Eixo Temático 4: Formação de professores

O PERFIL DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE PERNAMBUCO

Rejane Dias da Silva - CAA/UFPE
Ana Maria Tavares Duarte - CAA/UFPE

RESUMO: Neste estudo, propomo-nos a analisar os aspectos que caracterizam a formação inicial do professor da rede pública estadual de Pernambuco. Fundamentada na análise da formação inicial no contexto educacional brasileiro com base nos estudos sobre os saberes que norteiam as práticas de formação. Temos como objetivo identificar o perfil da formação inicial dos professores que estão lecionando nas escolas da rede pública estadual, buscando contribuir para a discussão e a avaliação das políticas públicas que têm como objeto a formação do professor.

Palavras-chave: políticas públicas; formação de professores; saberes docentes.

INTRODUÇÃO

A formação docente está presente nas ações e reflexões do movimento social educacional e das esferas institucionais inerentes ao tema no Brasil.

Tem-se questionado com muita frequência a formação desse profissional da educação. Atrelada a esse fato, está a importância daqueles que exercem funções educativas atualizarem seus conhecimentos, como também, conhecerem e compreenderem o papel atribuído às instituições escolares na implementação das políticas públicas educacionais.

No Brasil, a formação do professor foi historicamente institucionalizada na escola normal e nos institutos de educação, até os anos 1970. Nesse período, o objetivo era garantir que, no futuro, o professor adquirisse domínio na arte de ensinar; para isso, precisaria apropriar-se dos fenômenos envolvidos nas relações de ensino e aprendizagem, processos paralelos e diferentes, mas complementares.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº. 9493/96, só pode lecionar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, o professor graduado com Licenciatura plena. No entanto, as redes de ensino têm encontrado dificuldades para manter seus quadros de professores com tal formação, em especial, na área de Ciências Naturais e de Ciências Exatas.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), há no país um "*déficit"* de 254 mil professores; as áreas de Ciências Naturais e Exatas são as mais carentes, porque o país não vem formando profissionais em número suficiente para preencher as vagas ociosas, sobretudo, nas disciplinas de Química, Física e Matemática. O Instituto indica que na rede estadual de Pernambuco, há um "*déficit"* de 1.200 professores qualificados para lecionar nessas áreas. Tal lacuna é preenchida por profissionais de outras áreas, nem sempre dotados dos requisitos necessários à docência das mencionadas disciplinas. O que representa um obstáculo à qualidade do ensino da Educação Básica.

A falta de professores qualificados na área em tela, porém, não se restringe a Pernambuco. Em levantamento realizado pela equipe da "*Revista ESCOLA"* entre as redes estaduais, ressaltou que, atualmente, vários estados sofrem com a falta de profissionais licenciados em algumas disciplinas. A demanda por estes profissionais na rede pública está localizada, sobretudo, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Assim, faz-se necessário conhecer qual o perfil da formação dos professores que estão atuando na rede estadual de ensino e a partir desse conhecimento, desenvolver ações que possibilitem melhorar e adequar essa formação à realidade.

Na busca de melhorias dos indicadores de desempenho, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, através da Secretaria de Gestão de Rede, em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco, está realizando esta pesquisa, a fim de identificar o perfil da formação inicial dos professores que estão lecionando nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio das escolas de sua circunscrição. Isto posto, visando reunir as condições necessárias para intervir nesta realidade, buscando adequar a formação inicial do professor a sua área de atuação.

O desenvolvimento da pesquisa é de fundamental importância para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas da rede pública estadual, uma vez que há uma necessidade premente de melhoria na qualificação do professor e um dos pontos cruciais para essa melhoria é a sua própria formação.

Este trabalho está dividido em quatro partes. Inicialmente iremos apresentar a discussão atual existente em relação à formação dos professores da educação básica; "*a posteriori"* iremos apresentar a situação oficial da formação no Brasil e a desarticulação existente entre a formação pedagógica e os conteúdos específicos nos cursos de licenciatura; por conseguinte, iremos apresentar também os quantitativos

sobre o número de formandos no Estado de Pernambuco e uma comparação, no que diz respeito à falta de professores habilitados dentre diferentes estados e, por derradeiro, iremos apresentar os resultados da Gerência Regional Litoral Sul, da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DISCUSSÃO ATUAL

A formação do professor vem passando por uma revisão na literatura em que se alargam os referenciais de análise sobre os processos formativos, contribuindo para a consciência de sua complexidade. Esse processo de revisão nos permitirá compreender a dificuldade do processo de formação, em particular, de professores, a partir de diferentes aspectos: sociais, políticos, filosóficos e culturais. A diversidade de concepções e enfoques presentes nas pesquisas e nas literaturas internacional e nacional tem se configurado campo fértil para o aprofundamento na área temática da formação docente.

Cordeiro 2008 nos coloca que:

> ...Considerando que a formação do professor não se esgota na formação inicial, mas é um processo relacional, de constante construção e reconstrução, em que o próprio professor é sujeito do processo, há que se criarem condições favoráveis para que ele possa teorizar acerca da sua prática docente, compreender ele mesmo os motivos de suas escolhas e encontrar alternativas viáveis de superação das dificuldades com os quais se defronta no dia a dia da sala de aula (p. 111).

Neste diapasão, entendemos a ideia de docência como uma atividade complexa que se constrói nos cursos de formação inicial e continuada ao longo de sua trajetória profissional em que os saberes docentes vão se construindo na experiência profissional e são refletidos e reconstruídos na prática, na relação com os saberes institucionais, nos saberes curriculares das áreas de conhecimento em que trabalha e nos saberes pedagógicos.

Ao considerar neste estudo as instituições responsáveis pela formação desses professores, Lelis (2008 p. 62) *in Tardif e Lessard* nos apontam que *"o desafio reside na heterogeneidade dessas instituições, do ponto de vista da qualificação acadêmica oferecida".* No Brasil, os cursos noturnos do ensino superior proliferam em instituições particulares em condições de funcionamento muito precárias. Tornando, dessa maneira, muito instável a qualidade da formação inicial dos profissionais.

Nos últimos anos, essa discussão tornou-se ainda mais intensa com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96), que redefiniu as discussões a respeito dos rumos da licenciatura e das atuais políticas públicas de formação docente.

Com o advento da LDBEN, instituíram-se os seguintes fundamentos para os profissionais de educação:

> Art. 61. (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)
>
> Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)
>
> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)
>
> II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)
>
> III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Ao comentar o citado artigo, Brandão (2005) considera como pontos principais a valorização das *"experiências anteriores"* e a *"capacitação em serviço"* dos docentes, o que, segundo ele, foi pouco valorizado na legislação anterior. Outro aspecto também importante, conforme o mesmo autor é a *"associação teoria e prática"* – sem dúvida, condição *"sine qua non"* para a formação de profissionais em qualquer área, em especial, para a Educação, pelo que se depreende que tais atividades sejam indissociáveis.

Nessa perspectiva, a formação de professores vem se constituindo como um dos enfoques importantes no âmbito das discussões educacionais: destaca-se na produção acadêmica, em ampla diversidade de concepções formativas e como um dos principais centros das atenções das normas oficiais, o que configura uma das metas das reformas educacionais brasileiras.

A DESARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E OS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS: PERSPECTIVA GERAL

A partir da segunda metade da década de 1990, percebe-se nítida preocupação no discurso oficial em estabelecer novos conhecimentos e formas de aprendizagem nos cursos de licenciatura, na tentativa de inserir uma nova lógica de formação. Assim, a partir de 1997 até 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou orientações, pareceres e resoluções na perspectiva de redimensionar os projetos dos cursos de formação de professores das instituições formadoras, mediante o estabelecimento de diretrizes curriculares e linhas norteadoras para os referidos projetos.

A obrigatoriedade da implantação dessas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, normatizadas pela Resolução CNE/CP 01/2002 e Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002a, 2002b), parece ter implicado para as instituições formadoras num enfrentamento de algumas questões, tal como, a desqualificação profissional dos docentes, o que atualmente não foi superado.

Como se sabe, diversamente à Escola Normal, os licenciandos brasileiros nunca desfrutaram de um "*locus*" privilegiado de formação. Ademais, a formação profissional dos professores chamados *"especialistas"* revela problemas crônicos, sintetizados na importante pesquisa sobre as licenciaturas brasileiras realizada por Pereira (2000): a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas; a dicotomia, bacharelado e licenciatura; e a desarticulação entre formação acadêmica e a realidade prática de escolas e professores. A rigor, a maioria das licenciaturas brasileiras ao longo do século XX perpetuou o chamado modelo 3 + 1: três anos de conteúdos da área específica e um único ano destinado aos conteúdos de natureza pedagógica. Ou seja, reduzido ao mínimo estabelecido em lei e restrito ao oferecimento de quatro disciplinas básicas – *Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensi*no. Estas disciplinas estão, em geral, sob a responsabilidade de departamentos ou faculdades de educação e conforme o currículo das faculdades de educação deveriam ser precedidas das chamadas disciplinas de conteúdo. Contudo, existe pouca articulação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas oferecidas pelas licenciaturas.

Os pareceres que sustentam a nova legislação sobre formação docente reforçam a necessidade de se basear em um *novo paradigma* que redefina e altere o processo formativo normatizado em legislações passadas (CNE/CP 09/2001).

Dessa maneira, é importante compreender o conceito de formação no sentido mais amplo, a fim de podermos refletir sobre o papel das políticas públicas que regem as instituições formadoras de professores. Parece-nos conveniente lembrar que:

> (...) a formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. Pensar a formação (...) é evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano (JOSSO, 2004, p. 38).

Nesta perspectiva, é possível compreender a complexidade do processo de formação, particularmente, de professores, pois, envolve diferentes aspectos: sociais, políticos, filosóficos e culturais. Acrescentando-se a isso as demandas que a sociedade contemporânea traz para formação dos cidadãos, cujo objetivo é enfrentar os desafios do mundo atual, percebe-se a insustentabilidade do modelo de formação docente que prioriza os *conteúdos específicos* desarticulados da *formação pedagógica,* o que gera dicotomia entre ambas as dimensões. Entretanto, a superação de uma concepção em favor de outra e a instauração de mudanças não são processos rápidos nem simples; requerem compreensão e amadurecimento das novas ideias, desapego dos antigos modelos e práticas, consciência da necessidade de mudar e disposição para a mudança.

SITUAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL EM PERNAMBUCO – LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

A interiorização da formação se dá, graças às autarquias e à Universidade de Pernambuco - UPE, instituições vinculadas ao sistema estadual de Ensino Superior, elas respondem pelo maior número de instituições formadoras de professores de matemática.

Esse mesmo estudo identificou que, até o ano 2006, em Pernambuco, 16 instituições ofereciam Licenciatura em Matemática. No intuito de compreender como tais Instituições de Ensino Superior - IES estavam respondendo às demandas sociais, foi realizado por Silva (2008) um levantamento do número de alunos concluintes do Curso de Matemática no período entre 1995 e 2006. Nesse período, 6.495 professores de matemática concluíram o curso no âmbito do Estado de Pernambuco. Desse total,

4.797 graduaram-se nas IES do sistema estadual de ensino e 1.698 do sistema federal - das quais 1.142 eram instituições privadas e 556 eram universidades públicas federais.

Embora as universidades disponham de melhor infraestrutura e número de professores com titulação mais alta, a maior parte dos licenciados (4.808) não provieram delas e sim de faculdades isoladas. Daquele total de (6.495 licenciados em matemática), apenas 1.768 foram oriundos das universidades: 105, da Universidade Federal de Pernambuco; 451 da Universidade Federal Rural de Pernambuco; 78, da Universidade Católica de Pernambuco; 1.134, da UPE. Considerando que a UPE oferece o curso de licenciatura nas unidades do interior, as quais, conforme já explicamos, caracterizam-se como faculdades de formação de professores, em 11 anos apenas 634 licenciados em matemática foram formados nas universidades.

Formaram-se, em média, por ano, 590 novos licenciados em matemática no período de 1995 a 2006. De acordo com Lima (1996), no período de 1992 a 1994, a média foi de 369 licenciados por ano. Portanto, houve, quantitativamente, aumento considerável de alunos concluintes nos cursos de formação de professores de matemática no Estado.

Segundo estudo desenvolvido por Lima (1996), no período de 1992 a 1994, em Pernambuco, 1.106 alunos se licenciaram em matemática – a maior parte (780), nas instituições isoladas de Ensino Superior. Do total, apenas 326 foram oriundos das universidades e assim distribuídos: 06 da Universidade Federal de Pernambuco; 20 da Universidade Federal Rural de Pernambuco; 38 da Universidade Católica de Pernambuco e 262 da Universidade de Pernambuco. Considerando-se a realidade da UPE, as universidades formaram apenas 64 professores de matemática nesse período.

Portanto, em 14 anos o Estado de Pernambuco formou 7.601 professores de matemática, a maioria proveniente das IES vinculadas ao sistema estadual de ensino, ou seja, das autarquias e das unidades integrantes dos "*campi*" da UPE. As universidades públicas federais formaram apenas 8% do referido total.

Apesar desse quantitativo, a falta de professores habilitados na área representa uma realidade concreta. Como já foi mencionado anteriormente, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), há no país um "*déficit*" de 254 mil professores e a área de Ciências é a mais carente, porque o país não vem formando profissionais em número suficiente para preencher as vagas, sobretudo, em Química, Física e Matemática. Hoje, na rede estadual, há um "*déficit*" de 1.200 professores qualificados para lecionar matemática – um dos principais

problemas da rede. Tal lacuna, infelizmente, é preenchida por profissionais de outras áreas, nem sempre dotados dos requisitos necessários à docência da mencionada disciplina. Representando assim, um obstáculo ao ensino da Matemática na Educação Básica.

Em levantamento realizado pela equipe da "*Revista ESCOLA"* entre as secretarias de educação de diferentes estados, as redes estaduais apontam que sofrem atualmente com a falta de profissionais licenciados em algumas disciplinas (ver tabela 1). A demanda na rede pública está localizada, sobretudo, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a tendência é aumentar o "*déficit"* de professores. As causas são várias: aposentadoria; crescimento natural das redes públicas por causa da política de universalização da educação e número insuficiente de novos licenciados.

Tabela 1 – *Déficit* de professores licenciados nas redes estaduais

ÁREAS QUE MAIS PRECISAM DE PROFESSORES NAS REDES ESTADUAIS	
Física	AC, AL, DF, GO, MG, MT, PA, PB**, PE,** PI, RN, RO, RR, SC, SE
Química	AC, DF, GO, MG, MT, PA, PB, PR, **PE,** PI, RN, RO, RR, SC, SE
Biologia	DF, GO, PA, PB, **PE,** PI, RN, RR, SC
Matemática	**AL, GO, MT, PB, PE, RN, RO, RR**
Inglês	DF, PA, RN, RO, SE
Artes	GO, PR
Educação Física	GO
Música	SE
OBS.: RS e ES informaram que há falta de professores sem especificar as áreas; AM, BA, RJ, SP, TO afirmaram não ter falta de professores; AP, CE e MA não enviaram informações.	

Fonte: Revista ESCOLA, setembro de 2004.

1. RESULTADOS – GERÊNCIA REGIONAL LITORAL SUL - REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO

Os dados aqui apresentados dizem respeito apenas à licenciatura em matemática. No entanto, compreendemos que a realidade das demais matérias é

semelhante. Dessa maneira, pretendemos compreender essa questão, a partir da seguinte pergunta:

Qual o perfil da formação inicial dos professores da rede pública estadual de Pernambuco? Para tentar responder a questão formulada iremos (1) analisar o perfil da formação inicial dos professores da rede estadual que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e (2) identificar a origem dos cursos de licenciatura desses professores e a relação de sua formação inicial com a disciplina que lecionam na rede.

A propósito do objeto de estudo acima exposto, este trabalho procurou se ancorar na perspectiva de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, conforme nos adverte Santos Filho, *"os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica" (SANTOS FILHO, 2007, p. 51).* Por esta razão, na presente investigação, utilizamos essas duas abordagens metodológicas.

Considerando a abrangência da referida rede de ensino, que é composta por 1.105? escolas, administradas por 17 Gerências Regionais de Educação - GREs, apresentamos neste estudo os dados coletados da Gerência Regional de Educação – GRE - Litoral Sul (Barreiros). Participaram da pesquisa 341 professores da GRE em análise. Os dados foram coletados através de questionários com perguntas fechadas, durante os meses de junho a setembro/2009. A GRE Litoral Sul comporta as escolas estaduais das seguintes cidades pernambucanas: Barreiros, Gameleira, Rio Formoso, São José da Coroa Grande, Sirinhaem e Tamandaré.

Com base nos resultados deste estudo será desenvolvido posteriormente o levantamento dos dados das demais 16 Gerências Regionais de Educação da Rede.

Observamos que dos 341 questionários respondidos pelos professores, 56 estavam preenchidos incorretamente ou incompletos, assim, só tratamos dos dados de 285 questionários.

Nesta linha de observação já cabe uma análise, considerando que temos um percentual de 19% dos questionários respondidos equivocadamente ou incompletos. Deixamos, a partir desta informação, uma questão para o debate: os professores licenciados não souberam responder ou simplesmente negligenciaram o preenchimento do questionário? Tendo em vista que o referido questionário é simples e objetivo, não há questões subjetivas nele.

No entanto, resolvemos acreditar que tal resultado se deve à falta de atenção e de interesse dos professores em colaborar com a atividade de pesquisa em apreço, e não iremos, no momento, considerar tais questões para nossa análise.

Segundo os dados obtidos, a partir dos questionários analisados, constatamos como o esperado, que a maioria dos docentes é do sexo feminino: 201 contra 84 do sexo masculino. Temos assim, 60% dos professores do gênero feminino e 40% do genêro masculino. Contudo, na análise qualitativa dos dados observamos que o percentual mais elevado de homens está no ensino médio e nas áreas das ciências exatas.

As investigações desenvolvidas sobre o gênero dos trabalhadores em educação realmente apontam, em geral, para a direção de que se trata de profissão predominantemente feminina. Entretanto, a predominância ocorre apenas no Ensino Fundamental, sobretudo, nos anos iniciais. De acordo com a pesquisa realizada por Vieira (2002), nesse nível há menos de 1% de homens; nos anos finais, o percentual sobe para 18%; já no Ensino Médio, para 54% contra 46% de mulheres. Pelo exposto, percebe-se que quanto maior o nível de ensino, maior a inserção do gênero masculino no campo educacional. O estudo de Gatti (1994) também encontrou resultados semelhantes, confirmando a feminização como uma característica própria do magistério da educação básica, em especial, no ensino fundamental.

Os dados relativos à faixa etária mostram que 68% dos docentes têm acima de 35 anos, sendo a maior parte entre 46 e 55 anos (38%); acrescentados dos com idade entre 36 e 45 anos (30%). Os mais jovens estão entre 25 e 35 anos, mas representam apenas 11%, como se pode observar na tabela 2:

Tabela 2 – Faixa Etária

Idade	**Total**	%
De 25 a 35 anos	41	11
De 36 a 45 anos	83	30
De 46 a 55 anos	105	38
De 56 a 65 anos	54	19
De 66 a 70 anos	02	02
Total	285	100

A articulação de informações referentes à faixa etária e ao tempo de exercício na docência abre pistas para discussões acerca da prática em sala de aula do professor e da própria visão da profissão, o que por conseqüência, influencia as representações desse professor sobre a própria formação. Assim, os dados aqui mostrados permitem identificar os sujeitos e suas respectivas faixas etárias, o que poderá, mais adiante, justificar atitudes e visões acerca da formação.

Outra questão que deve ser levada em consideração, é que de acordo com os dados da pesquisa, sobre a formação inicial dos professores da rede estadual de Pernambuco, a maioria dos professores da rede; cerca de 78%, tiveram a sua formação acadêmica inicial em uma instituição da própria região, na Faculdade da Mata Sul (FAMASUL), que se constitui uma autarquia administrativa, a qual caracteriza uma forma descentralizada da ação estatal, o que nos remete a questão de que os profissionais não precisam sair da sua cidade ou região de origem para buscar a formação acadêmica em outras localidades. A tabela 3 apresenta as instituições que formaram os professores da rede:

Tabela 3 – Instituições que formaram os professores da rede estadual de PE GRE Litoral Sul

Instituição	Total	%
FAMASUL	224	78.0
UFPE	12	4.0
UPE	9	3.0
FUNESO	9	3.0
UNICAP	7	2.5
FAESC	5	2.0
ESEF	3	1.0
UFRPE	2	1.0
FAFIRE	1	0,5
UFAL	1	0,5
UVA	1	0.5
UNIB	1	0.5
FUNEPE/SP	1	0,5
UNIVERSO	1	0.5
Não Informou	8	2.5
Total	285	100

Observa-se nestes dados, que a formação inicial dos professores da rede é realizada prioritariamente em instituições específicas para formação docente, as quais não estão centralizadas na região metropolitana. Verifica-se que os professores das

diversas áreas que lecionam na rede são provenientes das IES vinculadas ao sistema estadual de ensino, ou seja, das autarquias e das unidades integrantes dos *campi* da UPE. As universidades públicas federais formaram apenas 5% do referido total.

Contudo, apesar de a maioria dos profissionais terminar o curso em instituições de formação docente, as quais estão localizadas na própria região, o número de professores que têm formação na área ainda não é o ideal.

Em seguida apresentaremos os dados dos principais cursos dos professores dessa regional conforme poderemos observar na tabela 4 abaixo:

Tabela 4 – Curso de graduação

Graduação	Total	%
Licenciatura em Letras	84	30
Licenciatura em Biologia	47	16
Licenciatura em História	47	16
Licenciatura em Matemática	40	14
Licenciatura em Geografia	29	10
Licenciatura em Educação Física	15	5
Pedagogia	14	5
Licenciatura em Química	04	1.5
Licenciatura em Física	01	0.5
Licenciatura em Artes	01	0.5
Ciências sociais	01	0.5
Filosofia	01	0,5
Não informou	01	0,5
Total	285	100

Segundo os dados obtidos a partir dos questionários analisados, foi constatado que o Curso de Letras apresenta o maior número de profissionais na rede, seguidos de Biologia e História. Constatamos também que entre os cursos da área de ciências exatas e ciências da natureza, temos em sua maioria professores com formação em matemática, enquanto apenas 2% deles possuem formação em Química ou em Física. A partir daí, concluímos que são os professores de matemática, que também lecionam Química e Física, tanto para a complementação de carga horária, quanto para suprir a necessidade dos profissionais dessas áreas.

Obtivemos apenas 0,5% de professores com formação inicial em Física, remetendo-nos a ideia de que outros profissionais atuam na rede lecionando essa disciplina. Quanto aos profissionais com formação em Química o resultado é

semelhante, apenas 1,5% dos profissionais pesquisados têm formação nessa área. Já os profissionais de matemática correspondem a 14% do total.

Quanto à congruência entre a formação dos professores e as disciplinas que os mesmos lecionam, obtivemos os seguintes casos:

1- Há professores que lecionam disciplinas que compreendem a sua área de formação e, portanto, não apresentam distorção. O que corresponde a 38%;
2- Há professores que não lecionam disciplinas correspondentes a sua área de formação e, portanto, apresentam distorção. Corresponde a 10%;
3- Há Professores que, além de ensinar na disciplina que compreende a sua área de formação, também ensinam em outras áreas, seja com a finalidade de complementação de carga horária, seja para suprir a falta de professores formados nessas áreas. Sendo estes 52% do total;

Nesta linha de análise observamos as disciplinas que apresentam menos distorção, a saber, são as de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física, ressaltamos que esta última, inclusive, se configura como ideal, pois, nenhum professor atua sem formação nessa área, nem complementa a carga horária. As disciplinas que apresentam maior distorção, como já elucidamos, são as de Química e Física, pois, boa parte dos professores que lecionam essas disciplinas são os de Biologia e Matemática. As disciplinas que apresentam um significativo índice de complementação são as de História, Biologia, Língua Portuguesa e Matemática.

Como se pode notar, a partir da tabela 4, existe um número inferior de professores formados em Geografia, logo; são os licenciados em História que complementam sua carga horária com essa disciplina, assim como os de Biologia suprem a carga horária de Química. Observa-se também, que o número de professores de artes existentes não é suficiente, logo; são os professores licenciados em letras que lecionam essa disciplina junto com os pedagogos.

De acordo com a LDBEN, só pode lecionar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, o professor graduado com licenciatura plena. No entanto, as redes de ensino têm encontrado dificuldades para manter seus quadros de professores com tal formação. Tratando da área das Ciências Exatas, mais especificamente Matemática, Química e Física, a pesquisa identificou um quadro de 45 de um total de 285 sujeitos pesquisados.

Com relação à disciplina de Química, encontramos apenas quatro profissionais que possuem formação nesta área. Contudo, desses quatro, dois não lecionam a

disciplina de química e os outros dois lecionam a disciplina de Química e outras disciplinas, correspondentes à complementação de carga horária.

Analisando a questão dos professores de Física, encontramos apenas um profissional com formação inicial na área, o qual apresentava complementação de carga horária, ou seja, além de lecionar em sua área de formação, também lecionava outras disciplinas.

Em relação aos professores de matemática, 7% dos deles, apresentavam distorção na área de formação. Ou seja, possuíam formação em matemática, mas não lecionavam matemática. Mais da metade dos professores de matemática,ou seja, 54%, apresentavam complementação de carga horária - lecionavam matemática e outras disciplinas. Do total de professores de matemática que responderam os questionários, apenas 39% não apresentavam distorção, ou seja, são formados na área e lecionavam matemática.

Observa-se aí um grave problema para o ensino dessas áreas na educação básica.

Reforçando esta perspectiva, acreditamos que a prática inicial da experiência formativa do professor é um processo que possui efeito direto na realidade cotidiana das escolas. Esta realidade, que exige paulatinamente do professor mais estratégias de trabalho, de modo a atender aos problemas da sala de aula, faz-nos questionar sobre as possibilidades adequadas de ensino e aprendizagem oferecidas a esse professor durante o período que se encontra em processo de formação.

A questão que queremos ressaltar é que a formação inicial do professor não lhe oferece condições suficientes para fazer intervenções com qualidade em sua área. Daí, ressaltamos a importância da formação continuada e da atuação do profissional em sua área de formação específica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a docência implica (re)pensar a prática cotidiana do professor em sala de aula junto ao aluno. Neste sentido, os desafios circundantes do cotidiano do professor se tornam elementos enriquecedores de sua prática, quando esse mesmo professor é capaz de dominá-los e torná-los ferramentas indispensáveis ao seu processo de trabalho, quanto a sua identidade profissional, esta se constrói no cotidiano escolar entre professor e aluno.

As fragilidades da formação profissional do professor surgem desde a formação inicial e são superadas quando o professor se torna capaz de enxergar os limites que lhes

são impostos pela ação teoria-prática, ou seja, é necessário, como assinala Tardif (2002):

> um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2002, p. 60;).

Neste raciocínio, buscamos apontar perspectivas, a respeito do perfil da formação inicial dos professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio da rede estadual da GRE Litoral Sul, sobremaneira, esperamos ter dado a nossa contribuição com as análises por nós elaboradas durante esta experiência. Contudo, não pretendemos que este estudo sinalize conclusão, tendo em vista que, compreendemos o conhecimento como processo dinâmico e contínuo, concebemos que todo produto final da análise de uma pesquisa assume caráter de incompletude.

Entendemos, contudo, que esta pesquisa é fundamental para a melhoria da qualidade da gestão do sistema estadual de Pernambuco, bem como da formação inicial dos professores que atuam na rede estadual, uma vez que, é perceptível a necessidade de formação profissional desse professor que atua, principalmente, na área de ciências exatas. Estas considerações trazem contribuições significativas quanto à necessidade da rede estadual de ensino rever suas ações, no intuito de atuar efetivamente nesta realidade.

Contudo estas problemáticas surgidas no cenário educacional da rede estadual de ensino de Pernambuco, não se restringem apenas, como já mencionado anteriormente, a este Estado, mas se traduz como um problema nacional. A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, considerando tais problemas, tomou a iniciativa de pesquisar essas questões, no intuito de conhecer profundamente sua realidade para melhor atuar neste atual contexto.

Com efeito, consideramos que esta pesquisa é relevante porque proporciona possibilidades inovadoras acerca da formação dos professores e melhoria da qualidade de gestão do sistema estadual de ensino. Como também, possibilita reflexões acerca da problemática das políticas públicas para a formação do professor no cenário nacional.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. F. , **LDB: passo a passo, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.9394/96, comentada e interpretada, artigo por artigo**, 2. ed. São Paulo, Editora Avercamp, 2005

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP 009/2001. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica,** em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, CNE, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br).> Acesso em: 20/03/2007

_____. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. [s.l.]: [s.n.], 2002. Texto digitado.

_____. Conselho Pleno. Resolução. CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a **carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena**, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. [s.l.]: [s.n.], 2002. (mímeo).

CORDEIRO, Telma Santa Clara. MELO, Márcia M. Oliveira (Organizadoras). **Formação pedagógica e docência do professor universitário**: um debate em construção. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

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

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2004.

LIMA, N. S. **Diagnóstico da formação docente em Pernambuco**. Relatório de pesquisa. Recife: FUNDAJ, Ed. Massangana, 1996.

SANTOS FILHO, J. C. A pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. e GAMBOA, S. S. (org.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

TARDIF, M; LESSARD Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**; Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação. **ANPED, nº 13**, 2000, pp. 5-23.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, S. L. **Ser professor: pistas de investigação**. Brasília: Plano Editora, 2002.