

Perfil de professores do primeiro ciclo: questões socioculturais e pedagógicas

Maria do Socorro
Alencar Nunes Macedo
Eduardo Fleury Mortimer

Palavras-chave: perfil de professores; primeiro ciclo; aspectos socioculturais; aspectos pedagógicos; estudo quantitativo.

Resumo

O trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado concluída em fevereiro de 2004, que teve por objetivo analisar as interações construídas nas práticas de letramento em sala de aula do primeiro ciclo. Busca articular dados quantitativos com os dados da sala de aula e traçar o perfil descritivo dos professores do primeiro ciclo da rede municipal de Belo Horizonte para observar certas tendências relacionadas com as interações práticas de letramento desse grupo que poderiam ou não ser confirmadas nos dados das turmas analisadas numa perspectiva etnográfica interacional. O perfil evidenciou dados relativos ao uso do livro didático e de outros impressos no processo de alfabetização, bem como a opção por diferentes formas de organização das interações em sala de aula, rompendo com o uso de carteiras enfileiradas e com o trabalho individualizado em sala de aula.

Introdução

Este estudo tem por objetivo traçar o perfil de professores dos ciclos iniciais da rede municipal de Belo Horizonte, contrastando-o com algumas pesquisas que traçaram o perfil de professores de outras regiões de Minas Gerais e do Brasil. Não são muitas as pesquisas que têm se interessado em apreender o perfil de professores do ensino fundamental, especialmente os que trabalham nas séries iniciais. Um dos poucos estudos foi realizado por Albuquerque (2002), que descreveu o perfil de professores da 1ª à 4ª série do ensino fundamental da cidade do Recife. Em meados da década de 90, Batista (1996) traçou um perfil descritivo dos professores de português de 5ª a 8ª série, pertencentes à rede estadual de Minas Gerais. Nessa mesma época, Gatti et al. (1994) traçaram um perfil dos

professores do ensino fundamental do Brasil a partir de uma amostra que abrangeu professores de São Paulo, Maranhão e Minas Gerais. Macedo e Sessa (2005) traçaram o perfil de professores das escolas municipais da Região das Vertentes.¹ Esses estudos apresentam semelhanças com o perfil dos professores do primeiro ciclo da rede municipal de Belo Horizonte. Quem são esses professores? Qual a sua formação acadêmica? Participam de cursos de formação continuada? Em quantas escolas trabalham? Como organizam a sua prática pedagógica? Que materiais utilizam para alfabetizar? Essas e outras perguntas compõem um questionário aplicado a todos os professores do primeiro ciclo da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, aproximadamente 2.400. Deste total, 529 professores (23%), que representam mais de 80% das escolas municipais,

¹ A Região das Vertentes é composta de 15 municípios que fazem parte da Associação dos Municípios da Região das Vertentes (Amver).

responderam ao questionário compoendo a amostra desta pesquisa.

1. Gênero, faixa etária e estado civil

Dos 529 professores que responderam ao questionário, apenas um é do gênero masculino (menos de 1%), o que me fez optar pelo uso do feminino para me referir a esse público. Os estudos de Albuquerque (2002), Batista (1996), Gatti et al. (1994) e Macedo e Sessa (2005) também encontram resultados semelhantes, confirmando a feminização como uma característica própria do magistério do ensino fundamental. No ensino médio ocorre justamente o inverso, conforme apontado por Mafra et al. (1990) *apud* Batista (1996).

Quanto ao estado civil, 63,5% desse grupo são de professoras casadas e apenas

21,3%, de solteiras. O número de professoras separadas, embora inferior ao das casadas e das solteiras, é o terceiro mais expressivo (10,2%). As viúvas e outras situações civis compõem um grupo bastante restrito, apenas 5%. Essa característica também está presente nos perfis traçados por Batista (1996), Albuquerque (2002) e por Macedo e Sessa (2005) em relação aos professores da região das Vertentes.

Quanto à faixa etária, as professoras estão distribuídas de forma homogênea no interior do intervalo de 31 a 48 anos, perfazendo um total de 369. As docentes com idade inferior ou as mais velhas são pouco representativas do conjunto. A faixa etária predominante é a de professoras entre 37 e 42 anos, sendo que as mais jovens estão entre 25 e 30 anos. Duas professoras estavam, no ano de 2002, entre 67 e 72 anos e 16 professoras têm acima de 60 anos, como se pode observar na Tabela 1:

Tabela 1 – Faixa Etária

Idade	Total	%
25-30 anos	27	5,1
31-36 anos	120	22,7
37-42 anos	150	28,3
43-48 anos	99	18,7
49-54 anos	56	10,6
55-60 anos	13	2,4
61-66 anos	1	0,1
67-72 anos	2	0,3
Não indicou	61	11,5
Total Geral	529	100

Em síntese, as professoras do primeiro ciclo são, predominantemente, mulheres casadas que se encontram distribuídas na faixa etária entre 31 e 48 anos, revelando que é inexpressiva a quantidade de professoras mais jovens. Esse dado está relacionado com o tempo de experiência no magistério e na alfabetização.

2. Escolaridade dos pais

Os dados sobre a escolaridade dos pais revelam que a maioria das professoras faz

parte da primeira geração que teve acesso à formação em nível superior, ou seja, há um movimento ascendente na trajetória social e instrucional das professoras em relação à sua família de origem. A maioria dos pais não concluiu o ensino fundamental e muitos chegaram apenas à 4ª série. Há, ainda, uma parcela significativa de pais que chegaram até a 8ª série. O total de pais com nível superior não chega a 10%, como se observa nas Tabelas 2 e 3, a seguir:

Tabela 2 – Escolaridade do pai

Grau de instrução	Total	%
Não indicou	11	2
Nenhum	8	1,5
Ensino fundamental até 4 ^a	207	39,1
Ensino fundamental após 4 ^a	86	16,2
Ensino fundamental completo	80	15,1
Ensino médio completo	68	12,8
Ensino médio incompleto	20	3,7
Superior completo	44	8,3
Superior incompleto	5	0,9
Total Geral	529	100

Tabela 3 – Escolaridade da mãe

Nível de escolaridade	Total	%
Não indicou	8	1,5
Nenhum	9	1,7
Ensino fundamental até 4 ^a	93	17,5
Ensino fundamental após 4 ^a	191	36,1
Ensino fundamental completo	74	14
Ensino médio completo	104	19,6
Ensino médio incompleto	12	2,2
Superior completo	33	6,2
Superior incompleto	5	0,9
Total Geral	529	100

Vê-se que há poucas diferenças entre a escolaridade do pai e a da mãe. As professoras originam-se de grupos familiares com baixa escolarização, mas chama a atenção o percentual de pais e mães que terminaram a escola média. No caso dos pais, o grupo que concluiu o ensino médio ocupa a terceira posição (12,8%), logo após aqueles que concluíram o ensino fundamental (15,1%). A escolaridade das mães supera a dos pais no que se refere ao ensino médio. A quantidade de mães que concluiu o ensino médio (19,6%) é superior à que concluiu o ensino fundamental (14%), posição invertida em relação à escolaridade do pai. Por outro lado, no que se refere à conclusão de curso superior, a quantidade dos pais (8,3%) é um pouco maior que a das mães (6,2%).

Assim, pode-se afirmar que essa geração de professoras do ensino fundamental

pertence a grupos familiares não escolarizados ou com baixa escolaridade, e não se observam diferenças significativas entre a escolaridade do pai e a da mãe. Alterações no sistema educacional brasileiro, entre outros fatores, são responsáveis pelo acesso dessas professoras à escolarização superior. Esses dados são encontrados no perfil dos professores da Região das Vertentes (Macedo, Sessa, 2005), bem como nas pesquisas de Gatti et al. (1994), Batista (1996) e Albuquerque (2002).

3. Formação acadêmica inicial

A maioria das professoras possui curso superior, num total de 80,7%. Este dado relaciona-se, entre outros fatores, com o plano de carreira do magistério da Prefeitura

Municipal de Belo Horizonte (PBH), que estabelece uma diferença salarial significativa entre professores de nível médio e professores com formação superior. O critério de formação superior, para ingresso na carreira de magistério na PBH, somente passou a ser utilizado recentemente, ao final dos anos 90. Até essa data, professores com cursos de magistério de nível médio poderiam ingressar na docência

das séries iniciais. A falta de exigência de um curso de graduação para o ingresso na carreira de magistério faz-nos supor que o estímulo salarial e não o concurso, aliado à democratização do acesso à escolarização superior, foi fator determinante para a elevação do grau de formação das professoras da PBH. A Tabela 4 apresenta uma caracterização do nível de escolaridade das professoras:

Tabela 4 – Nível de Escolaridade

Formação Acadêmica	Total	%
Não indicou	3	0,6
Ensino médio	99	18,7
Terceiro grau	427	80,7
Total Geral	529	100

Cruzando os dados da formação inicial com os dados da faixa etária, observa-se que as professoras com nível médio estão concentradas na faixa etária entre 37

e 54 anos, sendo pouco expressiva a quantidade de professoras (apenas duas) de faixa etária mais jovem (25-30 anos), conforme Tabela 5.

Tabela 5 – Ensino Médio x Faixa Etária

Idade	Total
25-30 anos	2
31-36 anos	13
37-42 anos	29
43-48 anos	27
49-54 anos	16
55-60 anos	4
Não indicou	8
Total Geral	99

O curso de Pedagogia é predominante na formação acadêmica e corresponde a 66% do total de professoras com formação em nível superior, dado encontrado também quanto aos professores da Região das Vertentes,

com um percentual de 62% de pedagogas. Em segundo lugar está o curso de Letras, com 9,7% (42), e, logo após, o curso de História, com 3,7%. Somente 20 professoras (4,6%) não indicaram o curso de graduação.

Tabela 6 – Curso de Graduação

Curso	%
Artes Plásticas	0,2
Belas Artes	0,5
Biblioteconomia	0,2
Biologia	1,6
Direito	0,9
Educação Artística	2,8
Educação Física	0,2
Enfermagem	0,2
Estudos Sociais	0,9
Filosofia	0,2
Geografia	1,4
História	3,7
Letras	9,7
Matemática	1,2
Não indicou	4,6
Pedagogia	66,0
Psicologia	4,6
Serviço Social	1,6
TOTAL	100

Outro indicador importante refere-se ao tipo de instituição onde essas professoras foram formadas.

Os estudos de Batista (1996) e de Gatti et al. (1994) indicam a predominância da formação dos professores do ensino fundamental em instituições privadas. No caso das professoras de Belo Horizonte,

observa-se uma leve tendência na procura por instituições públicas (48,7%) em relação às instituições privadas (44,5%). Entre as instituições públicas, predomina a formação concluída no Instituto de Educação, atual Faculdade de Educação da UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais).

Tabela 7 – Instituições de Formação Inicial

Instituições	Total	%
Privadas		
UNI-BH	83	43,6
PUC-MG	56	29,4
Newton Paiva	20	10,5
Fumec	12	6,3
Outras	19	10,0
Total parcial	190	44,5
Públicas		
UFMG	66	31,7
UnB	01	0,4
IEMG/UEMG	141	67,7
Total parcial	208	48,7
Não indicaram	–	29
Total Geral	–	427
		100,0

Do total de 208 professoras formadas em instituições públicas, apenas 66 concluíram a graduação na UFMG. Entre as instituições privadas, a UNI-BH foi a mais procurada, com um total de 43,6%. Em segundo lugar vem a PUC-MG, que formou 29,4% das professoras.

Os dados indicam que esta geração de professoras começou a investir mais efetivamente na graduação a partir de meados dos anos 80. Apenas 19 professoras concluíram o curso superior na década de 70, e uma professora concluiu sua graduação em 1945. A distribuição das professoras, no que se refere à conclusão dos cursos é bastante homogênea na década de 80 a 90.

A predominância de professores com curso superior também foi observada por Albuquerque (2002), no caso da rede municipal de Recife, e por Macedo e Sessa (2005), junto aos professores da Região das Vertentes. Neste, o total de professores com graduação chega a 70%.

4. Cursos de pós-graduação

Do conjunto de professoras com formação superior, 45% afirmaram ter curso de especialização *lato sensu*, sendo que uma professora tem mestrado. A inclusão desses cursos como critério de progressão na carreira de magistério da PBH faz parte de uma antiga luta dos professores. Supõe-se que o crescimento desses cursos está relacionado com essa reivindicação, conquistada somente ao final dos anos 90. Esse dado mostra a mobilidade dos professores em busca de aperfeiçoamento, bastante significativa se comparada com os dados levantados por Batista (1996, p. 213) em relação aos professores de português do Estado, que representavam apenas 28,43% de

sua amostra. Além disso, é importante destacar que, ao contrário do que ocorre com os professores do Estado, esses cursos são completamente independentes das políticas de formação em serviço, já que são pagos pelas próprias professoras, sem qualquer ajuda de custo da Secretaria Municipal de Educação.

A maior parte realizou esses cursos em Belo Horizonte (63,2%). O Cepemg (Centro de Pesquisas em Educação de Minas Gerais), instituição anteriormente vinculada ao antigo Instituto de Educação, foi o mais procurado (45,3%). Em segundo lugar, estão os cursos realizados em cidades do interior de São Paulo (19,5%).

Entre os cursos escolhidos, predominam especializações em Psicopedagogia (16%), Metodologia do Ensino Superior (11%) e Pedagogia Empresarial (14%), bastante difundidas na década de 90. Surpreende a quase ausência de cursos ligados à alfabetização e ao ensino da leitura e da escrita, lugar de atuação das professoras. A escolha de cursos pode estar relacionada com as possibilidades de mobilidade das professoras dentro do campo de atuação do pedagogo; evidenciam, portanto, uma expectativa em atuar para além dos espaços escolares e do ensino fundamental.

Outro aspecto que merece destaque relaciona-se com a expressividade das especializações em Didática e Metodologia. Juntos, esses cursos chegam a 25% do total, marcando o interesse dos professores em aperfeiçoar-se nas questões metodológicas ligadas aos diferentes níveis de ensino. Considerando as condições de mercado para o ingresso na carreira do ensino superior, que exige a titulação de mestre como requisito básico, estima-se que os dados sobre professores com cursos de especialização para o ensino superior (11%) tendem a decrescer.

Tabela 8 – Ano de Conclusão da Graduação x Realização de Pós-Graduação

Ano de Conclusão da Graduação	Total de Professoras com Pós-Graduação	%
1945 a 1969	1	0,5
1970 a 1979	8	4,2
1980 a 1989	69	36,3
1990 a 1999	90	47,3
Não indicou	22	11,6
Total	190	100

Relacionando dados sobre o ano de conclusão do curso de graduação e a realização de pós-graduação, percebe-se que as professoras que fizeram tais cursos pertencem ao grupo das que terminaram a graduação a partir de 1986. Isso significa que não somente as professoras recém-graduadas, mas também aquelas que se formaram em meados da década de 80, buscaram cursos de especialização.

5. Outros cursos de formação continuada

Do total de professoras, a maioria (80,5%) afirmou que participa ou participou de cursos de formação continuada, tendência apontada também pelos dados do perfil dos professores da Região das Vertentes; apenas 13% negaram ter participado de tais cursos. Dados objetivos sobre o tipo de curso freqüentado pelas professoras de Belo Horizonte não foram coletados; mesmo assim, percebe-se uma predominância de cursos realizados pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Rede Municipal de Ensino (Cape), criado há mais de 10 anos. Este centro é responsável por propor e implementar políticas de formação continuada na rede municipal e é composto por professores da própria rede, selecionados para lá permanecerem por, no máximo, quatro anos. O percentual elevado de professoras que buscam formação continuada (80,5%) evidencia que a maior parte está em contato com novos referenciais teóricos. Referenciais relativos aos processos de ensino-aprendizagem, bem como aqueles relativos ao conceito de letramento, têm tido um grande impacto no discurso das professoras do primeiro ciclo. Em 1999, o Cape publicou a revista *Escola e Escrita*, juntamente com um vídeo sobre letramento, com o objetivo de serem utilizados como subsídios em cursos de formação continuada e no acompanhamento das escolas. Cada escola recebeu um *kit* desse material, e, nesse mesmo ano, o Cape ofereceu um curso sobre letramento para professoras representantes do primeiro ciclo e da educação infantil.

Em síntese, a formação das professoras do primeiro ciclo em Belo Horizonte é abrangente e elevada, se considerarmos que 80,7% têm graduação e, desse grupo, 45%

têm pós-graduação *lato sensu*, característica presente também nos professores de Recife e da Região das Vertentes. Além disso, 80,5% afirmaram ter participado de cursos de aperfeiçoamento. Esses dados evidenciam que as professoras vêm buscando cursos de pós-graduação/especialização, revelando uma autonomia das professoras em relação ao seu processo de formação, já que esses cursos não são financiados pela PBH e, por isso, não são dependentes da política educacional.

6. Tempo de experiência no magistério

Os dados sobre a experiência das professoras indicam que a grande maioria (81,2%) trabalha na docência há mais de 10 anos. O primeiro ciclo, portanto, não é composto de professoras iniciantes. Estas, aliás, constituem uma minoria: apenas 1,3% indicou que tem entre 1 e 3 anos de experiência na docência.

A predominância de professoras com mais de 30 anos de idade é coerente com o fato de a maior parte trabalhar há mais de 10 anos na docência. Mas não se pode afirmar que essa experiência refira-se apenas à docência na rede municipal, já que o questionário não abrangeu esse aspecto. Por outro lado, o fato de a maior parte das professoras estar vinculada a uma única escola, como se verá adiante, indica a rede municipal como lugar predominante de trabalho. Entre as escolas citadas, percebe-se que poucas são de outras redes de ensino. Esses dados não surpreendem, visto que a rede municipal de ensino ainda se constitui o lugar que oferece melhores condições salariais para os professores do ensino fundamental, se comparados com os salários da rede estadual de ensino.

7. Tempo de experiência com alfabetização

A maioria das professoras trabalha com a alfabetização (49,5%) e está na docência há mais de 10 anos. Por outro lado, a comparação dos dados dessas duas categorias aponta elementos importantes. Há uma concentração considerável de professoras iniciantes na alfabetização (14,4%). Somados os dois primeiros

intervalos, relacionados ao tempo de experiência com a alfabetização, obtém-se um total de 27,1% de professoras com menos de seis anos de experiência na alfabetização. Em relação à experiência na docência em geral, o total de professoras com menos de seis anos é de apenas 5,5%. Apesar dessas diferenças, 70,7% das professoras de Belo Horizonte atuam na alfabetização há mais de 6 anos. Na Região das Vertentes observa-se que 46% das professoras possuem mais de 6 anos de experiência e 30% delas são iniciantes, ou seja, têm menos de 5 anos de atuação (Macedo, Sessa, 2005), diferentemente do que constatada Gatti et al. (1994), ao afirmar que os professores do ensino fundamental, no Brasil, tendem a variar as séries em que atuam, não se dedicando a nenhum tipo de trabalho específico, como, por exemplo, a alfabetização.

8. Quantidade de escolas em que trabalham e vínculo com a(s) escola(s)

As professoras de Belo Horizonte trabalham, predominantemente, em apenas uma escola (65%), mas isso não significa num único turno. Os dados sobre a quantidade de turnos não foram levantados objetivamente, mas pode-se inferir que, além dos 33,6% que trabalham em duas escolas, ou seja, em dois turnos, muitas que trabalham em apenas uma escola podem estar enquadradas num regime de dobra de carga horária na mesma escola, situação bastante comum na rede municipal de Belo Horizonte. O fato de apenas 4 professoras trabalharem em 3 escolas relaciona-se com a política da PBH, que não permite que o professor triplique a sua carga horária. Ou seja, o professor não pode ultrapassar 45 horas de trabalho.

Tabela 9 – Quantidade de Escolas em que Atuam

Quantidade	Total	%
duas	178	33,6
três	4	0,8
uma	344	65,0
não indicou	3	0,6
Total Geral	529	100,0

Em relação ao vínculo com a escola, 49,1% estão na escola em que atuam há mais de 10 anos. A Tabela 10 mostra a predominância de professoras com um

vínculo e acima de seis anos (70,5%), confirmando que a rotatividade das professoras do primeiro ciclo entre as escolas é pouco expressiva.

Tabela 10 – Vínculo com a(s) Escola(s) em que Atuam

Tempo na Escola	Total	%
1 a 3	73	13,8
3 a 6	76	14,4
6 a 10	113	21,4
Acima de 10	260	49,1
Não indicou	7	1,3
Total Geral	529	100,0

Considerando que há baixa rotatividade de professoras entre as escolas, como a política de formação continuada pode ser pensada? Um argumento que tem sido utilizado para justificar o fracasso de propostas de formação continuada, além das mudanças de governo, refere-se, exatamente, à afirmação de que há uma rotatividade significativa das professoras entre as escolas e entre os ciclos em que atuam. Desse modo, as ações de formação acabariam por recomeçar sempre do ponto zero, visto que o grupo de professoras de cada escola não é o mesmo das ações anteriores. No entanto, como foi visto anteriormente, as professoras do primeiro ciclo, na maioria, têm mais de 10 anos de experiência e estão também há mais de 10 anos nas escolas em que atuam, apontando condições diferenciadas para a

implementação de política de formação de professores alfabetizadores.

9. Formas de organização da prática pedagógica e das interações em sala de aula

Foi possível perceber que as professoras priorizam o uso de estratégias diversificadas de organização das interações. Apenas 14 professoras (2,6%) indicam o uso de apenas um tipo de organização, enquanto 97,4% adotam mais de uma forma de organização do trabalho. Desse total, 21,5% conjugam, no mínimo, três das formas de organização, conforme Tabela 11:

Tabela 11 – Formas de Organização das Interações

Formas de organização	Total	%
Aula expositiva	2	0,5
Aula expositiva e individual	44	8,5
Aula expositiva e formas coletivas de organização	205	38,0
Não usam aula expositiva, apenas formas coletivas de organização (pequenos grupos, duplas, rodinha, debate)	278	53,0
Total Geral	529	100

O grupo que não cita a aula expositiva equivale a 53%, evidenciando que mais da metade das professoras do primeiro ciclo nega o uso dessa forma de organização dos alunos. Apenas duas professoras afirmam que trabalham somente com atividades individuais e somente duas afirmam usar apenas a aula expositiva. Esses dados permitem supor que as professoras têm se apropriado de um discurso pedagógico construído nas duas últimas décadas, que enfatiza a interação com os alunos como constitutiva dos processos de ensino e aprendizagem. A tabela mostra ainda que as professoras que afirmam usar aula expositiva, na grande maioria, conjugam-na com estratégias mais coletivas, estratégias essas bastante enfatizadas nos cursos de

formação de professores da PBH, como, por exemplo, o trabalho com pequenos grupos, com duplas e o debate. Apenas 8,5% das professoras conjugam aulas expositivas com atividades individuais.

10. Frequência da organização em pequenos grupos

Os dados foram coletados com base nas seguintes categorias: todos os dias; alguns dias na semana; uma vez por semana; ocasionalmente; e raramente. Predomina o trabalho *semanal* com pequenos grupos (42,5%), mas é

bastante expressiva a quantidade de professoras que indicam as frequências *todos os dias* (20%) e *ocasionalmente* (32,9%). Um dado importante é que somente 15 professoras (2,8%) assumem

raramente trabalhar com grupos, o que reforça a análise estabelecida no tópico anterior sobre a ênfase no uso de formas coletivas variadas de organização das interações em sala de aula.

Tabela 12 – Frequência da Organização em Grupos

Frequência do uso da organização em grupos	Total	%
Ocasionalmente	174	32,9
Raramente	15	2,8
Semanalmente	225	42,5
Todos os dias	106	20
Não indicou	9	1,7
Total Geral	529	100,0

11. Frequência da organização em duplas

O trabalho com duplas também é muito enfatizado; porém, diferentemente do que ocorre com os pequenos grupos, há uma ligeira preferência pela organização *diária*

de duplas (34,8%). Em segundo lugar está a frequência *semanal* (30,4%), seguida da utilização *ocasional* de duplas (27,6%). Assim como ocorre com o trabalho em grupos, é inexpressiva a quantidade de professoras que afirmam *raramente* usar duplas na sala de aula.

Tabela 13 – Frequência da Organização em Duplas

Frequência	Total	%
Ocasionalmente	146	27,6
Raramente	24	4,5
Semanalmente	161	30,4
Todos os dias	184	34,8
Não indicou	14	2,7
Total Geral	529	100,0

Os dados sobre organização em pequenos grupos e duplas confirmam a preferência das professoras do primeiro ciclo por estratégias coletivas de organização do trabalho, em detrimento de estratégias individuais. No entanto, somente a análise de situações concretas de ensino poderá evidenciar como essas formas de organização são construídas na sala de aula e

como elas vinculam-se aos processos de ensino e aprendizagem. Em pesquisa realizada na sala de aula, Macedo (2004) confirmou a opção das professoras por formas coletivas de organização das interações. As práticas analisadas indicam que os alunos não trabalham individualmente, mas organizados em grupos, duplas e rodinhas.

12. Uso do livro didático

Neste tópico são apresentados os dados relativos a três perguntas feitas no questionário: uso do livro didático (LD), frequência de uso do LD e outros impressos usados nas práticas de letramento em sala de aula. Essas mesmas perguntas foram levantadas junto aos professores da Região das Vertentes (Macedo, Sessa, 2005), com o objetivo de contrastar os resultados.

A grande maioria das professoras de Belo Horizonte (77,3%) e da Região das Vertentes (60%) afirma usar o LD no primeiro ciclo. Somente 20% dos professores de Belo Horizonte não usam o LD, e 2,7% não responderam à pergunta. Considerando que são professoras da rede municipal, cuja proposta político-pedagógica da Escola Plural não enfatiza o uso do livro didático, é surpreendente a quantidade de professoras que diz usar esse material.

A partir de 1995, quando a Escola Plural foi implementada, a Pedagogia de Projetos² tem sido apontada pela Secretaria de Educação como uma estratégia coerente com as proposições do Programa Escola Plural. Uma das publicações da Secretaria é justamente o caderno denominado "Projetos de Trabalho" (1996), que foi amplamente utilizado nos cursos de formação realizados pelo

Cape logo no início da implementação do programa. A tendência ao uso do LD indica, portanto, que as professoras do primeiro ciclo não o abandonaram, entretanto os dados sobre a frequência de seu uso indicam que ele tem sido usado das mais diferentes formas e aliado a outros materiais didáticos.

13. Frequência de uso do LD

Sobre a frequência de uso do LD, os dados são bastante reveladores. Apenas 3% das professoras assumem usá-lo diariamente, contrariando as expectativas construídas em torno da elaboração e do uso desse material: o modelo de LD adotado pelo Ministério da Educação prevê um uso sequencial das atividades, pois os LDs são subdivididos em unidades temáticas ou de conteúdos, calculadas para ser utilizadas durante todo o ano letivo. A organização sequencial dos conteúdos, inclusive, é um dos critérios utilizados na avaliação dos livros pelo PNLD.

Em relação à frequência de uso, a maioria das professoras afirma usar o LD *alguns dias na semana* (39,8%) e 18,5% usam-no *ocasionalmente*.

Tabela 14 – Frequência de Uso do Livro Didático

Frequência de uso do LD	Total	%
Alguns dias na semana	211	39,9
Uma vez por semana	31	5,9
Ocasionalmente	98	18,5
Raramente	42	7,9
Todos os dias	16	3,0
Nunca	110	20,8
Não indicou	21	4,0
Total Geral	529	100

Apenas 20,8% não usam o LD. Dessas, 83,6% têm curso superior e estão há mais de 10 anos na docência e na alfabetização. Conforme se observa na Tabela 13, somente

18 professoras das que não usam LD têm formação de nível médio. Juntos, o grupo de professoras que não usa LD e o grupo que raramente usa o livro totalizam 28,73%.

² A respeito de Projetos de Trabalho e de Pedagogia de Projetos, consultar Hernandez (1992) e Abrantes (1995).

Tabela 15 – Frequência de Uso do LD x Grau de Instrução

Frequência	Grau de Instrução	Total
Nunca	Ensino médio	18
	Terceiro grau	92
	Total parcial	110
Raramente	Ensino médio	3
	Terceiro grau	39
	Total parcial	42
Total Geral		152

Ao especificar qual(is) LD utiliza, a maioria das professoras (69,7%) citou mais de um, e argumentou que usa os diferentes livros como material de pesquisa. O grupo que usa apenas um LD corresponde a 30,3%. Esse dado também foi constatado junto aos professores da Região das Vertentes.

Os dados sobre o uso do LD indicam que as professoras de Belo Horizonte e da Região das Vertentes estão rompendo com um discurso pedagógico de negação do uso do livro didático, instituído nos anos 80. Diante disso, cabe perguntar: qual o lugar que esse material ocupa na construção de práticas de letramento em sala de aula? Somente a pesquisa na sala de aula poderá evidenciar elementos sobre as formas de utilização desse material. Entretanto, o fato de as professoras usarem outros impressos, citados em questão aberta no questionário, permite-nos supor que o LD perdeu a centralidade que tinha até os anos 80. Em se tratando de prática de alfabetização, os LDs utilizados eram cartilhas. Atualmente, após a implantação do PNLD, as cartilhas convencionais foram substituídas pelos chamados "Livros de alfabetização", que refletem referenciais teórico-metodológicos bastante distintos daqueles apresentados pelas cartilhas.

A avaliação do LD de alfabetização, implementada desde 1997 pelo Ministério da Educação, alterou a produção e a adoção de LDs pelas escolas. Depois de implementada essa avaliação, o professor não pôde mais escolher livros que não constem do Guia de Livros Didáticos encaminhado

às escolas, pois nesse constam somente livros recomendados pelo MEC.

Dos livros didáticos inscritos na primeira avaliação, foram excluídos todos aqueles estruturados em torno de métodos tradicionais de alfabetização, tais como método silábico, método fônico, método global de contos, ou seja, as cartilhas. Foram aprovados os chamados "Livros de Alfabetização", que se caracterizam por uma concepção de língua como interação, como um objeto social e cultural que permite diferentes usos e tem diferentes funções sociais. O texto, e não a sílaba ou o fonema, é o ponto de partida para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, os novos LDs que têm sido aprovados caracterizam-se, predominantemente, pela diversidade textual e por atividades contextualizadas de ensino do sistema de escrita.

Entretanto, dentre os livros citados pelas professoras, algumas cartilhas excluídas pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) ainda estão presentes na prática pedagógica da alfabetização: *Porta de papel*, *Alegria de saber* e *O barquinho amarelo*, além de um material intitulado *Método Dom Bosco*, que não foi avaliado pelo PNLD e é amplamente citado nos questionários. A versão que circula na rede municipal de Belo Horizonte é construída com recursos da Fundação Ayrton Senna, cuja proposta é uma reprodução dos princípios do método fônico. Esses dados indicam que os métodos de alfabetização bastante questionados e excluídos dos livros didáticos aprovados pelo MEC continuam presentes no processo de alfabetização.

14. Outros materiais impressos utilizados na prática de alfabetização

A grande maioria das professoras (93,2%) afirma usar diferentes tipos de materiais para alfabetizar, sendo que um grupo significativo articula diversos materiais ao uso do LD (77,3%). Apenas 6,8% não indicaram outros materiais, mas isso não significa que usem apenas o LD. Ao contrário, nenhuma professora em Belo Horizonte ou na Região das Vertentes assumiu que usa apenas esse recurso. Esse dado parece estar relacionado, entre outros fatores, com o discurso pedagógico de negação do LD bastante difundido a partir de meados da década de 80, após a divulgação das teorias construtivistas no campo da alfabetização, especialmente o trabalho de Ferreiro (1993). Atualmente, desdobramentos da

discussão do conceito de letramento (Kleiman, 1995; Soares, 1998), bastante divulgado em cursos de formação continuada da rede municipal de Belo Horizonte, têm apontado o uso exclusivo do LD como um recurso restrito para a formação dos alunos na perspectiva do letramento.

As professoras citaram uma grande diversidade de impressos, que inclui desde os impressos de circulação social até materiais pedagógicos produzidos pelas professoras e pelos alunos. Estão incluídas, também, atividades e estratégias pedagógicas não relacionadas com a língua escrita, mas com outras linguagens. Essa diversidade evidencia a complexidade do material didático utilizado pelas professoras, dificultando sua categorização. Mesmo assim, o Quadro 1 apresenta uma tentativa de agrupamento, em que se tomou como critério o espaço social de circulação e o suporte.

Quadro 1 – Outros Materiais Utilizados para Alfabetizar

Impressos de circulação social	Jornais, revistas, encartes de propaganda, catálogos, rótulos, poemas, quadrinhos, bula de remédio, panfletos, receitas, contas de água, luz, telefone, livros de literatura infantil.
Materiais pedagógicos produzidos pela/na escola	Cartazes, textos de alunos, fichas, painéis.
Materiais pedagógicos específicos para a aquisição do sistema ortográfico	Letras móveis, jogos silábicos, fichas com nomes dos alunos, exercícios fotocopiados/mimeografados, sílabas móveis, caderno de palavras, bingo de letras e de palavras, ditado de palavras, caça-palavra, palavra cruzada.
Impressos destinados à escola	Dicionários, livros paradidáticos, mapas.
Outros	Jogos, vídeos, músicas, parlendas, sucatas, brincadeiras, brinquedos pedagógicos, gravuras, desenhos, fantoches, teatro.

Considerações finais

Os aspectos aqui levantados sobre o perfil das professoras do primeiro ciclo de Belo Horizonte evidenciam não apenas especificidades desse grupo, mas semelhanças com outros grupos de professores de outras redes públicas de ensino.

Uma das características semelhantes refere-se à feminização do magistério no ensino

fundamental, confirmando que a tarefa de ensinar crianças ainda é de responsabilidade das mulheres. Também há semelhanças em relação ao estado civil. A maioria das professoras é casada. Outra semelhança marcante é a escolarização das professoras em relação à de seus pais, revelando que elas são a primeira geração familiar que ascende a níveis superiores de escolarização, já que a grande maioria dos pais não teve acesso sequer ao ensino fundamental completo.

Um dos resultados mais importantes e surpreendentes diz respeito ao tempo de experiência no magistério e na alfabetização. As professoras, tanto as de Belo Horizonte quanto as da Região das Vertentes, têm, em sua maioria, mais de 10 anos de experiência com o magistério e mais de 6 anos de experiência com alfabetização, revelando que é inexpressiva a quantidade de professoras iniciantes no primeiro ciclo. Além disso, no caso de Belo Horizonte, elas indicam ter mais de dez anos de vínculo com a escola em que trabalham.

Em relação à formação, a rede municipal de Belo Horizonte apresenta 81% de seus professores do primeiro ciclo com formação em cursos superiores e predominância no curso de Pedagogia. O mesmo ocorre na Região das Vertentes, que possui mais de 70% de professoras com nível superior, a maior parte formada em Pedagogia. Além disso, foi constatado que as professoras estão em pleno processo de formação. No caso de BH, é significativa a quantidade das que concluíram cursos de pós-graduação, na maioria cursos *lato sensu*. Do mesmo modo, é expressiva a quantidade de professoras que já frequentaram algum curso

de formação continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação.

Em relação aos aspectos da prática pedagógica, os dados são bastante reveladores. Foi evidenciada uma tendência ao uso de estratégias mais coletivas de organização das interações, em detrimento de estratégias individuais e de aulas expositivas. Dentre as estratégias mais citadas, o trabalho em pequenos grupos e em duplas ocupam um lugar central. Desse modo, confirma-se a tendência ao trabalho coletivo na sala de aula como uma característica do primeiro ciclo.

Ainda em relação à prática pedagógica, consideramos surpreendente a quantidade de professoras que afirmam usar o LD, do mesmo modo que é surpreendente a frequência de uso desse material didático. A maioria usa LD, mas esse uso não é diário, e sim, semanal. O fato de o LD ser usado conjuntamente com outros materiais confirma nossa hipótese inicial de que as professoras no primeiro ciclo optam por estratégias pedagógicas diferenciadas, não se restringindo a apenas um recurso, indicando a heterogeneidade constitutiva das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento no primeiro ciclo.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, E. B. C. *Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso do Recife*. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

BATISTA, A. A. G. *Sobre o ensino de português e sua investigação: quatro estudos exploratórios*. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

GATTI, M. B. et al. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 48, p. 248-260, ago. 1994.

MACEDO, M. S. A. N. *Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACEDO, M. S. A. N.; SESSA, F. C. Perfil dos professores do primeiro ciclo da Região das Vertentes. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. [Anais...]. Ouro Preto, MG, 2005.

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professora da rede municipal de Belo Horizonte e coordenadora do Núcleo de Alfabetização do Centro de Formação de Professores da Rede Municipal.

socorronunes@terra.com.br

Eduardo Fleury Mortimer, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professor adjunto da Faculdade de Educação da UFMG e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG

mortimer@dedalus.lcc.ufmg.br

Abstract

The profile of first cycle teachers: socio-cultural and pedagogical issues

This paper is part of a doctoral research finished this year, which aimed to analyze the interactions and literacy practices in classroom from elementary schools. To articulate quantitative and qualitative data, we traced the profile of the teachers from the first cycle of elementary schools in Belo Horizonte, Brazil. We aimed to identify certain tendencies related to interactions and literacy practices traced through the teachers profile and to articulate it with classroom data. The quantitative data evidenced that teachers use different materials to teach literacy, besides the textbooks and they use different ways to organize classroom interactions. The teachers used collective ways to organize the interactions between students, not individual ways and it is an evidence that the individual activities are not predominant in these classrooms.

Keywords: teachers profile; first cycle; socio-cultural aspects; pedagogical aspects; quantitative study.

Recebido em 15 de março de 2004.

Aprovado em 23 de fevereiro de 2006.