

Perfil do professor do Rio Grande do Norte: o que revelam os dados do Inep

Teacher profile of Rio Grande do Norte: what the Inep data reveal

Perfil del profesor del Rio Grande do Norte: lo que revelan los datos del Inep

Rosângela Maria Silva

Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil
rosangelamsce@gmail.com | <https://orcid.org/0009-0007-9208-1598>

Resumo

Este estudo buscou traçar o perfil dos docentes do Rio Grande do Norte, analisando os dados de formação de professores, no período de 2010 a 2020. Para tanto, foram utilizadas informações coletadas pelo Censo Escolar e publicadas pelo INEP em sinopses estatísticas e indicadores de percentual de docente por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona (2013 a 2020) e de docentes com curso superior (2011 a 2020). Os dados foram cotejados com as políticas nacionais e estaduais e com a literatura para construção de hipóteses. Após análise dos dados, conclui-se que ainda há um caminho a ser percorrido, pois existe um número significativo de professores no Estado, tanto do ensino fundamental quanto médio, fora do grupo de docentes com formação superior de licenciatura na mesma área da disciplina que leciona.

Palavras-chave: Dados estatísticos. Formação docente. Perfil do professor. Políticas públicas.

Abstract

This study sought to trace the teachers profile of Rio Grande do Norte, analyzing the teachers education data, from 2010 to 2020. For this purpose, informations collected by the Censo Escolar and published by INEP in statistical synopses and percentage indicators of teacher per group of education degree adequacy to the subject he teaches (2013 to 2020) and of teachers with higher education degree (2011 to 2020) was used. Data were compared with national and state politics and with the literature for the hypothesis construction. After analyzing the data, it is concluded that there is still a way to go, as there is a significant number of teachers in the State, both in elementary and high school, outside the group of teachers with higher education degrees in the same area of the subject who teaches.

Keywords: Statistical data. Teacher education degree. Teacher profile. Public politics.

Resumen

Este estudio buscó rastrear el perfil de los docentes en Rio Grande do Norte, analizando datos sobre la formación docente, de 2010 a 2020. Para ello, las informaciones recopiladas por el Censo Escolar y publicada por el INEP en sinopsis estadísticas e indicadores porcentuales de docentes por grupo de adecuación de la formación a la asignatura que imparten (2013 a 2020) y de docentes con educación superior (2011 a 2020) fueron utilizadas. Los datos fueron comparados con políticas nacionales y estatales y con la literatura para la construcción de hipótesis. Luego de analizar los datos, se concluye que aún queda camino por recorrer, ya que existe un número significativo de docentes en el Estado, tanto de escuela primaria como de secundaria, fuera del grupo de docentes con educación superior en la misma área de la asignatura que enseña.

Palabras clave: Datos estadísticos. Formación docente. Perfil del docente. Políticas públicas.

Artigo recebido em: 28/08/2021 | Aprovado em: 20/03/2023 | Publicado em: 10/04/2023

Como citar:

SILVA, Rosângela Maria. Perfil do professor do Rio Grande do Norte: o que revelam os dados do INEP. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 13, p. 01-15, e35549, 2023. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2023.V13.35549>

1 Introdução

O Ensino Normal no Brasil teve início em 1830 com a criação da primeira escola, em Niterói. Tal escola era pública e foi a primeira a ser criada no continente americano. Com a Proclamação da República essas instituições de ensino experimentaram um rápido crescimento. O Decreto-lei nº 8.530, de 1946, estabeleceu as finalidades dessa modalidade de ensino, quais sejam: a) prover à formação do pessoal docente necessária às escolas primárias; b) habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas e c) desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (ROMANELLI, 2000).

Com a expansão dos cursos ofertados para atender a demanda gerada pelo crescimento dos sistemas de ensino que ocorria em um curto espaço de tempo e sem o devido planejamento em todas as esferas administrativas, crescia a deficiência de professores aptos ao exercício do magistério. Tal fato era agravado com a debandada de uma geração de jovens de classe média, já estudantes de escolas particulares com um determinado nível de ensino garantido, para outras profissões. O que ocorria pela corrente de emancipação feminina e por melhores remunerações. Além disso, as antigas escolas normais e grande parte das vagas de cursos superiores destinados à docência passavam a ser ocupadas por uma clientela oriunda da escola pública de baixa qualidade (RAPOSO, 2006). Desse modo, à medida que a pressão por educação formal cresce no Brasil, cresce também a necessidade de professores em todas as redes e em uma grande diversidade (RAPOSO, 2006).

Assim, diante da necessidade de professores formados para atender essas demandas no RN, o Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) juntamente com o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE aprovaram as “Diretrizes para uma Política de Interiorização da UFRN” através da Resolução 060/94, de 17 de maio de 1994. Tal aprovação assegurou legalmente a atuação da UFRN no interior, em uma ação conjunta e articulada com o poder público estadual e municipal e Departamentos Acadêmicos do Campus central. Em tal Resolução, precisamente no artigo 1º e Inciso 3º, fica evidente a priorização de uma oferta voltada para o atendimento das séries iniciais do Ensino Fundamental, por meio do incentivo do curso de Pedagogia no interior (TAVARES e FRANÇA., 2006).

E, considerando a existência de um elevado número de professores em atividades docentes, sem a qualificação de nível superior e em consonância com a prática de formação desenvolvida em âmbito federal, como a maioria dos estados brasileiros, o RN aliado a oportunidade proporcionada pela UFRN, ampliou a utilização dos recursos financeiros para a formação dos professores de sua rede.

No entanto, percebia-se que a necessidade não era apenas de pedagogos. Havia uma carência de professores de outras áreas. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram editados decretos, leis e pareceres que orientam as políticas educacionais, em especial a formação de professores. O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto nos artigos 13 e 19 do Regimento e no Parecer nº 4/97, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação e do Desporto em 16/6/97, publica a Resolução nº 02 que em seu Art. 1º reza que a formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de

licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução (BRASIL/CNE, 1997).

Logo depois, em 1999 a UFRN, por meio do 'Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica' (Probásica), passou a ofertar também os cursos presenciais de licenciatura para os professores em serviço, da rede pública, em áreas específicas como: Letras, Matemática e Ciências Biológicas. Tudo em parceria com o Estado e cerca de 90 (noventa) Municípios, cumprindo as diretrizes estabelecidas para sua política de interiorização.

Portanto, com o objetivo de traçar o perfil dos docentes das redes de ensino do Rio Grande do Norte, este estudo se propôs a analisar os dados relacionados a formação dos professores do corpo docente do Rio Grande do Norte, no período de 2010 a 2020. Nessa perspectiva, buscou-se informações referentes aos docentes do Estado, publicados nas sinopses estatísticas, no período de 2010 a 2020, bem como os indicadores de percentual de docente por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona (2013 a 2020) e o de funções docentes com curso superior (2011 a 2020). Esses dados serão analisados e cotejados com as políticas nacionais e estaduais e com a literatura para construção de hipóteses para as variações observadas.

2 Trajetória da formação de professores

Logo após a independência, intensificou-se a discussão sobre o preparo do professor no Brasil e, a partir daí, tal contenda esteve sempre presente nos debates sobre formação docente. Para Saviani (2009) ao analisar as questões pedagógicas associando-as aos processos de transformação na sociedade brasileira nos dois últimos séculos, pode-se notabilizar, na trajetória da formação de professores deste país, seis períodos.

Visando entender melhor esses períodos, apresenta-se a seguir cada um deles de forma concisa.

O primeiro período, 'Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)', iniciou com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827. A referida lei determina que o ensino nas capitais das Províncias seja desenvolvido pelo método mútuo e, em seu art. 4º estipula que os professores deverão ser treinados para trabalhar com esse método, às próprias custas. Isso porque, até então, o governo não investia na formação de professores, uma vez que a educação era privilégio de poucos, ou seja, era destinada para a elite.

Somente após a publicação do Ato Adicional de 1834 a instrução primária passou a ser de responsabilidade das Províncias. A partir daí elas tinham que criar Escolas Normais para formação de professores nos moldes dos países europeus. Segundo Romanelli (2000), a Província do Rio de Janeiro saiu à frente criando a primeira Escola Normal do Brasil já em 1835. Logo em seguida, outras Províncias seguiram o mesmo caminho e, na ordem de criação vieram a Escola Normal da Bahia (1836); Mato Grosso (1842); São Paulo (1846); Piauí (1864); Rio Grande do Sul (1869); Paraná e Sergipe (1870); Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873); Paraíba (1879); Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina (1880); Goiás (1884); Ceará (1885) e Maranhão (1890). Essas unidades de ensino tinham uma existência

intermitente, pois elas eram abertas e fechadas periodicamente (SAVIANI, 2009, p.144).

As Escolas Normais foram criadas com o objetivo de preparar professores para as escolas primárias, tendo como base as coordenadas pedagógico-didáticas. Porém, contrariando as expectativas, o que predominou nelas foi a preocupação com o domínio dos conteúdos a serem repassados às crianças, nas escolas de primeiras letras, desconsiderando assim, o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 144).

O segundo período, 'Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932)', teve como marco inicial a reforma paulista da escola normal, tendo como anexo a escola-modelo. A reforma da instrução pública do estado de São Paulo (1890) foi determinante para o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais. Saviani (2009) destaca que, segundo os reformadores, "sem professores bem-preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz" (SÃO PAULO, 1890, apud SAVIANI, 2009, p. 145).

Doravante a escola normal foi reformada. Tal reforma teve duas importantes marcas: o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e a ênfase nos exercícios de ensino. Esta última trazendo a principal inovação da reforma, a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal. A partir daí, passou-se a compreender que se fazia necessária uma organização curricular que tivesse como objetivo o preparo dos novos professores nos exercícios práticos. O novo padrão de escola não demorou a se estabelecer, estender-se para outras cidades do interior do estado de São Paulo e expandir-se por todo país.

Nesse sentido, Gatti e Barretto (2009) reiteram que somente no final do século XIX a formação de professores em cursos específicos com Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as "primeiras letras", foi inaugurada no Brasil. "Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Devemos lembrar que, nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos" (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 37).

O terceiro período, 'Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)', teve como marcos as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. As principais iniciativas desse período foram a fundação do Instituto de Educação do Distrito Federal o qual foi concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e do Instituto de Educação de São Paulo, em 1933, instituído por Fernando de Azevedo. Os dois inspirados no ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2009).

Anísio Teixeira, através do Decreto nº 3.810 de 19 de março de 1931, empenhou-se em remodelar as escolas normais, abrangendo a cultura geral e profissional.

Para esse fim, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a)

princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p.145).

Desse modo, os institutos de educação se adequaram as exigências da pedagogia, esta, por sua vez, vislumbrou se afixar como conhecimento de caráter científico. Assim, acreditava-se numa marcha em busca da consolidação de um modelo pedagógico-didático de formação docente, que viesse a retificar as ineficiências e distorções existentes nas escolas normais tradicionais.

Chega-se ao quarto período, “Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971)”. Neste intervalo a marca mais relevante foi a elevação dos institutos de São Paulo e do Distrito Federal ao nível universitário. O paulista foi integrado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934; o carioca foi absorvido pela Universidade do Distrito Federal, instituída em 1935. Ambas se tornaram base de estudos superiores de educação.

Mas, foi a partir da publicação do Decreto 1.190, em 4 de abril de 1939, que surgiram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Isso se deu com a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Nestes moldes, a instituição passou a ser referência nacional e o modelo “esquema 3+1” se expandiu para todo o país nos cursos superiores de Licenciatura e de Pedagogia.

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p. 146).

No quinto período, ‘Substituição da escola normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996)’, a principal característica foi a substituição da escola normal pela habilitação específica de Magistério, por exigências do golpe militar de 1964. Tais imposições desencadearam uma adequação no campo curricular mediante alteração na legislação de ensino. As alterações definidas pela Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971) foram desde as substituições da nomenclatura dos ensinos primários e médio para 1º e 2º graus ao desaparecimento das Escolas Normais. Nesse novo formato foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de primeiro grau.

Com o Parecer nº 349/72 (Brasil, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, outras mudanças foram colocadas em prática e a habilitação do magistério foi

organizado em duas modalidades básicas: uma, com a duração de três anos (2.200 horas), habilitaria professor a lecionar até à 4ª série; outra, com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitaria ao magistério até a 6ª série do 1º grau.

Dessa forma,

O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (SAVIANI, 2009, p. 147).

No sexto e último período, ‘Advento dos institutos superiores de educação, escolas normais superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006)’, surge o entendimento que, com o fim do regime militar e a promulgação em 20 de dezembro de 1996 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96, os problemas com a formação de professores chegaria ao final. No entanto, isso não aconteceu, pois, a LDB não correspondeu com as expectativas, uma vez que adotou os institutos de nível superior de segunda classe como opção aos cursos de Licenciatura e pedagogia. Assim sendo, ter-se-ia uma formação mais rápida e de menor custo (SAVIANI, 2009).

2.1. Políticas nacionais para a formação docente

Em 2002, com foco no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos docentes, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. A qual reafirmou a importância da cultura geral e profissional, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência, em seu Artigo 6º (BRASIL, 2002).

As Diretrizes, em seu (Art. 12), orientaram que a “prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação”, em qualquer que seja a especialidade. Evidenciam ainda em seu (Art. 14) “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados”. Elas também determinam os seis eixos articuladores para a construção da matriz curricular dos cursos de licenciaturas, a saber: 1) os diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) o da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) o da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) o da formação comum com a formação específica; 5) o dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) o das dimensões teóricas e práticas.

Para Gatti e Barreto (2009) essa Resolução é considerada o guia básico para os cursos de formação docente, ao ponto que as demais diretrizes curriculares específicas de áreas terem que segui-la como referência. No entanto, percebe-se que mesmo os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores, ao seguirem essa referência, nem sempre ocorre assim na concretização, na prática.

O que se vê nos cursos de licenciatura são disciplinas fragmentadas em horas-aulas e pouquíssima integração com as disciplinas pedagógicas.

De acordo com o CNE, as propostas pedagógicas construídas a partir das modificações curriculares, precisam vivificar a identidade do estudante, do professor e de todos os profissionais que atuam na escola como instrumento na construção da identidade da própria instituição de ensino.

Para Melo,

[...] abre-se mais uma exigência nos programas de formação: tratar as questões pertinentes à organização curricular na perspectiva de considerar o professor como sujeito do seu próprio processo de formação e como construtor do projeto político pedagógico da escola, capaz de intervir, em conjunto com outros atores, na implementação dessas diretrizes curriculares. O contrário é tratá-lo como mero executor de políticas governamentais (MELO, 1999, p.56).

Nesse sentido, algumas políticas públicas direcionadas para a formação de docentes foram disseminadas por todo o país. Duas delas foram aderidas pelos estados e municípios do RN. O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica (Probásica).

O PARFOR é um programa de iniciativa da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação (MEC). Ele tem como principais objetivos proporcionar e elevar a oferta de licenciaturas gratuitas e de qualidade aos profissionais da educação que estão em exercício docente na educação básica da rede pública de ensino sem a devida qualificação que se dá em parceria com os estados, municípios e instituições de ensino superior, desde 2009.

O Probásica, programa criado especificamente para graduar os professores que estavam em sala de aula, teve a adesão de vários municípios e do Estado que, em parceria com a UFRN e na UERN formaram muitos professores das redes municipais e estadual de ensino do RN.

O PROBÁSICA tem como uma de suas metas formar professores, em pleno exercício, para o magistério do ensino fundamental e do ensino médio, conforme Resolução nº 014 de 2 de fevereiro de 1999, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Com esse programa, a UFRN, ao criar o PROBÁSICA, passou a oferecer cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, desde 1997, em convênio com Prefeituras e o governo do Estado, em cumprimento às diretrizes estabelecidas para a sua política de interiorização. (TAVARES e FRANÇA., 2006, p. 122)

Seguramente, tudo contribuiu e fomentou o crescimento do índice de professores com formação a nível superior no estado do RN.

3 Indicadores de formação docente no Rio Grande do Norte

O corpo docente do Rio Grande do Norte tomou uma nova configuração nos últimos dez anos. Isso pode ser percebido ao consultar o volume de dados educacionais coletados através do Censo Escolar, pelo Sistema Educacenso, disponíveis no portal do INEP. Considerando um recorte histórico que compreende o período de 2010 a 2020, vê-se uma queda no número de docentes na rede pública estadual e municipais de ensino no RN. É uma queda gradativa e contínua, conforme dados apresentados em tabelas na continuidade deste artigo.

3.1. Docentes da educação básica por dependência administrativa, segundo ano. Rio Grande do Norte - 2010 a 2020

Examinando-se os dados da tabela 01, assegura-se uma redução no número de professores na rede pública estadual e municipais. Porém, numa segunda comparação, em números absolutos, pode-se confirmar que a rede estadual é a rede que apresenta a maior queda no número de docentes, com a diminuição de 2.590 professores.

Tabela 01 – Número de docentes da educação básica por dependência administrativa, segundo ano. Rio Grande do Norte - 2010 a 2020

ANO	DOCENTES				
	TOTAL	Dependência Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	34851	765	10297	19708	7894
2011	34730	897	10094	19950	7799
2012	34471	1021	9325	19829	8152
2013	34686	1134	9182	19756	8341
2014	35399	1313	9101	19953	8818
2015	35187	1467	8440	19803	9091
2016	35305	1589	8644	19597	8991
2017	34538	1515	8264	19250	8829
2018	34506	1608	8088	18967	9054
2019	34293	1546	8063	18748	9157
2020	33695	1507	7707	18524	9000

Fonte: Elaborada pela autora com base nas Sinopses Estatísticas do MEC/INEP.

Em valores relativos, verifica-se que em 2010, o número de docentes da rede estadual do RN correspondia a 29,54% do total de docentes do estado que é de 34.851 professores. Enquanto em 2020 essa proporção diminuiu para 22,87%. Dessa forma, certifica-se que a rede estadual teve a maior redução de docente no período de 2010 a 2020.

Fazendo os cálculos em percentual, de acordo com os dados do INEP, no período de 2010 a 2020, constata-se uma diminuição de 3,31%, no total de docentes do estado; sendo 6% na rede municipal e a maior queda de 25,15% na estadual. Nas redes, privada e federal, o número de professores de seus quadros, nesse período, aumentou em 14,01% e 96,99%, respectivamente. A rede federal praticamente dobrou a quantidade de seus docentes. O que é justificado com o aumento de Institutos Federais no RN, passando de 15(2010) para 23(2020).

3.2. Docentes da educação básica por nível de escolaridade e formação acadêmica, segundo ano - Rio Grande do Norte - 2010 a 2020

Todavia, enquanto diminui a quantidade de docentes nas redes públicas estadual e municipais em todo o estado, cresce o índice de professores com nível de escolarização em curso superior licenciatura, especialização, mestrado e doutorado.

Tabela 02 - Número de docentes da educação básica por nível de escolaridade e formação acadêmica, segundo ano - Rio Grande do Norte - 2010 e 2020.

ANO	DOCENTES							
	TOTAL	Ens. Fund.	Ensino Médio	Graduação		Pós-Graduação		
				Com Licenc.	Sem Licenc.	Especialista	Mestre	Doutor
2010	34.851	280	12.383	21.548	640	5.318	618	101
2020	33.695	99	4.216	26.513	2.867	13.316	2.223	530

Fonte: Elaborada pela autora com base nas Sinopses Estatísticas do MEC/INEP

Tanto que, ao cotejar os dados da tabela 02, obtém-se os seguintes índices de crescimento: em licenciatura, 23,04%; especialização, 150,39%; mestrado, 259,70% e doutorado com um crescimento 424,75%. Porém, ainda se constata 99 docentes no estado do RN tendo cursado apenas o ensino fundamental. Além disso, no recorte que compõe esta pesquisa (2010 a 2020) houve uma redução na quantidade de professores que têm apenas o ensino médio como formação num percentual de 65,95%.

De acordo com análise de informações educacionais constantes nas sinopses estatísticas 2010 e 2020, pode-se levantar algumas hipóteses que, em um estudo mais aprofundado, venham a justificar a redução de professores na rede estadual do Rio Grande do Norte.

A primeira hipótese, é que nos últimos dez anos houve uma redução na quantidade de alunos no Estado. Em 2010 havia 929.144 estudantes matriculados na educação básica no Rio Grande do Norte, enquanto em 2020 tem apenas 780.674. Trazendo esse dado para a rede estadual, na qual a redução foi mais acentuada, tem-se os seguintes dados: em 2010 havia 297.322 estudantes e em 2020, apenas 213.288.

A segunda, é a constatação de um número significativo de professores com dois vínculos, principalmente, nas redes municipais de ensino. Fato constatado em pesquisas in loco às escolas de todo Estado. Tais pesquisas são realizadas, anualmente, por ocasião do monitoramento da execução do Censo Escolar da Educação Básica. Por isso, mesmo havendo uma redução no número de professores, ocorreu um acréscimo no total de alunos matriculados nos municípios do estado. Indo de 318.344 estudantes em 2010 para 408.018, em 2020.

Esses dados também apontam um crescimento na quantidade de alunos na Rede Federal. Em 2010 havia 9.870 estudantes enquanto em 2020 aumentou para 12.800. Tal aumento pode justificar o crescimento no número de docentes nessa rede.

Vale salientar que nesse período ocorreram dois grandes concursos públicos com o objetivo de suprir vagas de professores já existentes e outras que viessem a surgir durante a validade dos concursos. Um deles aconteceu em 2011, e ofertou 2.900 vagas para o cargo de professor nos componentes curriculares de: Arte, Biologia e Ciências, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia e Pedagogia para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 600 vagas para suporte pedagógico. O outro, em 2016. Este abriu 1.226 oportunidades para formação de cadastro reserva para cargos de provimento efetivo de Professor e 174 Especialistas em Educação para suporte pedagógico do quadro de pessoal da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Estado do Rio Grande do Norte.

Conforme o Edital nº 001/2011 de 17 de outubro de 2011 e o Edital nº 001/2015 de 3 de novembro de 2015, ambos da Secretaria de Estado da Administração e dos Recursos Humanos (SEARH) do RN, os dois concursos tinham como requisitos específicos e básicos para os candidatos às vagas do certame, o diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de nível superior de licenciatura plena na área que pretendia atuar, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC. Sendo assim, os professores aprovados nos concursos e que eram convocados para suprir as vagas deixadas pelos aposentados ou falecidos que, possivelmente, não tinham curso superior, já entram contribuindo para a elevação do índice de docentes com curso superior, pois eram todos formados.

3.3. Docentes da educação básica, rede pública, ensino fundamental e médio, por adequação de formação à disciplina que leciona, segundo ano - Rio Grande do Norte – 2013 a 2020.

Neste parágrafo serão exploradas as informações apresentadas na tabela 03 que, conforme nota técnica Nº 020/2014 publicada pelo MEC/INEP, traz os índices do indicador que classifica o docente segundo a adequação de sua formação inicial a cada disciplina que leciona na educação básica. A referida nota leva em consideração as normatizações nacionais vigentes. Esses dados apontam o percentual de docência na respectiva unidade de agregação, classificada em cada uma das categorias do indicador. Vale destacar que, para a coleta dessa informação, o docente é contabilizado em cada turma e disciplina que leciona. Além disso, ele é classificado na categoria de adequação de formação docente em relação à disciplina que leciona, conforme os cinco grupos a seguir:

Grupo 1 - Docente com formação superior de licenciatura ou bacharel com complementação pedagógica na mesma área da disciplina que leciona.

Grupo 2 - Docente com formação superior bacharel, sem complementação pedagógica, na mesma área da disciplina que leciona.

Grupo 3 - Docente com formação superior de licenciatura ou bacharel com complementação pedagógica em área diferente daquela que leciona.

Grupo 4 - Docente com formação superior não considerada nas categorias anteriores.

Grupo 5 - Docente sem formação superior.

Vale ressaltar que, em consonância com a NOTA TÉCNICA Nº 4/2020/CGCQTI/ DEED, que atualiza a metodologia de cálculo do Indicador de Adequação da Formação do Docente, as etapas iniciais do Ensino Fundamental também foram consideradas para todas as disciplinas, exceto Língua/Literatura Estrangeira, a formação de Pedagogia - Licenciatura ou complementação pedagógica no componente curricular – áreas do conhecimento pedagógicas. Já para a classificação dos docentes no Grupo 3 do indicador, são considerados todos os docentes com formações em licenciatura (ou equivalente), mas que não estão ministrando disciplinas da sua área de formação original. Assim, são classificados nesse grupo todas as docências em disciplinas de professores com as formações especificadas, cuja relação entre disciplina e área de formação não se enquadra no Grupo 1. Ou seja, o professor tem licenciatura numa área e leciona em outra.

Tabela 03 - Percentual de docentes da educação básica, rede pública, ensino fundamental, por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona, segundo ano Rio Grande do Norte – 2013 e 2020

ANO	DOCENTES									
	Ensino Fundamental									
	Anos Iniciais					Anos Finais				
	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5
2013	73,0	0,6	4,1	1,3	21,0	39,2	0,6	41,9	4,0	14,3
2020	80,2	8,0	2,8	0,6	8,4	52,2	2,4	34,7	4,6	6,1

Fonte: Elaborada pela autora com base nos Indicadores Educacionais - MEC/INEP

Assim, ao analisar os dados da tabela 03, observa-se que ela apresenta, no grupo 1 (Docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica, na mesma área da disciplina que leciona), um crescimento de 73,0% em 2013 para 80,2% em 2020 nos anos iniciais e de 39,2% para 52,2% nos anos finais. Isso equivale a um acréscimo no número de professores formados dentro da área de atuação de 7,2% e 13% respectivamente. É um aumento positivo, porém muito pequeno.

Assim, somando-se os percentuais dos grupos 2, 3 e 4, constata-se também que no ano de 2020 os dados de todo RN ainda apresentam um percentual de 11,4% de docentes sem a formação adequada a disciplina que lecionam nos anos iniciais e 41,7% nos anos finais do ensino fundamental. As informações da tabela 03 também mostram que ainda se encontra um percentual de 8,4% nos anos iniciais e 6,1% nos anos finais de docentes sem formação em nível superior.

No entanto, na rede estadual, observa-se uma situação mais confortável. Aferindo-se os dados da tabela 04, consta-se que, tanto nos anos iniciais, como nos anos finais há uma melhora nos índices de a adequação da formação à disciplina que o docente leciona.

Tabela 04 - Percentual de docentes da educação básica, rede estadual, ensino fundamental, por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona, segundo ano Rio Grande do Norte – 2013 e 2020

ANO	DOCENTES									
	Ensino Fundamental									
	Anos Iniciais					Anos Finais				
	G1	G 2	G 3	G4	G5	G1	G 2	G 3	G 4	G 5
2013	68,6	0,6	6,6	1,2	23,0	52,1	0,8	36,6	4,3	6,2
2020	93,7	1,0	1,6	0,4	3,3	80,4	2,2	12,8	2,3	2,3

Fonte: Elaborada pela autora com base nos Indicadores Educacionais - MEC/INEP

Pode-se observar no grupo 1 (Docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica, na mesma área da disciplina que leciona.), um crescimento considerável de 68,6% em 2013 para 93,7% em 2020 nos anos iniciais e de 52,1% para 80,4% nos anos finais. Isso equivale a um acréscimo no número de professores formados dentro da área de atuação de 25,1% e 28,3% respectivamente. É um aumento considerável e positivo para a educação do Estado do Rio Grande do Norte.

Em um estudo mais aprofundado, seria possível desvendar se esses altos índices de docentes com formação em área diferente da disciplina que leciona e do quantitativo de mais de 4.000 professores no Estado sem formação em nível superior, sejam fomentados pelos profissionais contratados temporariamente para suprir as vacâncias em disciplinas específicas como por exemplo matemática, física e química, nas redes municipais e estadual de ensino.

Tabela 05 - Percentual de docentes da educação básica no ensino médio, rede estadual, por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona, segundo ano Rio Grande do Norte – 2013 e 2020.

ANO	DOCENTES				
	Ensino Médio				
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2013	56,4	1,1	34,1	4,6	3,8
2020	86,1	1,6	9,3	1,7	1,3

Fonte: Elaborada pela autora com base nos Indicadores Educacionais do MEC/INEP

No que diz respeito aos docentes do ensino médio que têm licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica (grupo 1), os dados são mais ou menos equivalentes aos do ensino fundamental da rede estadual do RN. Apresentando um índice de 29,7% de professor com formação em nível superior. Sem dúvidas, grande parte desse aumento tão importante para a educação, tanto no ensino fundamental quanto no médio na rede estadual de ensino do RN, deve-se aos critérios preestabelecidos nos editais de concursos públicos para ingresso na rede.

4 Considerações finais

A retrospectiva histórica, de 2010 a 2020, realizada neste estudo permite perceber a importância dos dados coletados e publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP através da coleta anual intitulada

Censo Escolar da Educação Básica. Sem dúvidas, analisando esses dados, cria-se a possibilidade de retratar estatisticamente uma Escola, uma Rede de Ensino, um Município, um Estado e o País.

Ao aferir os indicadores de formação docente do Rio Grande do Norte, na educação básica, no período de 2010 a 2020, constata-se uma redução na quantidade de professores, mas um crescimento no índice de professores com curso superior lecionando em todas as modalidades e etapas de ensino. No entanto, quando se analisa o quadro de professores da educação básica do Estado, que têm curso superior, e relaciona esses dados ao percentual de docentes do indicador “Adequação de formação docente”, vê-se que ainda são necessárias outras políticas públicas direcionadas à formação de professores. Haja vista que existe um déficit de especialistas em disciplinas específicas, ou seja, ainda há um número importante de docentes formados que atuam em área diferente de sua formação, pela vacância nesses componentes curriculares.

Nessa trajetória, com a colaboração de vários autores, foi possível entender a relevância e a necessidade de políticas direcionadas à formação inicial e continuada para os docentes de um modo geral. Conforme Gatti e Barreto (2009), o que ainda se vê nos cursos de licenciatura são disciplinas fragmentadas em horas-aulas e pouquíssima integração com as disciplinas pedagógicas. É preciso que o docente esteja apto a uma nova vivência curricular, no chão da escola, num formato mais amplo de currículo onde o direito de aprender e de ensinar se cruzem e, assim, construa-se uma escola com cores, sabores, onde as oportunidades e as conquistas cheguem para todos.

Para concluir, sugiro a continuidade dessa pesquisa para descortinar o impacto do crescimento do número de professores com curso superior nas taxas de rendimento e movimento do aluno cotejando os indicadores Taxas de Rendimento: Aprovado, Reprovados e Abandono, no Rio Grande do Norte.

Referências

BRASIL/MEC. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos e formação de professores da educação, em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CPO22002.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

Brasil. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep 80 anos: 1937-2017/** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -- Brasília: Viva Editora, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional Anísio Teixeira – INEP. **Nota Técnica nº 04/2020.** Atualiza a metodologia de cálculo do Indicador de Adequação da Formação do Docente. Brasília, DF: INEP, mar 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional Anísio Teixeira – INEP. **Nota Técnica nº 020/2014**. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Brasília, DF: INEP

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. **Revista Educação e Sociedade**, ano XX nº 68. Campinas, dez. 1999.

RAPOSO, Conceição. A Trajetória da Formação Docente e suas Relações com a Educação Básica. In. NETO, A. C.; NASCIMENTO, I. V. do; LIMA, R. N. (Orgs.) **Política Pública de Educação no Brasil**. Porto Alegre. RS: Sulina. 2006. P. 249 - 272

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil**. 24. ed. Petrópolis -RJ. Editora Vozes, 2000.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento; FRANÇA, Magna. Política de formação de professores: o Probásica – UFRN e a formação profissional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 106-134, maio/ago. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANE DO NORTE. **Relatório do Seminário de Avaliação do Probásica**. Natal: UFRN. 2003.

Informações complementares

Financiamento

Não se aplica.

Contribuição de autoria

Não se aplica.

Preprint, originalidade e ineditismo

O artigo é original, inédito e não foi depositado como *preprint*.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa

Não se aplica.

Conflito de interesse

Não há conflitos de interesse.

Conjunto de dados de pesquisa

Não há dados disponibilizados.

Licença de uso

Os autores cedem à Revista Pesquisa e Debate em Educação os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative](#)

Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação (FACED), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Publicação no Portal de Periódicos da UFJF. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

Editores

Frederico Braidá; Liamara Scortegagna; Wagner Silveira Rezende.

Formato de avaliação por pares

Revisão duplamente cega (*Double blind peer review*).

Sobre os autores

Rosângela Maria Silva

Licenciada em Letras (UFRN). Especialista em Tecnologias em Educação (PUC-Rio). Especialista em Estatísticas e Avaliação Educacional (UFJF). Professora Perm. Nível IV / Classe J. Coordenadora Estadual do Censo Escolar da Educação Básica no RN, atua no Grupo Auxiliar de Estatísticas Educacionais (GAEE), grupo ligado à Assessoria Técnica e de Planejamento (ATP), Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do esporte e do Lazer (SEEC) no RN.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1842782225650776>