em termos percentuais, dezesseis por cento (16%) dos respondentes são separados ou divorciados. Ao compararmos este percentual aos professores que responderam ser os únicos responsáveis pelo sustento da família, onde onze por cento (11%) fizeram esta afirmação, o que em termos percentuais, aproxima muito os valores verificados.

Diante destes dados, considera-se importante contextualizar que os cursos de formação de professores nas Escolas Normais no Brasil, durante o século XIX até o início do século XX, não tinham preocupação com quem eram os alunos que freqüentavam a escola, sua história de vida e a bagagem cultural que traziam, tampouco com os que deixavam de freqüentá-la.

A formação dos futuros professores era desenvolvida de modo que estes eram levados a acreditar que todos os alunos deveriam aprender segundo os métodos e técnicas vigentes. O processo ensino-aprendizagem era idealizado como algo harmônico, pois, durante toda formação acadêmica, os trabalhos eram realizados em turmas com alunos ‘modelos’, muito distantes e diferentes da realidade do cotidiano.

Até as primeiras décadas do século XX, a formação de professores, tinha por objetivo oferecer aos futuros professores, ensino literário e algumas matérias relacionadas à função docente, a prática de ensino era deficiente e não atendia às necessidades dos professores em formação. Além disso, “os princípios pedagógicos dados, de forma bastante diluída, não forneciam elementos necessários para o conhecimento das características das crianças a serem educadas e do processo ensino-aprendizagem.” (LELIS, 1996, p. 42).

Em relação ao exposto, Gatti (2003a) afirma que:

As pesquisas relacionadas a professores, tiveram nas primeiras décadas do século XX, enfoques em que a questão das formas de ensinar, das formas de dirigir uma sala de aula, as questões do relacionamento professor-aluno, foram tratadas com conotação fortemente tecnicista apoiada em idéias psicopedagógicas que instituíam fórmulas para o bom ensino, portanto, para a boa atuação dos professores. (GATTI, 2003a, p. 383).

Além da deficiência de formação oferecida para os futuros professores, dificultando mais tarde o exercício da profissão, a docência era compreendida como uma atividade de amor e doação; assim, os professores deveriam possuir afetividade e envolver-se emocionalmente com seus alunos, no sentido de serem dedicados, atenciosos, carinhosos e protetores.

A identificação com a maternidade levava também, à identidade da profissão com o feminino, ou seja, relacionava-se à 'mãe' cuidadosa, com sentimentos fundamentais para a formação de quem iria atuar com crianças. Na formação ficava assinalado que era necessário gostar de criança e ter o 'dom' de ensinar.

Ao revisar a produção teórica sobre o tema, publicada entre 1990 e 1998 em periódicos especializados, André (2002) refere-se a autores que, ao refletirem sobre a identidade e a profissionalização do professor, fornecem elementos para pensar acerca das razões dessa enorme discrepância entre o número de mulheres e o de homens envolvidos no magistério. (...) se considerado seu ponto de vista, a presença tão predominante de mulheres na profissão docente no Brasil se deveria ao aumento do mercado de trabalho, decorrente da ampliação do atendimento escolar, como também da procura dos homens por novas profissões que ofereciam melhores salários, quando do início da industrialização no país. (UNESCO, 2004, p. 44-45).

Segundo Vieira (2002), "as investigações desenvolvidas sobre o gênero dos trabalhadores em educação, em geral, apontam para uma mesma direção: a imagem historicamente construída de uma profissão em que predomina o sexo feminino." (VIEIRA, 2002, p. 27).

Esta suposta predisposição feminina ao magistério, influenciou as mulheres que desejavam ou necessitavam trabalhar para auxiliar no orçamento doméstico. Este fator ainda é perceptível na sociedade atual, pois se a mulher trabalhar vinte (20) horas como professora, terá os outros períodos para desenvolver seus afazeres domésticos.

Pode-se sugerir que as representações construídas historicamente, por meio das relações sociais acerca da diferenciação do papel feminino e masculino podem interferir diretamente na escolha profissional em ser professor. Estas escolhas sócio, histórico e culturais, podem ainda, influenciar na profissionalização do professor, enquanto classe que busca consolidar sua profissão?

## 5.2 Condição social

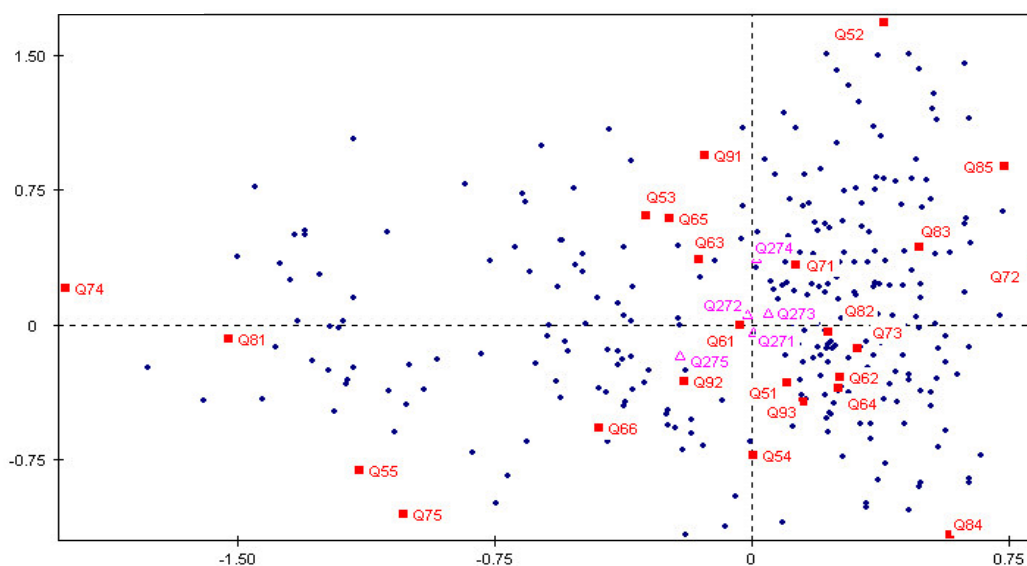


Gráfico 2 – CONDIÇÃO SOCIAL<sup>12</sup>

A concentração de pontos representando os professores que responderam ao questionário, próximo ao centro gravitacional, indica que os professores da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú possuem condição econômica estável<sup>13</sup>,

<sup>12</sup> Variáveis ativas – 5, 6, 7, 8 e 9 (casa, locomoção para o trabalho, compromisso financeiro, quantidade de pessoas que dependem financeiramente, complementa o salário com outras atividades)

Variáveis ilustrativas – 27 (se tivesse outra opção, continuaria sendo professor?)

**NOTA:** as variáveis estão representadas pela letra Q e um ou dois números, sendo sempre o último algarismo referente à modalidade de acordo com o questionário.

(Ex.: Q93 – questão 9 modalidade 3)

<sup>13</sup> Conforme dados da UNESCO (2002), comparando a renda familiar dos professores questionados com professores de outras regiões do Brasil, observa-se que os professores da região Sul são mais bem remunerados do que outras regiões. (UNESCO, 2004)

pois duzentos e cinqüenta e oito (258) professores dos quatrocentos e quarenta e dois (442) questionados, possuem casa própria quitada e trinta e nove (39) professores possuem casa própria financiada.

A região geográfica onde o professor trabalha se correlaciona com sua renda familiar. Acompanhando as desigualdades regionais, apenas 12,3% dos professores da região Nordeste possuem renda familiar acima de 10 salários mínimos. Esse percentual sobe para 22,5% entre os professores da região Norte; para 26,8% entre os da região Centro-Oeste; 27,8% entre os da região Sul; e 42,1% junto aos professores da região Sudeste, (...). (UNESCO, 2004, p. 62).

Dos professores que responderam ao questionário, cento e quarenta e sete (147) vão ao trabalho de carro próprio. É interessante observar que vinte e sete por cento (27%) dos professores vão à escola caminhando, demonstrando que estes professores residem próximo à escola onde trabalham.

Outro fator importante a ser considerado pela observação do gráfico é que duzentos e vinte e seis (226) professores não complementam o salário com outra atividade, além da exercida no horário normal de trabalho. Ainda neste grupo o gráfico mostra que oitenta e cinco (85) professores, o equivalente a dezenove por cento (19%), complementa a renda familiar com atividades fora da educação.

A despeito da desvalorização da profissão docente, refletida, de um modo geral, nos baixos salários, a renda familiar dos professores é sensivelmente superior à da média da população brasileira. De acordo com o IBGE\*, 50,7% dos brasileiros ocupados ganham até dois salários mínimos. Os dados da pesquisa revelam que 65,5% dos professores possuem renda familiar entre dois e dez salários mínimos e 36,6% entre cinco e dez. (...) Já na faixa mais elevada, mais de 20 salários mínimos, o percentual dos professores encontra-se próximo ao da população em geral, 6,1% e 5,9%, respectivamente. Já foi visto que 32,5% dos professores afirmam contribuir com mais de 81% da renda familiar e que outros 16,8% contribuem com percentual situado entre 61% a 80% (...), o que permite aferir a importância da participação dos docentes na composição da renda do seu lar.  
\* Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. (*op. cit.*, 2004, p. 60).

Dos professores, cinqüenta (50) afirmam serem os únicos responsáveis pelo sustento da família e duzentos e trinta (230) professores ajudam a sustentar a família. Um grupo de variáveis que estão localizadas próximas, mas com certo distanciamento do centro gravitacional, indicam que setenta e nove (79) professores

são os principais responsáveis pelo sustento da família que possui de dois (2) a quatro (4) ou mais componentes.

Em nível de Brasil, a UNESCO (2004), tem a destacar que:

A participação na renda familiar é item que costuma acompanhar a atribuição da posição de chefe de família. De fato, o percentual de docentes que declara ser o principal provedor da família, 40,2%, é próximo ao que se declara chefe de família, 37,7%. Mais uma vez percebe-se a seletividade da resposta, se o atributo gênero é acionado: a maioria dos professores homens declara-se principal provedor da renda familiar (63,7%), enquanto junto às professoras esse percentual cai para 34,7%. Cabe, aqui, uma reflexão sobre o fato de 65,3% das docentes mulheres não se apresentarem como principais provedoras de renda da casa. (UNESCO, 2004, p. 51).

Considerando-se a realidade sócio-econômica brasileira, pode-se perceber observando-se a região em estudo, que estes professores possuem uma boa condição social. Este fator interfere direta ou indiretamente na qualidade de ensino das crianças e adolescentes do Município em estudo?

### 5.3 Perfil Profissional

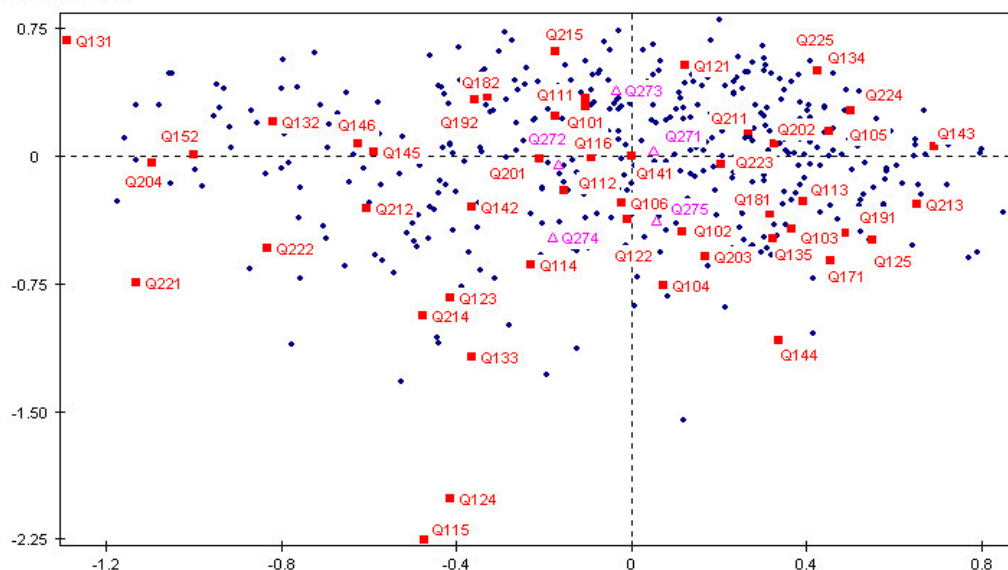


Gráfico 3 – PERFIL PROFISSIONAL<sup>14</sup>

As questões representadas neste gráfico referem-se à formação acadêmica dos professores, desde o Ensino Fundamental e Médio, Graduação, Pós-graduação e Formação Continuada. Correspondem às questões de número dez a vinte e dois (anexo 2).

O conhecimento da construção da trajetória de formação acadêmica do professor pode fornecer informações importantes quanto ao perfil profissional destes professores. Para Maria da Conceição Moita (1995) “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida.” (MOITA, 1995, p. 114).

A autora aborda a questão da formação do professor como um processo pessoal e singular, constatando que o professor não tem idéia, ou seja, não tem consciência,

<sup>14</sup> Variáveis ativas – 10 a 22

Variáveis ilustrativas – 27 (se tivesse outra opção, continuaria sendo professor?)

**NOTA:** as variáveis estão representadas pela letra Q e um ou dois números, sendo sempre o último algarismo referente à modalidade de acordo com o questionário.

(Ex.: Q133 – questão 13 modalidade 3)



de que é o principal agente da sua formação. Isto se reflete na formação de maneira direta, pois o professor se sujeita ao invés de investir com afinco em sua formação.

No gráfico verifica-se que duzentos e quatro (204) dos professores respondentes, optam pela participação em cursos de formação por indicação da escola, possibilidade de ascensão na carreira e outros motivos não especificados, respostas estas que indicam que estes professores estão em constante busca pelo aperfeiçoamento profissional.

Em contrapartida, os dados indicam que grande parte dos professores questionados, ou seja, duzentos e trinta e oito (238), participam de cursos de formação por necessidade de atualização. Presentes neste grupo estão os professores que tem a formação do Ensino Médio no Magistério, a graduação em Pedagogia, e Especialização completa. Estes professores cursaram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio todo em escola pública, totalizando duzentos e setenta (270) professores para o Ensino Fundamental e duzentos e trinta e quatro (234) para o Ensino Médio.

Outros professores que também fazem parte deste mesmo grupo representado no gráfico, duzentos e setenta e oito (278) afirmam, terem ingressado no magistério por aptidão ou vocação e consideram que continuariam sendo professores mesmo se tivessem outras opções de trabalho.

Destacando a educação superior dos professores no Brasil, a pesquisa da UNESCO (2004), conclui que:

Sobre a educação superior dos professores, 67,6% deles afirmam ter concluído este nível de ensino – sendo que 61,9% o fizeram com formação pedagógica, ou seja, estão licenciados para a função que desempenham. Os docentes com apenas o ensino médio somam 32,3%, sendo que, dessa parcela, 83% têm formação pedagógica (modalidade normal)<sup>15</sup>. (UNESCO, 2004, p. 76).

---

<sup>15</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 determina, no Artigo 62, 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 séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.” (UNESCO, 2004, p. 76-77).

Segundo os dados estatísticos apontados pela Secretaria de Estado da Inovação e Cultura de Santa Catarina (Anexo 4, Tabela 6, p. 110), o índice de professores com Ensino Superior Completo que atuaram em 2003 no Ensino Fundamental, de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, em Balneário Camboriú, correspondem a sessenta e oito vírgula vinte por cento (68,20%) do total dos professores do Estado, sendo a condição de eficácia considerada 'baixa'. No Estado de Santa Catarina o percentual correspondente foi de cinqüenta e quatro vírgula oitenta e quatro por cento (54,84%) do total, também considerado como condição de eficácia 'baixo'.

Os professores que atuaram em 2003 no Ensino Fundamental, de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série no Município, segundo a Secretaria de Estado da Inovação e Cultura de Santa Catarina (Anexo 4, Tabela 6, p. 110) e que possuem apenas o Ensino Médio, correspondem a trinta e um vírgula oitenta por cento (31,80%) do total dos professores e em Santa Catarina, o percentual é de quarenta e quatro vírgula oito por cento (44,08%). Estes índices, se comparados aos dados estatísticos da UNESCO, em nível de Brasil, aproximam-se como um índice baixo de diferença. Em Balneário Camboriú, cinqüenta e nove por cento (59%) dos professores, afirmaram terem cursado o Magistério no Ensino Médio, o que supera os índices do Estado e do Brasil.

Em Balneário Camboriú, se verifica que sessenta e oito por cento (68%) dos professores que atuam no Ensino Fundamental possuem a graduação completa, sendo que trinta e quatro por cento (34%) cursaram Pedagogia e outros trinta e quatro por cento (34%) cursaram outra graduação. Estes percentuais correspondem ao índice de professores com graduação completa do Estado de Santa Catarina.

Dos professores que responderam ao questionário, setenta por cento (70%), estão no magistério entre seis (06) e mais de quinze (15) anos. Observa-se pela proximidade das variáveis no gráfico, que os professores que ingressaram no magistério por tradição, cursaram o Ensino Fundamental todo em escola particular. Realizaram ainda graduações diferentes da Pedagogia, cento e cinqüenta e dois (152) professores. Destes professores, quinze (15) realizaram curso de capacitação ou aperfeiçoamento, e catorze (14) não continuariam sendo professor se tivessem outra oportunidade.