

Formação continuada de professores na região dos Inconfidentes: análise de um programa de formação – o PIBID

José Rubens Lima Jardimino¹

Andressa Maris Rezende Oliveri²

Resumo

Com base nos objetivos propostos pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido por professores e alunos de licenciaturas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), neste trabalho, discute-se a importância da participação de professores da escola básica nesse tipo de projeto, que tenciona constituir parceria entre universidade e unidade escolar. Na pesquisa, procura-se analisar como esses professores compreendem sua participação no projeto e em que medida a concebem como processo de formação em serviço. Os dados foram organizados a partir de informações obtidas por meio de questionários semiestruturados, dirigidos a dezenove sujeitos que atuam nas escolas envolvidas no projeto, circunscritas aos municípios da região mineira dos Inconfidentes.

Palavras-Chave: formação continuada; políticas educacionais; PIBID.

1 Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Instituto Federal de Minas Gerais - *Campus* Ouro Preto, Brasil. jrjardilino@gmail.com

2 Mestre em Educação pela UFOP, Brasil. andressamaris@yahoo.com.br

Continued education of teachers in the Inconfidentes region: analysis of an education program (PIBID)

Abstract

Based on the objectives proposed by the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (Institutional Program of Scholarship for Teaching Initiation), developed by professors and students of teacher graduation courses of the Federal University of Ouro Preto – MG, this work discusses the importance of the participation of teachers from the basic schools (fundamental school) in this kind of project, which aims to create a partnership between the University and the School Unit. The research intends to analyze how these teachers understand their participation in the project and to what extent they see it as part of the process of education. The data were organized from information obtained by semi-structured questionnaires, directed to nineteen subjects who work at schools involved with the project within the municipalities of Inconfidentes Region, Minas Gerais State.

Keywords: continued education; educational policies; PIBID.

1 Introdução

O tema da formação de professores, seja inicial, seja continuada, tem sido bastante discutido no cenário educacional brasileiro, além de alvo de diversas políticas públicas que visam à melhoria das condições de formação e do trabalho dos futuros professores e daqueles que já se encontram em exercício. As pesquisas na área têm analisado essas políticas (DAVIS, NUNES, ALMEIDA 2011; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; NUNES, 2008; 2009; GATTI et al. 2010; GATTI, BARRETO, ANDRE, 2011; JARDILINO, FREITAS; SILVESTRE, 2013).

Gatti (2008) afirma que, na última década, a formação de professores passou a ser discutida a partir da conjunção de dois fatores: o primeiro liga-

se às questões do mundo do trabalho, que está se estruturando na sociedade do conhecimento e na era da informação; o segundo relaciona-se com os precários índices de desempenho escolar de grande parte da população, demonstrados em avaliações nacionais, como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA – na sigla em inglês).

É com base na diversidade de políticas públicas que vêm sendo engendradas, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino do país que sobre elas tem recaído boa parte da reflexão da área. Nelas, sobressai a discussão da formação inicial e continuada de professores. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) insere-se nesse movimento, visando principalmente à formação inicial dos futuros professores. Na concepção desse programa, a formação nas Licenciaturas tem compromisso com a transformação do cotidiano da escola básica, devendo, portanto, dela se aproximar e incentivar discussões, no âmbito da universidade e da unidade escolar, que permitam a análise crítica dessa realidade e a busca de soluções para os problemas identificados.

Num primeiro momento, o PIBID não se destinava à formação continuada de professores, pois sua finalidade específica está voltada ao propósito de estimular e de incentivar os alunos das licenciaturas à carreira docente (BRASIL, 2010). Trata-se, portanto, de um programa direcionado ao professor iniciante. A inserção de propósitos de formação continuada deu-se em razão de, no desenvolvimento do programa, ter-se observado a importância de se engajarem no projeto os sujeitos educativos que atuam na instância escolar. A função destinada a esses sujeitos é a de supervisores dos projetos na unidade escolar, atuando como mediadores das atividades e das reflexões realizadas pelos alunos universitários. De acordo com o documento, art.3º, inciso VI, a escola é o *locus* da formação e os seus professores são os mediadores desse processo, tornando-se coformadores dos futuros professores. Considera-se, assim, ao modo de Gatti (2008), que os momentos de troca de experiências entre escola e universidade resultam em benefícios e momentos de reflexão/formação para os

licenciandos e para os professores-supervisores. Na mediação didático-pedagógica dos projetos, esses professores estabelecem trocas de conhecimentos profissionais – teóricos e práticos – com os alunos, futuros professores.

A esse quadro de formação, estamos, como hipótese, considerando um processo de educação continuada. Conforme Gatti (2008 p. 57), uma variedade de atividades na escola pode constituir-se num processo de formação continuada: “enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação”. Estamos considerando a atuação na parceria universidade-escola, por meio do PIBID, e as trocas daí advindas como uma oportunidade de formação continuada dos professores que fazem a mediação nos projetos do programa. Disso decorre nosso foco de pesquisa. Uma leitura sobre as diversas modalidades de educação continuada leva-nos a pressupor que essa experiência também assim se constitui.

Neste trabalho, apresentar-se-ão os resultados de uma pesquisa³ sobre o impacto do PIBID na formação continuada de professores que participam do programa na região dos Inconfidentes⁴, que contempla as cidades de Mariana, Ouro Preto, Itabirito, Acaiaca e Diogo de Vasconcelos. Nas análises aqui apresentadas, discorreremos sobre as percepções dos professores-supervisores em relação à sua experiência no programa como coformadores, à influência dessa experiência em sua prática pedagógica e às suas concepções de formação continuada. Enfocamos também questões relacionadas às políticas de formação de professores, à formação continuada e também ao PIBID, em atuação circunscrita à UFOP.

3 Esta pesquisa foi realizada pelo grupo de pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI), da UFOP. Contamos com a colaboração de Raquel Silveira, Nayara Barbosa, mestrandas do PPGE/UFOP (2011-2013) e das alunas bolsistas de Iniciação Científica, Viviane Wittenburg, do curso de Letras, e Jéssica Martins, do curso de Pedagogia, a quem, de maneira muito especial, agradecemos.

4 A designação de uma “microrregião dos Inconfidentes” refere-se a uma localização histórica, mais do que a uma divisão geopolítica de Minas Gerais. O FOPROFI vem utilizando o termo “Inconfidentes” em suas pesquisas como referência espacial, temporal, histórica e política para demarcar o campo, sendo, portanto, Minas Gerais o lócus de nossa atuação. Essa região compreende os municípios de Itabirito, Ouro Preto, Mariana, Acaiaca e Diogo de Vasconcelos.

1 Formação continuada de professores nos anos 90: aproximações teóricas e contextuais

Antes de discutirmos os dados da pesquisa, é importante ressaltar e debater o conceito de “formação continuada” e aquele que se delinea neste trabalho.

O discurso da educação continuada ou permanente⁵, orientado pelos documentos da UNESCO e dos organismos bilaterais⁶, constitui as bases da Reforma da Educação nos países do centro e emergentes. As reformas da educação seguem a trilha que esse contexto indica. As ações políticas e as reformas curriculares dos anos 1990 sobre formação de professores e dos formadores em geral são orientadas para dar conta dessas exigências, conforme nos indica Gatti (2008, p. 62):

Documentos internacionais diversos enfatizam essa necessidade e essa direção. Dentre eles, destacamos três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada: Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL 2004); e, como marcos amplos da Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI; visão e ação é o texto marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior (UNESCO, 1998); a Declaração de Princípios da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000). Em todos esses documentos, mais ou menos claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a *escola* e os *professores* não estão preparados para isso. (grifo do autor).

No contexto dessas prescrições políticas mundializadas, o Brasil, ao fazer sua reforma educacional, define uma legislação sobre a educação continuada que orientará toda a oferta de programas dessa modalidade de educação nos sistemas de ensino federal, estadual e municipal. Como destaques desse processo estão a Lei de Diretrizes e Bases da

5 Neste projeto, utilizamos o termo “educação continuada” (EC) acompanhando a tendência da área. O compromisso com a EC, necessariamente, desemboca numa concepção de formação permanente, ou “ao longo de toda a vida”, para usar a terminologia empregada pela UNESCO. Sobre a ambiguidade desse discurso, veja DEMO (2006).

6 Para uma análise mais pormenorizada das políticas desses organismos, cf. HADDAD, S. (Org.). *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a Portaria Ministerial nº 1.403, de 9 de julho de 2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Em consonância com um novo olhar sobre a profissão docente, Naito (2006) chama atenção para os novos desafios impostos aos professores para além da sala de aula, tais como a proposta de gestão democrática da escola, a entrada das famílias no seio da comunidade escolar por meio dos movimentos da sociedade civil que reclamavam a interação entre a comunidade e a Escola.

Desses novos desafios advêm outros que se ligam estreitamente à formação. Pode-se mencionar, em especial, a ideia de que a formação inicial é inacabada, incompleta e não oferece suporte suficiente ao profissional para exercer o magistério. A docência requer, portanto, uma formação em processo contínuo, em que se assinala a integração entre teoria e prática.

Considera-se, por essa perspectiva de formação, que os professores, como profissionais da educação, desenvolvem um conhecimento próprio, produto de suas experiências e vivências pessoais, que, racionalizado, passa a constituir sua ação cotidiana. No entanto, para que se constitua como epistemologia à prática, é necessário acrescentar a reflexão. É nesse sentido que as questões levantadas por Cury (2009) são importantes:

A certificação [...] responde à necessidade de avaliar se o grau de explicitação e organização dos saberes individuais adquiridos no fazer profissional é suficiente para o seu reconhecimento e disseminação. Para que o profissional obtenha o reconhecimento, é necessário um órgão com fé pública capaz de “autenticar” o saber baseado no fazer cotidiano. Esse saber necessita de condições para adquirir caráter sistemático.[...]. Este novo caráter nem sempre é obtido exclusivamente por meios autodidatas e para isso existe a formação processual, contínua, ou seja, a formação continuada. (p. 300).

A ideia de formação continuada, nesse contexto, estreita-se com a noção

de que os saberes do cotidiano precisam ser balizados e “autenticados” por “órgão competente”, devendo, portanto, ser estruturados em cursos que discutem as questões emergentes da profissionalidade do professor.

Ao tratar do conceito de educação continuada nos trabalhos por ela analisados, Gatti (2008) chama atenção para o extenso número de atividades – que vão desde seminários e congressos até grupos de discussão –, consideradas sob esse “guarda-chuva”. Apesar de valorizar e reconhecer a extensão dos espaços formativos em que o professor transita, a autora indica que a ideia de formação continuada numa perspectiva ampla também está estreitamente ligada a uma nova compreensão sobre trabalho gestada no final do século XX.

A mudança rápida e constante no ritmo do trabalho, nas tecnologias e no acesso ao conhecimento exige atualização constante do profissional. Isso se deu em várias áreas do conhecimento e nos meios universitários. Segundo Gatti (2008, p. 58), “a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação”.

No entanto, percebe-se que no Brasil a ideia de formação continuada de professores não aparece como um avanço ou aprofundamento, uma vez que, em sua maioria, os cursos são gestados em geral pelas redes de ensino municipal ou estadual, visando a sanar as precariedades da formação inicial e as mudanças no ambiente escolar, conforme apontou Almeida (2005).

Reconhecendo a experiência profissional e os diversos conhecimentos mobilizados pelos professores no fazer cotidiano desde a formação inicial na graduação, a pós-graduação tem se tornado esse momento de reflexão sobre a prática e de reconhecimento desse saber, expresso pela aquisição de títulos. Nessa direção, Cury (2009, p. 300) afirma que:

Por melhor e mais avançado que seja um curso de formação acadêmica, o professor, como qualquer profissional, não sai “pronto” da universidade, mas tem necessidade de complementar, aprimorar e atualizar seus conhecimentos, por meio do processo de pesquisa. Apropriar-se de novos conhecimentos é dar continuidade à formação teórica. [...]. Por outro lado, *a prática não constitui mero campo de aplicação da teoria, mas também, de produção de conhecimentos* (grifo nosso).

O professor, por essa concepção, é um profissional e sujeito de “produção de conhecimento”. Assim, a formação teórica, junto ao processo de reflexão sobre a prática, dá continuidade a uma formação que, na verdade, é permanente, contínua e está estreitamente ligada à noção de que o ser humano aprende o tempo todo, em todos os lugares, e que o desejo de aprender é inerente ao humano.

Alves (2002) citado por Oliveira (2004, p. 2), afirma que as pesquisas sobre formação no Brasil já demonstraram a necessidade de se compreender que a formação “se dá em *múltiplos ‘espaçostempos’*, sendo a docência apenas uma das esferas da intrincada rede de relações em que a formação se dá, no âmbito da prática social mais ampla.” (grifo nosso).

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que a concepção de formação que se segue nesse trabalho vai ao encontro da ideia de que o educador se forma em múltiplos espaços, em interação com os pares, em outras esferas da prática social mais ampla que apenas a sala de aula ou a gestão democrática escolar. Diante disso, o papel da universidade na indução (e não apenas na execução) de políticas de formação que possibilite a formação do professor numa dimensão crítico-reflexiva é fundamental. Sua importância de ir além da mera execução de políticas induzidas por projetos formativos de governo em busca de constituição de políticas de Estado para a formação de professores. O PIBID pode ser um bom exercício dessa tarefa urgente no país.

2 O contexto da pesquisa: o PIBID na Universidade Federal de Ouro Preto

O governo federal, preocupado com a valorização do magistério e com a baixa procura e permanência dos jovens nas carreiras ligadas às licenciaturas,⁷ instituiu, a partir do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Coordenado pela Capes, o Programa pretende estimular a permanência dos alunos na carreira e elevar a qualidade da formação docente, valorizando o magistério, inserindo os licenciandos no ambiente

⁷ Vide os dados da pesquisa de GATTI (2009) sobre a atratividade da carreira docente entre estudantes do Ensino Médio em todo o país.

das escolas públicas e promovendo ações que possam aproximar a universidade e a escola. Os docentes das escolas participantes têm a função de acompanhar os alunos no desenvolvimento dos projetos. São concedidas bolsas para alunos das licenciaturas, coordenadores e supervisores das IES que participam do Programa.

A Universidade Federal de Ouro Preto faz parte do PIBID desde a sua criação, tomando parte de todos os editais do PIBID-CAPES (2008, 2009, 2011 e 2012). Na universidade, atribui-se o nome de Projeto de Estímulo à Docência, envolvendo as licenciaturas em Artes Cênicas, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Química. Conforme os dados fornecidos pelo PIBID/PED-UFOP (Projeto de estímulo à docência - PED-UFOP III, 2011), são atendidos aproximadamente seis mil alunos, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em nove escolas das redes públicas, municipal e estadual das cidades de Mariana e Ouro Preto.

O PIBID/PED-UFOP está em harmonia com os objetivos propostos pelo PIBID e tem como alvo a constituição de um “espaço de colaboração no qual cada esfera – formação inicial para a docência, trabalho com a comunidade escolar, prática de pesquisa – possa oferecer sua contribuição e proporcionar elementos para o crescimento de todos” (PED-UFOP III, 2011, p. 3). Dessa forma, a participação “no PIBID ajuda a alcançar um objetivo central para a UFOP: fortalecer as licenciaturas e o caminho de estímulo à docência dos alunos” (PED-UFOP III, 2011 p. 3).

Como foi visto acima, o PIBID/PED-UFOP, em consonância com o PIBID, apresenta como meta a constituição de um espaço que possa proporcionar o crescimento tanto dos alunos em formação inicial como dos professores supervisores. No próximo tópico, apresentar-se-ão o caminho percorrido e as primeiras análises quanto à formação continuada dos professores supervisores no Programa.

3 Caminho e percurso metodológicos

De modo a abarcar os objetivos da pesquisa, já expressos acima, iniciou-se a busca de dados por uma investigação prévia, pela qual se constatou que o Programa na UFOP abrange apenas duas cidades da Região dos Inconfidentes: Mariana e Ouro Preto. Importa ressaltar que nessas cidades

estão localizados os institutos que oferecem os cursos de licenciatura da universidade e que os dez cursos mantêm projetos vinculados ao PIBID.

A coordenação do PIBID/PED-UFOP forneceu à equipe de pesquisa uma lista indicativa das escolas onde o programa funcionava. Esclarecemos que, por recorte temporal, compunham o grupo de sujeitos a serem entrevistados aqueles que estivessem em atuação no programa.

Desse modo, para determinar quais eram os sujeitos, a equipe de pesquisa realizou, durante os meses de junho e julho de 2012, conversas prévias com a direção das nove escolas que participam do programa, que indicaram os nomes dos professores-supervisores na escola e a área a que estavam vinculados. No entanto, a decisão de participar da pesquisa ficou reservada exclusivamente aos sujeitos. Expostos os objetivos da pesquisa, marcaram-se, com a equipe, data e horário para aplicação do questionário estruturado, construído durante os meses de junho e julho e aplicados em julho e agosto de 2012.

Buscamos compreender, por intermédio das entrevistas e dos questionários, as concepções sobre formação continuada dos professores-supervisores e, principalmente, em que medida a participação no programa é por eles considerada como formação pessoal e profissional.

A equipe de pesquisa construiu um questionário semiestruturado, contendo dezenove questões, sendo nove de caráter aberto e dez fechadas. A aplicação foi realizada em forma de entrevista. As dez primeiras questões buscavam caracterizar os sujeitos que comporiam o *corpus* da pesquisa, bem como esclarecer questões relativas à operacionalização do PIBID dentro das escolas. No referido instrumento, tentou-se apontar alguns elementos que evidenciassem o caráter de formação presente em atividades do programa e em outros espaços formativos e/ou culturais que a participação no PIBID proporcionou aos sujeitos.

As questões abertas pretendiam permitir aos sujeitos discussão dos conceitos e concepções sobre formação e também reflexões sobre a construção de um ofício docente, tendo em vista a aproximação com um projeto de formação inicial e o convívio com jovens futuros professores.

A construção do instrumento de pesquisa deu-se de forma coletiva. Posteriormente, foi testado com uma das professoras do Departamento

de Educação da UFOP, coordenadora do PIBID/PED-Pedagogia-EJA, e também com um professor da rede estadual, ex-participante do PIBID/PED-UFOP. Ambos apresentaram sugestões de alteração no questionário, as quais foram incorporadas pela equipe para melhorar o instrumento de coleta de dados. A construção de dados, na pesquisa de campo, permitiu-nos agrupar os dados em descritores: o perfil dos sujeitos, o professor-supervisor e sua participação no PIBID como experiência de formação, as concepções dos professores sobre formação continuada e a prática e a construção do ofício docente no espaço do PIBID.

4 O que dizem os dados da pesquisa

Ao todo, o *corpus* da pesquisa é composto por dezenove sujeitos que trabalham em nove escolas das redes estadual e municipal de Educação Básica no município de Mariana e Ouro Preto e atuam supervisionando os bolsistas no projeto. Em uma análise do perfil geral, a maioria dos sujeitos (74%) é mulheres, com formação em nível superior, num total de dez cursos em diferentes áreas. Dois sujeitos (10%) não possuem licenciatura (ver FIG. 1).

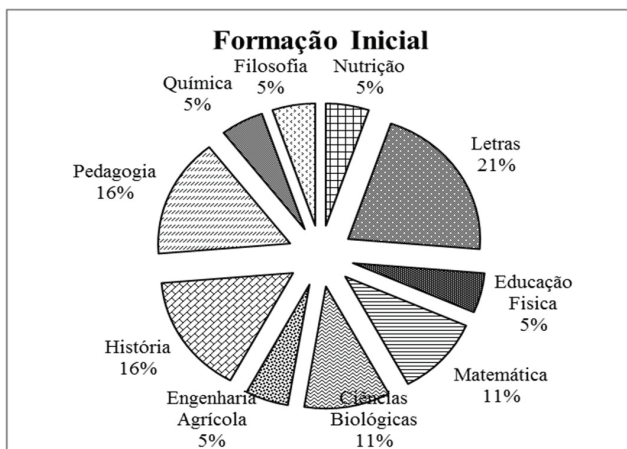


FIGURA 1 – Formação Inicial

Fonte: Organizado pelos autores com base nos dados obtidos na pesquisa.

Em se tratando de estudos de pós-graduação, a FIG. 2 aponta que a maioria (79%) possui curso de pós-graduação; um dos sujeitos tem formação em nível de mestrado e está cursando o doutorado em Educação.

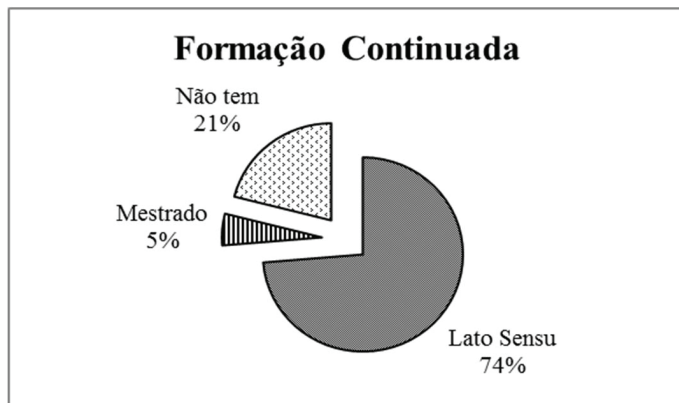


FIGURA 2 – Formação Continuada

Fonte: Organizado pelos autores com base nos dados obtidos na pesquisa.

Para compreender a atuação desses sujeitos como docentes e suas trajetórias na carreira, verificou-se com eles o tempo de profissão e o nível de ensino a que estão dedicados. Os dados indicam que quase a metade deles está na profissão há mais de dez anos e menos de quinze. Não são, portanto, professores iniciantes, embora ainda não estejam no final da carreira. Em geral, (74%) atuam em mais de um nível de ensino. Apenas 38% do *corpus* trabalham atualmente com o Ensino Médio, embora, ao longo da carreira, já tenham atuado em outros níveis do ensino.

Em relação às disciplinas que ministram, verificou-se que a maioria está vinculada ao ensino de Língua Portuguesa, embora haja boa representação nas áreas de História e Pedagogia. Importa ressaltar que muitos professores ministram aulas em disciplinas diversas, próximas à sua área de formação específica (como Física e Matemática).

4.1 O professor-supervisor⁸ e sua participação no PIBID como experiência de formação

Como parte do objetivo deste texto, buscou-se compreender em que medida os sujeitos consideravam a experiência de participação no PIBID como espaço de formação.

Nesse quesito, a maioria dos sujeitos, aproximadamente 95%, assume o Programa também como oportunidade formativa; três deles concebem sua participação como uma formação continuada propriamente dita. Nas justificativas apresentadas, ressaltam o compartilhamento de novas experiências e de saberes entre os professores-supervisores, professores-coordenadores e os bolsistas; a aquisição de conhecimento sobre a prática docente e sobre as relações entre aluno-professor; participação em discussões teóricas; leitura de textos teóricos em reuniões semanais. Todavia, esses participantes não concebem essas experiências como espaços de formação continuada, possivelmente pela forte vinculação das concepções de formação com o modelo de certificação que temos como tradição nas políticas públicas.

Dentre as diversas justificativas, apenas um professor considera essa formação como continuada e acrescenta “*podemos não receber um título ao final de dois anos, mas aprendemos muito*” (PS2H). Nota-se que, nessa fala, a concepção de formação continuada ainda está relacionada a cursos com certificação, ou seja, esse tipo de formação só é válido quando ao final do período recebe-se um certificado formal referente ao que foi realizado. Para Silva (2011), essa é uma percepção legítima em relação à formação continuada: “*não se pode perder de vista as reais funções e necessidades da formação continuada como requisitos para dinamizar a experiência profissional e a reflexão sobre a mesma que potencialize a melhoria efetiva do processo de ensino e aprendizagem*”. (SILVA, 2011, p. 6).

Assinala a autora que a formação é algo inerente ao ofício do professor e deve ser compreendida como um direito relacionado a um fazer

8 Informamos ao leitor que todos os excertos dos relatos dos professores-supervisores do PIBID, sujeitos desta pesquisa, a partir daqui serão denominados da seguinte forma: (Professor-supervisor [PS]+número de sujeito+letras iniciais do curso) - e.g. PS2H (professor-supervisor 2- História; Matemática, EJA, Química, Letras, Educação Física, Ciências Biológicas).

pedagógico de qualidade. Destaca, também, a importância da obtenção de títulos para a progressão na carreira e a valorização salarial, o que em muito atrai o profissional (SILVA, 2011). Na fala de alguns participantes desta pesquisa, percebe-se uma compreensão alargada do processo formativo, indicando-se que a participação em outros espaços-tempos também tem o caráter de formação. No entanto observa-se, ainda, que, para parcela minoritária, a concepção destes é apenas para a formação do licenciado e não para sua própria. Na fala de um dos sujeitos isso está claramente identificado, quando afirma que *“esta relação entre alunos das licenciaturas e os professores da escola é sim um espaço formativo, pois o aluno - futuro professor - está diante de uma realidade de aprendizagem”* (PS1M). Há, em meio aos sujeitos da pesquisa, uma visão de que a participação no PIBID propicia a formação somente para o bolsista e não para o professor-supervisor.

Nessa mesma perspectiva, outro sujeito, que não considera a sua participação como formação, justifica que essa tarefa que realiza é tão-somente uma *“experiência e trabalho dentro de novas perspectivas”* (PS2E).

Enfim, ainda que se encontrem falas divergentes, há um consenso entre os sujeitos da pesquisa de que o PIBID é um espaço formativo para ambos os atores educativos envolvidos, professor da escola básica e licenciados da universidade.

Quanto ao professor-supervisor se considerar ou não um formador no contexto do programa, todos eles se assumem como formadores. Vejamos as falas dos professores:

Não só formador. Em nossas conversas, na sala de aula, nas reuniões com o coordenador somos todos formadores e aprendizes. Na verdade, o professor só se torna professor na sua prática diária. Ao refletir sobre o seu trabalho, se descobre professor e se reinventa a cada dia. No contexto do projeto, também aprendo, aprendo a ser professor. (PS2Q)

Acho que na função de professor, como qualquer outra, ora ensinamos, ora aprendemos. No papel de orientador do PED, compartilho com os alunos bolsistas um pouco da minha experiência, neste ponto me considero formador, mas, também, aprendo muito com os bolsistas. (PS3M)

Entre as justificativas apresentadas pelos professores-supervisores que se consideram formadores, as principais foram: contribuição das experiências docentes durante as reuniões entre professores-

coordenadores e bolsistas; auxílio para os bolsistas em sala de aula; experiência e conhecimento da realidade da escola pública; possibilidade de diálogo entre gerações; acompanhamento supervisionado dos projetos desenvolvidos na escola; aprimoramento do profissional da educação e do educando; e troca de experiências entre docente e alunos de universidades.

Nesse contexto, percebe-se que o conjunto dessas justificativas corrobora um dos objetivos legais do PIBID, exposto no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que é o de “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (BRASIL, 2010).

A discussão sobre como os professores-supervisores concebem a escola e a universidade como instituições formadoras indica que não há consenso entre os sujeitos, pois as explicações variam entre diversas questões, como tanto a escola quanto a universidade são consideradas instituição de ensino; apontam que há uma distância entre a universidade e a escola; que a escola básica é um espaço mais democrático do que a universidade; ambas as instituições se complementam; a universidade objetiva sua pesquisa na escola, enquanto que a escola utiliza o conhecimento acadêmico na prática; as licenciaturas não preparam o futuro professor para atuar nos Ensinos Fundamental e Médio; a escola e a universidade apresentam deficiências. Algumas falas apresentam ambas as instituições na polarização entre teoria e prática – a universidade é responsável pela formação inicial e a escola, pela complementação prática; a escola aplica os conhecimentos acadêmicos; a escola contribui de forma significativa para a formação dos bolsistas, pois promove o contato do futuro professor com a realidade escolar e com a sala de aula.

Uma das questões que emergem dessas justificativas e que recorrentemente são expostas em discussão no campo da formação de professores é a relação teoria e prática. Nota-se que ainda existe uma concepção dicotômica dessa relação, na qual se privilegia a teoria em detrimento da prática. É o que nos indicam respostas como: “a escola é o local onde se aplica os conhecimentos acadêmicos” (PS1E) e “a formação inicial é na universidade e na escola é a complementação (prática)” (PS2E).

Em relação ao PIBID, os sujeitos percebem que esse programa é uma política que colabora com a superação do afastamento entre a universidade e a escola, ao proporcionar uma parceria mais efetiva entre essas instituições. Ambas contribuem positivamente para a formação do futuro professor. O PS1L assim se manifesta a esse respeito: *“uma complementa a outra, é um constante ir e vir. Escola e universidade; entre elas deve haver um elo maior; acredito que o PIBID/PED propicia esta relação”*.

Outro tema que aparece nos dados é o estágio, que atualmente tem provocado controvérsias no interior do PIBID nas escolas-campo. Na fala de alguns dos sujeitos, evidencia-se essa problemática:

Os alunos de licenciatura agora têm um espaço para desenvolver projetos, interagir com os alunos, entender como de fato funciona uma escola. Antes estes mesmos alunos cumpriam apenas os estágios obrigatórios. (PS2Q)

Todas as profissões fazem estágio. Sem os estágios nas escolas e sem a reflexão, o pensar a prática, nas universidades, como formar um futuro profissional do ensino? Acho que a escola, enquanto local de formação, deveria ser mais pensada e organizada. (PS2H)

Na primeira fala, há certa confusão entre o PIBID e o estágio supervisionado, pois, ao considerar “os alunos de licenciatura”, o professor estende o programa a todos os alunos do curso de licenciatura, como se ele tivesse a mesma estrutura do estágio, que é um componente curricular e obrigatório dessa formação. Além disso, quando diz que os “alunos cumpriam apenas os estágios obrigatórios”, infere-se nessa fala que o PIBID assume caráter de estágio, o que na verdade não acontece, haja vista que o programa não atende a todos os licenciandos e não faz parte da matriz curricular. Já, na segunda resposta, o professor-supervisor não aponta o PIBID como parte integrante da formação e atribui maior significado ao estágio como componente formador do futuro profissional.

Em relação à questão central desta pesquisa, qual o impacto do PIBID na formação continuada dos professores-supervisores que participam do programa, observamos que as discussões que tratam sobre a formação para os professores-supervisores apontam para um impacto positivo, pois a maioria dos sujeitos considera a sua participação no programa como formação e se posicionam como formadores. No geral, constatamos que

o PIBID tem sido visto pela maioria dos professores da escola básica como um programa que contribui para a sua própria formação e a dos bolsistas.

Esses dados, que apresentam o posicionamento dos professores-supervisores quanto à sua participação no programa como experiência de formação, refletem-se nos dados que se referem às concepções que eles possuem a respeito do tema formação continuada. Vejamos a seguir

4.2 O que dizem os professores sobre a formação continuada?

Na tentativa de compreendermos a noção de formação continuada que tinham os sujeitos da pesquisa, propusemos a questão e percebemos que a maioria deles apresenta conceituações mais gerais sobre a formação continuada, que podem ser atribuídas a qualquer área de atuação – aprimoramento, aperfeiçoamento etc. Poucos são os que têm uma concepção mais afinada sobre a profissão docente, carreira e as práticas pedagógicas.

Numa concepção mais geral – na qual não necessariamente o professor-supervisor comenta sobre a profissão docente – encontramos considerações como: *“é a formação pós-universidade, dentro de novas perspectivas para um melhor aprimoramento da carreira”* (PS2E); *“tudo o que se pode aprimorar sua área de atuação”* (PS1EF); *“é de grande importância para o aperfeiçoamento na área de atuação. É necessário estar sempre aprimorando os conhecimentos”* (PS2M); *“estar sintonizado com a dinâmica de processo”* (PS1Q); *“a continuidade dos estudos pelo profissional, visando seu aprimoramento através da reflexão sobre sua prática e de novas aprendizagens”* (PS2H); *“a busca pelo conhecimento em diferentes áreas promovendo uma releitura das práticas profissionais”* (PS1H).

Já em uma concepção mais elaborada, na qual o professor-supervisor concebe a formação continuada atrelada à profissão docente como: *“para mim deveriam ser cursos contínuos para que o professor não ficasse só com a primeira formação. O estado e o município não investem só cobram”* (PS2EF) e também:

compreendo que a formação continuada acontece a partir do momento que o professor realiza cursos de reciclagem, sempre se aperfeiçoando e procurando tornar seu trabalho inovador. (PS1CB)

é a formação do professor que ocorre enquanto este está trabalhando. Ao longo da sua carreira como profissional da educação este pode aprimorar seus conhecimentos, melhorando sua formação o tempo todo. (PS2Q)

Dentre os professores-supervisores, oito caracterizaram a formação continuada como algo mais formal – nos termos daquilo que as Secretarias de Educação e as redes estaduais e municipais promovem –, nos quais se destaca a participação em palestras, cursos, seminários, congressos, oficinas, entre outros. Três participantes apontam a pós-graduação (mestrado e/ou doutorado) como formação continuada. Essa concepção, de certa forma, também foi evidenciada nos dados e discutida anteriormente.

Constatamos, ainda, que o termo “reciclagem” aparece na fala de dois professores para caracterizar os cursos de formação continuada. Segundo Diniz-Pereira (2000), essa noção começou a ser criticado no final dos anos 80, porque tais cursos foram considerados insuficientes por serem dispersos e não se basearem nas necessidades dos professores. Contudo, outro professor aponta as críticas em relação a cursos de aperfeiçoamento e indica que há outras formas para a formação continuada:

Para mim as formações continuadas não se limitam a cursos de aperfeiçoamento. Aliás, os tais cursos de capacitação e reciclagem são ofensivos demais, tanto pelo nome quanto por serem impostos. Mas os grupos de estudos, a participação voluntária em uma disciplina de pós, a continuidade de estudos em alguma instituição e, sobretudo, a formação em exercício são espaços e momentos de reflexões e crescimento profissional. (PS2L)

De um modo geral, os professores-supervisores atribuem termos específicos para definirem a formação continuada, tais como aperfeiçoamento, aprimoramento, processo. A esses termos está associado o sentido de algo inacabado e que está em constante mudança.

4.3 A prática docente e a construção do ofício docente no espaço do PIBID: considerações sobre formação continuada de professores

Para discutirmos as reflexões dos professores sobre a prática docente, a troca de experiências com os alunos da formação inicial e

a construção do ofício docente e sua relação com a participação dos professores-supervisores no PIBID, foram propostas outras questões para os sujeitos. Interrogou-se sobre na medida em que sua participação no PIBID proporcionou reflexões sobre a sua prática docente. Para 70% dos professores-supervisores, a participação no Programa proporcionou reflexões sobre prática em sala de aula, com a inserção de novas práticas pedagógicas e propostas de desenvolvimento das atividades que incluíam o uso de materiais concretos, lúdicos, visitas a museus e aulas práticas. Isso proporcionou uma mudança nas aulas que pode ser exemplificada nas falas de alguns sujeitos:

A participação no PED é muito importante, pois o professor passa a questionar sua atuação em sala de aula e a refletir como poderá realizar um trabalho mais dinâmico e enriquecedor para os alunos. (PS1CB)

Sou uma professora sempre muito incomodada com a situação do aluno e da escola. Já faz parte da minha rotina repensar o meu trabalho. Os bolsistas do PED agora me ajudam nessa reflexão com novas ideias para abordar um determinado assunto trabalhado em sala. (PS2Q)

Para outro professor-supervisor, a participação no programa, além de proporcionar a reflexão sobre a sua prática pedagógica, permite a construção de uma visão da prática docente como um processo coletivo e individual ao mesmo tempo. Nas palavras de um dos participantes:

Ao longo do processo, diariamente, reforço que a forma como o PED/Letras se estrutura proporciona esta reflexão diária. Planejamos, executamos e refletimos a ação. O contato direto com diferentes alunos (futuros professores) e com as professoras coordenadoras e outros supervisores consiste numa oportunidade de reflexão da nossa ação, e do olhar a prática docente como um processo coletivo e ao mesmo tempo individual. (PS1L)

Imbernón (2011) destaca, na formação permanente, cinco eixos de atuação. Um desses eixos refere-se à reflexão prático-teórica sobre a própria prática, que se constitui por meio da “a análise, a compreensão, a interpretação e intervenção sobre a realidade” (p. 50). Segundo as repostas dos professores-supervisores, a participação no PIBID proporciona a reflexão sobre a prática, além de desenvolver o conhecimento pedagógico, com base em experiências educativas concretas que buscam intervir na realidade. Favorece, também, uma observação de suas ações, crenças

e teorias que irá direcionar seu trabalho em sala de aula. Um dos objetivos do PIBID, presente no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, consiste no oferecimento de “[...] *oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar [...]*” (BRASIL, 2010). As respostas dos professores-supervisores apontam para o cumprimento dessa meta.

Outro aspecto observado no relato dos professores-supervisores quanto à formação continuada é a troca de experiências. Para Imbernón (2011), ela é um componente dos cinco eixos da formação permanente, pois ajuda o professor a ter contato com novos conhecimentos e aumenta a comunicação entre os pares. A participação no PIBID favoreceu, para 65% dos sujeitos que compõem o *corpus* dessa pesquisa, a compreensão de que há uma troca de saberes entre eles, professores e alunos da formação inicial. Um professor-supervisor relata que a participação no projeto proporcionou renovação, depois de tantos anos de profissão, crescimento e a compreensão da necessidade de formação continuada. A participação no programa, para outro professor, também significou uma contribuição para a formação inicial dos bolsistas, pois os supervisores disponibilizam os conhecimentos construídos durante longa experiência na profissão e os bolsistas, o conhecimento da academia e a vontade de trabalhar.

Outra preocupação desta pesquisa foi entender como os participantes analisam a troca de experiências entre o professor que já está na carreira e os futuros professores, propiciada pelo PIBID. Os dados apontam que, para 95% dos sujeitos, a participação no programa proporcionou uma troca de experiências entre eles e os alunos da formação inicial. Um professor assinala que: “*A troca de experiências se deu quanto à discussão teórica, a organização das oficinas, a aplicação delas. Pudemos contribuir com alguns aspectos de nossa experiência em docência, em sala de aula*” (PS2H).

Para esse professor, a troca de experiências dava-se em todos os momentos, desde a discussão da teoria até na aplicação das oficinas. Imbernón (2011) afirma que é função da formação permanente o encontro da prática com a teoria para que haja a organização, a revisão, a fundamentação e, se necessário, a contestação delas.

Outro professor destaca o valor da interação: “*É tudo através de*

interação. Trabalho conjunto, cooperação. O espaço escolar é uma oportunidade para os alunos bolsistas terem uma noção da realidade. Sair um pouco das teorias da sala de aula para a prática". (PS3L).

Além de perceber a troca de experiências, esse professor afirma que o programa ajuda na relação teoria e prática. Imbernón (2011) identifica o eixo entre teoria e prática também como um dos componentes dos cinco eixos de atuação e afirma que é objetivo da formação permanente apresentar um equilíbrio entre a teoria e a prática no ato educativo. O decreto do PIBID, em seu artigo 3º inciso VI, apresenta como objetivo do programa, qual seja: "contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura" (BRASIL, 2010). Outros professores percebem esses momentos de interação como possibilidade de o aluno em formação inicial analisar, na prática exercida na escola, a aplicação da teoria estudada da universidade. Essa articulação entre teoria e prática é bastante destacada pelos professores-supervisores. Um deles assim se posiciona: "A troca de experiências é muito rica, pois os alunos em formação inicial trazem novidades enriquecendo o trabalho do professor, ao passo que este também contribui para a formação dos alunos com sua experiência". (PS1CB).

Observa-se, nessa fala, a percepção de que o professor-supervisor se enxerga como alguém que também contribui para a formação dos bolsistas, futuros professores, como foi evidenciado anteriormente. Esse posicionamento alinha-se com o artigo 3º inciso V, do PIBID: "incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério" (BRASIL, 2010).

Pelos dados desta pesquisa, os participantes consideram que a participação no PIBID favorece a troca de experiências, pois percebem que o aluno em formação inicial enriquece o trabalho do professor-supervisor, incrementando sua formação continuada, ao mesmo tempo em que recebe valiosas contribuições advindas da experiência do docente.

Nessa troca de experiência, a participação do bolsista no PIBID favorece a construção positiva do ofício docente, conforme expressaram alguns dos sujeitos:

Possibilitando-o a viver, sentir, fazer a experiência do processo educativo. Em um estágio, por exemplo, os alunos têm uma visão superficial da escola como um todo, desde a estrutura física até a prática do docente. O PED propicia um mergulho, o aluno tem a oportunidade de compreender a escola como um todo e não apenas em suas partes, na superficialidade. (PS1L)

O bolsista auxilia o docente, aproximando a universidade da escola com todos os recursos que possa oferecer. Também auxilia enriquecendo os trabalhos realizados em sala de aula com os alunos, que pode tornar estas aulas mais interativas, dinâmicas e atraentes para os alunos. (PS1CB)

Essa compreensão dos sujeitos da pesquisa está em sintonia com os primeiros objetivos do Programa. O decreto do PIBID, em seu artigo 3º, inciso IV, apresenta-se da seguinte maneira: “Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar [...]” (BRASIL, 2010).

Ainda que o Programa vise à formação inicial no cotidiano da escola, há um espaço constante de formação continuada dos professores em serviço. Observam-se repercussões dessa formação, na medida em que o Programa valoriza tanto as experiências já efetivadas quanto as práticas inovadoras. Nesse diálogo entre o velho e o novo, ocorre a formação continua daqueles que já estão na profissão e também a construção do ofício docente daqueles que em breve iniciarão a carreira.

Em seus estudos, Imbernón (2011) assinala que a formação permanente do professor deve produzir o conhecimento ativo. Para que isso aconteça, é necessário que se produzam estratégias, conhecimentos metodológicos de participação, projetos, observação e diagnóstico dos processos educativos, comunicação e tomada de decisão e não apenas conhecimento científico. O estudo dos textos teóricos, a elaboração, organização e aplicação das oficinas, com os alunos da formação inicial, proporcionam a formação continuada dos professores-supervisores.

Na perspectiva de outros professores, a construção do ofício docente é viabilizada pelo contato com novas propostas de trabalho, que oferecem ferramentas inovadoras para a execução da tarefa de ensino e aprendizagem. Essa percepção dos professores-supervisores corrobora

o que foi dito acima por Imbernón (2011) sobre a formação permanente.

As reflexões sobre as questões debatidas na pesquisa apontam que a participação dos professores da escola básica neste Programa de governo estimula a formação inicial de professores e promove reflexões sobre a prática dos docentes, considerada a intensa troca de experiências que o Programa favorece.

E concluindo

O PIBID foi concebido como um programa de formação inicial de professores, tendo como objetivos o incentivo à formação em nível superior, a valorização do magistério e a preparação dos futuros professores para atuarem na sala de aula, com base na integração entre universidade e escola básica e na inserção dos licenciandos no ambiente escolar. Para além desses propósitos, podemos evidenciar que o Programa se constitui como um espaço de formação continuada, pois promove momentos de reflexão sobre a prática educativa, a troca de experiência entre os professores-supervisores e os alunos da formação inicial, por meio de atividades desenvolvidas nos projetos.

A maioria dos professores que participa do Programa o percebe como uma oportunidade de promoção da formação continuada, pois, ao mesmo tempo em que se posicionam como formadores, contribuindo para a formação dos licenciandos, podem assumir-se como formandos, quando entram em contato, em momentos de troca de conhecimentos e experiências pedagógicas, com os saberes que os licenciandos estão construindo na universidade.

Os professores-supervisores também veem o programa como uma iniciativa de maior aproximação entre a universidade e a escola da educação básica, por intermédio da promoção de ações que integram os conhecimentos concebidos no espaço universitário com aqueles que são produzidos na escola. Esse contato com a realidade escolar e sua análise crítica contribui para a construção do ofício docente na medida em que há a troca de experiências e contato com novas propostas de trabalho.

Dada a produtividade das interações propiciadas pelo Programa,

outras questões vêm sendo suscitadas, em diversos âmbitos – político, educacional e da ordem de sua própria dinâmica na relação entre o currículo universitário e as atividades escolares. Sobressaem, também, questionamentos quanto às relações entre os atores envolvidos, universidade e escola-campo (coordenadores institucionais e de curso, diretores, coordenação escolar e os professores da Escola Básica), em especial os conflitos que se manifestam no interior da escola nas relações entre estágio e subprojetos do PIBID, conforme indicam Jardimino e Barbosa (2013).

Referências

ALMEIDA, P. H. F. *Programas de formação continuada dos especialistas em educação do município de São Paulo (1989-1996)*. 2005. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, São Paulo, 2005.

ALVES, N. A experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professoras. In: MONTEIRO, S. C. F.; FILHO, A. V. (Orgs.). *Cultura e conhecimento de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-29. (Coleção O sentido da escola).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://goo.gl/sw1q6p>>. Acesso em: 3 maio 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/lev9fL>>. Acesso em: 3 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação Portaria Ministerial nº 1.403, de 9 de julho de 2003. *Diário Oficial da União*. Brasília, seção 1, p. 5, 14 ago. 2003.

CURY, C. R. J. Potencialidades e limitações da certificação de professores. *Revista Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/PzuqI5>>. Acesso em: 03 maio 2013.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estado e municípios brasileiros*. Relatório Final de Pesquisa. Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, jun. 2011.

DEMO, P. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E. *Formação de professores: pesquisa, representação e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Autores Associados, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/15aykR>>. Acesso em: 02 maio 2013.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seu currículo*. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. *Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Estudo dos currículos dos cursos de Licenciatura Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemáticas e Ciências Biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, B. A. et al. Atratividade da carreira docente no Brasil. Relatório de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita. São Paulo 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRE, M. E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte*. Brasília: UNESCO/MEC, 2011.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. *Estudos e Pesquisa Educacionais*, São Paulo, n. 1. p. 139-210, 2010.

HADDAD, S. (Org.). *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JARDILINO, J. R. L. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. *Revista Educação UFSM* v.39, n.2 maio/ago. Santa Maria, 2014.

JARDILINO, J. R. L.; FREITAS I. M. S. de; SILVESTRE, M. A. *Desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID*. Brasília: OBEDUC/CAPES 2012.

NAITO, M. J. M. *Cursos de formação continuada para professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos: do concebido ao vivido*. 2006. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, E. de C. Sujeitos-Professores da EJA: visões de si mesmo em diferentes contextos e práticas. TV Escola, Salto para o futuro. *Boletim*, 20 a 29 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/9vUmlS>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

SILVA, J. da C. M. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. *Revista Iberoamericana de Educación- Boletín*, Madrid, v. 55, n. 3, p. 1-11, 15 abr. 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/udxQCe>>. Acesso em: 07 jun. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP). *Projeto de estímulo à docência: PED-UFOP-III*. Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2011.

Recebido em 17/06/2014
Aprovado em 16/10/2014