



Tabela 1- Distribuição dos candidatos selecionados por profissão e ano

Profissão	1999	2000	2001	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Fisioterapeuta	2	2	2	4	8	8	6	6	8	7	9	62
Enfermeiro	4	1	1	5	3	2	4	6	5	9	10	50
Médico	4	3	3	3			2	1	1	3	2	22
Odontólogo	2	4	3	1	1	1		1	2	1	2	18
Psicólogo	1		3		1	2	2	4	2	2	1	18
Fonoaudiólogo	1	3	1	2	2	3	1		2	2	1	18
Educador Físico	2	1	1	1	2	2	2	1	1		1	14
Pedagogo	2	2	4	2	1	1			1			13
Terap. Ocupacional		2		1	1		1	3	2			10
Assistente Social	1	1			1			1			2	6
Nutricionista								1	1	1		3
Farmacêutico		1	1				1					3
Letras						1		1				2
Filósofo							1					1
Comunicação Social				1								1
Ciências Sociais					1							1
Direito		1										1
Total	20	20	20	20	20	20	20	25	25	25	28	243

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação Edson Queiroz (UNIFOR) pelo apoio acadêmico e de infra-estrutura e à FUNCAP (Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo apoio financeiro para elaboração e desenvolvimento deste trabalho.

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPACTOS NA VIDA DOS EGRESSOS DO PEC/RP

Maria da Conceição Miranda Campêlo

Gilvan Dias de Lima Filho

Wilson Honorato Aragão

Considerações Iniciais

O Programa de Estudante Convênio – Rede Pública¹ constituído com base na política nacional de formação de professores e aprovado por meio da Resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) Nº 61/1997 da Universidade Federal da Paraíba teve como finalidade atender a demanda provocada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, e prover a formação dos profissionais da educação básica, pertencentes ao quadro das redes públicas de ensino (municipal e estadual), através dos cursos de graduação, habilitação licenciatura objetivando a melhoria da qualidade da educação nos municípios do Estado da Paraíba onde atuam tais profissionais.

A Política de formação de professores expressa na UFPB pelo PEC-RP situa-se no campo da avaliação de políticas públicas de educação, especificamente de formação de pedagogos em serviço, o que representa nosso foco de investigação. Segundo Luckesi (2008, p.76)

[...] O conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isto quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou des-



favorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação.

Nesse sentido, estudar o referido Programa se faz necessário no sentido de identificar e analisar as mudanças ocorridas na vida pessoal e profissional dos professores da educação básica, concluintes do curso de Pedagogia no ano de 2004, tratou-se, portanto, de um processo de avaliação educacional efetivado do ponto de vista daquelas pessoas – no caso, professoras da educação básica pública – que foram atendidas pela política de formação docente propagada pela UFPB através do PEC/RP.

Quando discutimos aqui a perspectiva de avaliar uma política pública de formação docente, não tomamos como referência o processo de certificação que segundo Freitas (2003, p.) “A adoção do exame de certificação de professores, como única forma de avaliação do desempenho de professores (que efetivamente não é), evidencia o viés regulatório presente nas políticas do atual governo”, mas buscamos avaliar o processo formativo das professoras do PEC/RP destacando as contribuições da referida política para suas vidas pessoal e profissional.

Desta forma, nos propomos a refletir sobre a Política Pública de formação de professores e suas impressões, na vida dos egressos, ou seja, se pretende no conjunto das práticas didáticas e pedagógicas desenvolvidas de qualificação profissional identificar o impacto social² dessa política nas questões de vida e de trabalho dos indivíduos formados através do PEC-RP no curso de Pedagogia, ou seja, buscamos conhecer a partir dos egressos as contribuições oferecidas pelos Programa e curso de Pedagogia para a melhoria de suas práticas e ascensão profissional.

Nesse sentido as questões propostas para essa investigação corresponderam a: Quais as mudanças provocadas por essa política de formação nas práticas didáticas e pedagógicas dos egressos? Qual a concepção dos egressos no que se refere a formação inicial e continuada? Será que o Curso de Pedagogia



correspondeu de fato às expectativas de formação desejada por estes professores que já se encontravam no exercício do magistério? A formação recebida pelos professores tem contribuído para melhoria da qualidade da Educação Básica nos municípios onde atuam? Será que a certificação tem contribuído para sua melhoria de vida, enquanto profissionais da educação, atuantes em escolas da rede pública de ensino?

Portanto, este estudo nos possibilitou ver este panorama refletido na realidade vivenciada pelos professores que participaram do PEC/RP, e mais ainda, nos permitiu observar as mudanças efetivadas em suas práticas educativas, apesar das dificuldades postas no seu cotidiano de sala de aula e, principalmente pela falta de políticas públicas de educação mais eficazes no que se refere às melhorias: salarial e condições de trabalho do professor.

Quanto às políticas oficiais instituídas pelo Banco Mundial no campo da educação, tem sido observado em seus documentos um descaso com a formação dos professores e falta de investimento financeiro neste campo. Conforme afirma Torres (2000, p.161) a “formação/capacitação continua ocupando um lugar (e um investimento) marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo BM aos países em desenvolvimento, frente à infra-estrutura, à reforma institucional e à provisão de textos escolares”.

Nesse sentido, o campo da formação de professores na sua especificidade se encontra afetado por falta de maiores investimentos e de políticas públicas efetivas que deveriam considerar os aspectos relacionados à vida pessoal e profissional dos docentes, e, sobretudo, a melhoria das condições de formação e de trabalho.

As propostas educativas apresentadas no âmbito da formação dos profissionais da educação, especificamente de professores, pelo Banco Mundial têm sido consideradas como paliativos de um mal que se propaga cotidianamente e como



exemplo podemos citar, a situação que vive a maioria destes profissionais que são mal remunerados, não tem acesso a meios tecnológicos, não dispõe de tempo para dedicar-se ao aperfeiçoamento de seus estudos, em virtude da carga excessiva de trabalho e demais fatores condicionantes.

Questões pertinentes sobre a política de formação de professores

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, especificamente em seu artigo 62 que trata da formação dos profissionais da educação, fica expresso que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. (BRASIL, 1996, p. 30).

A partir do que se encontra estabelecido nesse artigo fica claro que para se exercer o magistério das séries iniciais do ensino fundamental, se faz necessária a formação em nível superior. Porém no artigo 87 parágrafo § 4º das Disposições Transitórias, encontra-se o seguinte: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. (id. ibid, p. 05).

As pressões decorrentes de má interpretação deste Artigo provocaram uma corrida para os cursos de licenciatura, especialmente para os cursos de Pedagogia, pois se verificou uma presença maciça de professores das redes de ensino público estadual e municipal em busca de um curso de formação superior, no intuito de assegurarem a permanência em seu campo de trabalho.

Esta exigência posta na Legislação é mais uma das medidas constituídas com base nas políticas oficiais do Banco Mundial, isto porque, de acordo com Torres (2000, p.140),



assume-se como óbvio o esquema vertical acima-embaixo na formulação e aplicação das políticas educativas e, portanto, que ‘caem de pára-quadras’ na sala de aula, por meio de leis e normas, currículos e textos, disposições institucionais e capacitação docente, o que pressupõe-se, será recebido e assimilado pela instituição escolar, dirigentes, docentes (...).

Desta forma, o Banco Mundial cria pacotes educativos para os países de baixa e média renda, ditando os rumos da educação e desconsiderando aspectos essenciais das políticas educacionais, entre elas, a implementação de uma política salarial satisfatória para a categoria docente e melhores condições de trabalho (infra-estrutura, material pedagógico, formação continuada, número de alunos por turma, etc). A postura assumida pelo BM ao criar tais pacotes de reforma educativa demonstra uma despreocupação com os impactos que estes venham causar na sala de aula e na vida dos profissionais da educação. De acordo com Demo (2002, p.01)

O Ministério da Educação, também por atrelamento ao Banco Mundial, está visivelmente animado frente ao mandato da avaliação, fazendo tiroteio para todos os lados: sistema de avaliação da educação básica, do ensino médio, das universidades (provão), censo do professor, avaliação do desempenho docente dos professores [...]. Apesar de podermos sempre discutir sua propriedade, além de sua intempestividade e autoritarismo, podem conter mensagem correta, no sentido de que a qualidade da educação depende muito da avaliação.

A política pública de formação de professores implementada no Brasil com a Lei 9394/96 tem demonstrado de fato que obedece a regras do Banco Mundial e tudo isso se explica em virtude dos financiamentos prestados por tal agência, uma vez que esta política se compromete muito mais com a questão da certificação do que propriamente com a formação de tais



profissionais, principalmente na perspectiva de uma formação continuada.

Este é o caso específico dos professores da rede pública de ensino que ingressaram nos cursos de licenciatura ofertados pela Universidade Federal da Paraíba através do Programa Estudante Convênio – Rede Pública, o qual foi criado justamente para atender a demanda provocada por esta legislação e objetivando a melhoria da qualidade da educação básica.

Os artigos 62 e 87 da Lei 9394/96 tiveram interpretações polêmicas, sobretudo, no que se refere a categoria docente que já atuava no magistério da rede pública de ensino e que não tinha uma formação em nível superior.

Desta forma, a má interpretação destes artigos provocou nas mentes desses profissionais, uma grande confusão, por entenderem que deveriam após a sanção dessa Lei, apressar sua formação e certificação, caso contrário, estariam fadados ao redirecionamento de seus cargos, especificamente, sua retirada das salas de aulas, ou seja, do exercício de sua profissão e consequentemente, implicaria perdas salariais.

Uma outra questão também se busca refletir com base nesta legislação e na política pública de formação de professores estabelecida no Brasil, ao se tratar da formação inicial que é colocada no artigo 62 como pré-requisito para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e mais ainda, quando se decidiu adotar o sistema de formação em serviço.

Isto provocou o crescimento desordenado dos institutos superiores de educação com o objetivo de oferecer uma formação aligeirada, tendo como fim em si mesmo a certificação, desvinculada do processo formativo e reflexivo das práticas profissionais dos professores.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, os cursos de pedagogia no Brasil passaram por uma reformulação com o objetivo de atender o que foi estabelecido sobre a formação dos profissionais da educação.



Desta forma, a estrutura curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba foi modificada pela Resolução 13/96, que em suas entrelinhas afirma que o curso formará pedagogos para atuar no magistério das séries iniciais do ensino fundamental.

O curso que antes oferecia uma formação de especialistas educacionais com as habilitações: supervisão escolar, orientação educacional e administração escolar, centra seu foco na formação para o Magistério das séries iniciais do ensino fundamental como estabelece a própria Lei da educação, e mantém ainda duas áreas de aprofundamento do antigo curso, porém compactadas: supervisão escolar e orientação educacional.

Através de levantamento realizado junto à Pro-Reitoria de Graduação (PRG) e CODESC no ano de 2003, constatamos que o curso de pedagogia é o que mais tem formado profissionais no campo das licenciaturas na última década (2000 – 2010).

Para situarmos a representatividade do Curso de Pedagogia dentro da formação de professores na UFPB, julgamos pertinente evidenciarmos que, do ano de 1996 a 2002, os cursos de licenciatura em Ciências (Biologia), Ciências (Matemática), Matemática, Química, Ciências Biológicas, Geografia, Educação Artística, Filosofia, História, Letras, Psicologia, Educação Física, Física e Pedagogia, graduaram 2.225 alunos. Deste total, 608 alunos foram do curso de Pedagogia.

Consideramos necessário refletir sobre esse fato relacionando com um contexto educacional de modo mais geral, questionando a sua expansão nos últimos anos. Como defendeu Linhares (id, p. 45):

As faculdades de Pedagogia estão por toda parte. Um rápido olhar sobre esta expansão vai nos mostrar como esse crescimento foi coincidente com o desmantelamento da escola básica – que passou a comprimir-se em três turnos, com professores com



salário em queda livre e com o fortalecimento e prestígio da pós-graduação em Educação.

A expansão do curso a partir desta reformulação tem gerado debate nos espaços acadêmicos, onde alunos buscam discutir a questão da docência, relacionando-a primeiramente com as questões de formação e de política salarial. Observa-se que este debate tem incitado interesse nos estudantes do curso de pedagogia da UFPB, os quais buscam um novo redirecionamento da proposta curricular, desejando principalmente aqueles que se encontram matriculados neste curso através do PEC/RP aproveitar sua experiência profissional nos estágios supervisionados, uma vez que já atuam no exercício da docência e falta-lhes apenas a formação em nível superior.

Ressaltamos aqui que o surgimento das inúmeras faculdades de pedagogia se deve a uma brecha deixada pela própria legislação, em seu artigo 63 que oficializa a criação de institutos superiores de educação para implantação de cursos normais superiores em regime especial.

Estes institutos superiores de educação têm formado um grande número de profissionais, principalmente no campo da pedagogia. O valor da mensalidade deste curso significa um alto investimento no percurso de formação, o que para um professor da educação básica se torna sacrifício custeá-lo em virtude dos baixos salários. É grande o contingente de pessoas que procuram estes cursos realizados em fins de semana realizados num período de 03 (três) anos e seis meses.

Ao tratarmos do tema da formação de professores, percebemos que há de fato a necessidade do professor investir na sua formação profissional, porém sem desconsiderar as dificuldades que o mesmo enfrenta, enquanto professor de escola pública, mais especificamente aquele que participou e/ou participa do PEC/RP da UFPB, nosso foco de estudo, pois, sabemos que diversos entraves contribuem para dificultar o acesso ou



progressão nesta formação, a qual deveria se dá de forma continuada. Com efeito, Brito Filho (2004, p.204) afirma

Para que o professor venha a desempenhar o papel que a modernidade cultural dele exige, mister se faz aperfeiçoá-lo (...) O instrumento maior desse aperfeiçoamento se chama pós-graduação. A qualificação do magistério, embora não seja única, será sempre o maior e mais decisivo passo para a transformação do marasmo atual em avanço real, conforme exige a sociedade.

Esta assertiva revela que a figura do professor, portanto, vem ganhando destaque por ser considerado o responsável pela qualidade do processo educativo, levando em consideração a qualidade de sua formação, como também a competência deste profissional no estabelecimento da relação dos saberes docentes e a prática profissional.

Nesse sentido, nos apoiamos em Tardif (2003) que conceitua esses saberes como sendo “conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões) e atitudes”, os quais vão exercer influência no desempenho do trabalho docente, ou seja, esses saberes são considerados necessários ao exercício da prática pedagógica.

Desta forma buscamos compreender a concepção de Tardif sobre os saberes docentes necessários ao desempenho das tarefas do professor, enquanto difusor e transmissor do conhecimento.

Estes saberes irão contribuir para definição do papel do professor no que se refere à formação do aluno, pois vai estar formando um ser para o mundo, levando-o a pensar e questionar as verdades estabelecidas pelo modelo de sociedade atual, como também refletir sobre as contribuições que tanto a escola, quanto à pessoa do aluno podem oferecer para o processo de transformação da sociedade.



Freire (2001, p.25) vem respaldar a concepção defendida por Tardif (2003) nos afirmando que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”.

O aluno nesta perspectiva defendida por Freire, passa a ser sujeito do processo e o professor através da apreensão desses saberes, enquanto pessoa que investiga e aprofunda seus estudos, na busca de transformá-los em conhecimento para o aluno, estará participando e atribuindo qualidade ao processo educativo.

No sentido de se conceber a prática docente como ofício de saberes, o qual envolve um conjunto de ações que não se limita apenas ao ensino de conteúdos, identificamos a concepção de Gauthier (1998) sobre o ensino como sendo “um ofício universal”, a qual vem complementar o que Freire (2001) e Tardif (2003) expressam no sentido de se conceber um ensino não apenas de caráter conteudista, mas que compreende a questão do ensinar, como forma de levar o aluno a pensar e produzir conhecimento tendo como referência o seu cotidiano.

A concepção defendida por Gauthier (1998) nos leva a refletir sobre a ação educativa como sendo a chave para transformação do conhecimento que se renova constantemente, que busca novos caminhos na perspectiva de gerar novas descobertas no campo da ciência, seja essa ação desenvolvida ou não no espaço escolar.

O professor tem sido responsabilizado pela tarefa de erradicar os problemas da aprendizagem e paralelo a este obstáculo, observamos no cotidiano das escolas da rede pública de ensino, as salas de aula superlotadas, com crianças e adolescentes em turmas multiseriadas, que em sua maioria passa despercebido quanto ao desempenho de sua aprendizagem, ou seja, o profissional, idealizado pelo sistema educacional brasileiro não tem de fato conseguido atingir essa meta esperada



pelos órgãos financiadores internacionais como o Banco Mundial e FMI (Fundo Monetário Internacional).

Nesse sentido, o professor vem enfrentando crises de ordem pessoal e profissional que influenciam a sua prática em sala de aula. Recomendamos os manuais sobre formação de professores, que os docentes reflitam sobre a sua ação, que busquem incorporar à sua prática educativa, os princípios de pesquisa, no intuito de avançar no processo de produção de conhecimento; por outro lado, se dissemina o jargão de fazer educação por amor à profissão ou vocação e isto, se torna, portanto, questões de embates.

Tornam-se questões de embate porque ensinar e aprender são processos que perpassam os caminhos da profissionalização do professor. Primeiro, o professor estuda, aprende, discute e partilha suas experiências com colegas de profissão; segundo frequenta um curso superior na busca de ampliar seus conhecimentos; terceiro, enfrenta as dificuldades de conciliar trabalho, estudo e vida pessoal. Esses pontos se entrecruzam, porque de fato não podemos negar a relação existente entre vida pessoal e profissional do professor.

No que se refere a profissão de professor, se observarmos através das lentes da história, poderemos perceber que em épocas passadas esta era caracterizada como sendo uma profissão exercida por amor e por vocação, ou como uma espécie de sacerdócio, haja vista que as mulheres praticamente predominavam nesse campo de trabalho, o que conseqüentemente gerou um preconceito com a profissão e também a desvalorização do magistério.

A presença feminina no magistério era considerada como sendo extensão da família no espaço da escola designando à professora o papel da “tia”, desconsiderando-a enquanto profissional da educação que tem seus direitos e deveres como qualquer outro trabalhador. Direitos e deveres que se referem à sua remuneração, sindicalização, moradia, lazer, busca pela qualificação (aperfeiçoamento) profissional.



Para respaldar tal assertiva recorreremos a Souza (2006, p. 150) que em seu trabalho de pesquisa com narrativas autobiográficas³ no campo da formação de professores, afirma que “o processo de feminização do magistério primário reflete um processo social e histórico, questões de gênero e de classe social que, aliados às questões ideológicas sobre a formação e a profissão deliberam formas de controle do trabalho feminino”, considerando que a atuação das mulheres no espaço da educação primária ainda hoje tem uma representatividade significativa, porém não permitindo um tratamento depreciativo da profissão.

As discussões atuais no setor das políticas públicas de educação, apontam a redução da figura do professor ao mero executor das idéias de uma classe que governa e cria leis a serem obedecidas, repetindo sempre o mesmo jargão “o professor deve” como uma expressão mercadológica da educação. Será mesmo o educador, um devedor? Por que as autoridades governamentais não criam políticas de formação procurando solucionar o caos da desprofissionalização docente, buscando implementar planos de carreira e salários para tal categoria? Por que só enfatizam as responsabilidades que o professor deve ter nos processos de ensino e aprendizagem?

São questões pertinentes, que merecem destaque e que muito inquietam quando se trata de refletir sobre o ensinar e aprender que são assim definidos por Oliveira & Rodrigues (2004 p.51):

Aprender e ensinar são processos; não são realidades estáticas, mas dinâmicas; não permitem papéis predeterminados e únicos. É preciso permitir que os alunos se tornem professores, para que se tornem bons aprendizes para que possam obter sucesso no ensino – porque se ensino, aprendo. É necessário, também, que os professores se tornem bons aprendizes para que possam obter sucesso no

ensino – porque se aprendo, sei o que, o porquê e como ensinar.

Acredito que estes processos em sua dinâmica oferecem grande contribuição para a formação da cidadania, seja do sujeito aprendiz (aluno), quanto do sujeito que ensina (professor). A relação aprender e ensinar ultrapassa os limites do espaço físico da escola e da sala de aula, envolve os mais diversos tipos de relações construídas entre aluno e professor, sobretudo, a afetividade e dinâmica exercida por este, em sua prática pedagógica-educativa.

E só através do investimento em formação é que se torna possível ao professor estabelecer um compromisso com a melhoria da qualidade da educação ofertada na rede pública de ensino que atende a crianças, jovens e adultos das camadas populares.

Diante das reflexões tecidas neste artigo até o presente momento, podemos nos permitir fazer ainda outros questionamentos sobre tal política e seus encaminhamentos na prática: Será que para os professores da rede pública de ensino, a interpretação dos artigos 62 e 87 da LDB 9394/96 traduziam de fato uma imposição⁴? Para quem já se encontrava no exercício do magistério e teve que cursar uma licenciatura, isso foi encarado como uma formação inicial como está posto no artigo 62? Ou para os professores esse processo seria considerado como formação continuada? Os programas que foram estruturados pelas universidades públicas para atender a essa demanda consideraram esta questão em seus currículos? Ou criaram programas específicos de formação continuada?

Estas questões representam, portanto, um desafio e poderão ser respondidas no decorrer do processo de pesquisa, considerando-se a literatura produzida neste campo e ainda, o posicionamento das próprias professoras egressas do PEC/RP e curso de Pedagogia da UFPB.



Ao se tratar os processos de formação inicial e continuada é possível encontrar em pesquisa realizada por Souza (2006, p.151) depoimentos de professores que formados inicialmente nos cursos de magistério em nível médio, ao ingressarem em cursos de licenciatura de nível superior, especificamente no curso de Pedagogia “entendiam que a formação na universidade correspondia à continuidade da formação, tida como ‘especialização’ do magistério”. Resta-nos saber se tal assertiva será também confirmada pelo grupo de professores egressos do Programa Estudante Convênio – Rede Pública.

O tema proposto para o desenvolvimento dessa pesquisa, representou o esforço de ampliar nosso olhar sobre a formação de pedagogos em serviços e a qualificação profissional obtida no curso de Pedagogia da UFPB através da política atual de formação desenvolvida pelo Programa de Estudante Convênio – Rede Pública (PEC/RP).

Considerações Finais

Esta experiência de pesquisa nos permitiu observar com base nos resultados das pesquisas anteriormente realizadas que o curso de Pedagogia tem se tornado um espaço de debate e de construção do projeto político pedagógico, o qual deverá nortear as práticas educativas e curriculares quanto a sua proposta de formação para os profissionais que já se encontram no exercício do magistério e para aqueles que ainda vão se inserir no campo educacional.

Os resultados apresentados por tais pesquisas apontaram a necessidade de melhor discutir questões específicas, que dizem respeito ao processo de formação dos professores da educação básica que pertencem ou pertenceram ao PEC/RP, como: estrutura curricular, que precisa ser repensada, em termos de excesso de disciplinas com conteúdos similares; estágio supervisionado que não aproveita a experiência profissional de sala



de aula do professor/aluno do Programa Estudante Convênio Rede Pública (PEC/RP), para redução de carga horária da referida disciplina; e por fim, a formação de professores para o magistério das séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que estes professores/alunos já atuavam em escola, tendo sua formação inicial adquirida no curso de magistério do ensino normal, considerando-se que a questão a ser tratada é a formação continuada.

Podemos diante dos conflitos postos pelos alunos/professores e egressos do PEC/RP, considerar que a formação docente é um processo gradual de (re) construção de valores pessoal e profissional, na busca de mudanças significativas para uma prática reflexiva.

É neste sentido que o presente estudo se tornará de grande relevância para a vida acadêmica e profissional, pois se por um lado propiciou novas abordagens sobre a formação dos professores que participam e dos que participaram do PEC/RP, por outro, contribuiu para que um novo foco de abordagem se originasse e que possivelmente colaborará de forma positiva para entender como se processa a educação no Estado da Paraíba.

Notas

¹ O PEC/RP é um convênio firmado entre secretarias municipais e secretaria estadual de Educação da Paraíba.

² Temáticas relativas à política de formação de professores em serviços e os impactos sociais dessas, na educação básica são assuntos que vem, gradativamente, exigindo maiores estudos e aprofundamentos no cenário nacional.

³ iii O trabalho com narrativas autobiográficas de professores tem sido freqüente no campo da história da educação por evidenciar a subjetividade dos sujeitos, suas trajetórias de formação e escolarização, e também por se encontrar frequentemente pesquisas neste âmbito, enfocando especificamente histórias de vida.

⁴ Essa é uma das questões mais polêmicas, principalmente porque toma como base a década da educação, instituída a partir da sanção da Lei 9394/96, determinando que a admissão de professores será



realizada mediante a certificação em curso de licenciatura de nível superior, ou seja, num prazo de dez (10) anos os professores deveriam obter sua certificação, isso para os casos específicos de admissão. Embora os professores da rede pública de ensino já tenham uma formação inicial, a oferecida em nível médio e a mesma tenha possibilitado aos mesmos o ingresso na profissão, pairou, portanto, essa dúvida sobre suas cabeças e se submeteram ao ingresso nos cursos de licenciaturas.

Referências

- BERVIAN, Pedro Alcino, CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica**. — 4ª edição — São Paulo: MAKRON Books, 1996.
- BRASIL — Lei N.º 9.394, de 20/12/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.
- BRITO FILHO, Galdino Toscano de. **A Docência na Perspectiva da Produção do Conhecimento**. In: **Múltiplos saberes e educação**. João Pessoa. Ed. Universitária/UFPB, 2004. (pgs.195-205).
- DEMO, Pedro. **Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 68).
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização**. **Revista Educação & Sociedade**. Vol 24, n. 85. Campinas, SP, 2003.
- GAUTHIER, C. (et al.) **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 1998.
- LINHARES, Célia Frazão Soares. **A Escola e Seus Profissionais: tradições e contradições**. 2ª ed. (revista e atualizada). Rio de Janeiro: Agir, 1986. (coleção A Escola e as outras vozes).
- LUCKESI, Cipriano Carlos Luckesi. **Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola?** Disponível em:



riocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p071-080_c.pdf. Acesso em: 01/10/2010.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira, 1997.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas S/A, 1999, 3ª Edição.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; REGO, Rogéria Gaudêncio da. (Orgs.). **Formação Docente: coletando textos, discutindo idéias**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de Si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. In: DE TOMMASI, Lívia, WARDE, Miriam Jorge, HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e As Políticas Educacionais**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

UFPB/CONSEPE. Resolução nº 61/97 do CONSEPE. **Cria o Programa Estudante Convênio Rede Pública (PEC-RP)**. João Pessoa, PB: 16 DE JULHO DE 1997. (Mimeo)