

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

**PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTEs: um estudo a partir
das produções da educação matemática**

Marília Yuka Hanita

Sorocaba - SP
Fevereiro/2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTEs: um estudo a partir das produções da Educação Matemática

MARÍLIA YUKA HANITA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Educação para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a Dr^a Bárbara C. M. Sicardi Nakayama

Sorocaba - SP
Fevereiro/2016

Hanita, Marília Yuka

PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES
INICIANTE: um estudo a partir das produções da educação matemática /
Marília Yuka Hanita. -- 2016.
126 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus
Sorocaba, Sorocaba
Orientador: Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Banca examinadora: Dario Fiorentini, Laurizete Ferragut Passos, Renata
Prenstetter Gama
Bibliografia

1. Observatório da Educação. 2. Educação Matemática. 3. Professor
Iniciante. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Marília Yuka Hanita, realizada em 26/02/2016:

Profa. Dra. Barbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
UFSCar

Prof. Dr. Dario Fiorentini
UNICAMP

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos
PUC-SP

Profa. Dra. Renata Prensteter Gama
UFSCar

Agradecimentos

O primeiro agradecimento é aos meus primeiros professores de vida, Mário e Midori, que mesmo não compreendendo a minha ambição e escolha profissional, sempre me deram o SUPORTE necessário para continuar na minha caminhada.

Agradeço a IRMANDADE da Mika e Murilo, meus queridos e amados irmãos, com quem sempre posso contar.

Agradeço, especialmente, à Profa. Dra. Bárbara C. M. Sicardi Nakayama, pelas reuniões, conselhos, orientações, oportunidades e PARCERIA para a realização desta pesquisa. Agradeço, ainda, o seu COMPROMETIMENTO, essencial para o desenvolvimento deste trabalho e que proporcionou meu amadurecimento pessoal e profissional.

Aos professores iniciantes que disponibilizaram as produções, memoriais e narrativas, agradeço pela CONFIANÇA.

Aos professores do PPGEd-So e outros professores que pude conhecer em eventos e congressos, agradeço pelos CONHECIMENTOS e SABERES.

Agradeço os ENSINAMENTOS valiosos proporcionados pela Profa. Dra. Renata Gama, pela Profa. Dra. Laurizete Passos e pelo Prof. Dr. Dario Fiorentini, o que contribuiu significativamente para a realização deste trabalho, bem como o INCENTIVO para a continuidade da pesquisa.

A Eduardo Moraes Junior, que percorreu a trajetória da pesquisa comigo, tornando-se um amigo para a vida, obrigada pelo COMPANHEIRISMO.

Aos meus veteranos, que proporcionaram APRENDIZADOS que contribuem até hoje no meu percurso profissional, em especial, ao Prof. Me. André Santos Luigi e Profa. Me. Sol Brito.

Agradeço ainda, pelo APOIO, aos colegas do GEPRAEM e NEPEN, grupos que permitem uma vivência profissional única.

Ao meu eterno companheiro, Bruno Cesar Shiguemichi, agradeço de coração pela CUMPLICIDADE durante essa trajetória. Serei eternamente grata por você ter compreendido os aspectos que envolvem este trabalho e me apoiado sempre, em todos os momentos. Muito obrigada!

À CAPES, pela CONCESSÃO da bolsa de estudo que permitiu a dedicação exclusiva a este trabalho.

*“...pensava que, somando as compreensões, eu amava.
Não sabia que somando as incompreensões
é que se ama verdadeiramente...”*

Clarice Lispector

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd-So) da UFSCar e tem como tema o desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes no contexto do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) na área da Educação Matemática. Os principais objetivos da pesquisa vislumbram identificar a potencialidade formativa do espaço oportunizado OBEDUC para professores em início de carreira e indicar os possíveis desdobramentos do programa na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. O referencial teórico se fundamenta nos estudos sobre início de carreira docente (GAMA 2007; ROCHA e FIORENTINI, 2006), sobre desenvolvimento profissional docente (DAY, 2001), sobre saberes docentes (TARDIF, 2012; GAUTHIER, 1998; SICARDI, 2008) e sobre as concepções de conhecimento (COCHRAN-SMITH e LLYTLE, 1999). Dada a natureza do objeto de estudo, a pesquisa assume uma perspectiva de cunho qualitativo. No trabalho de campo inicialmente realizou-se o levantamento e mapeamento de documentos vinculados ao OBEDUC disponibilizados pela CAPES, a fim de compreender o contexto das produções do corpus de análise. Como objeto de análise foram consideradas cinco narrativas de professores iniciantes produzidas no contexto do OBEDUC. Os registros textuais dos professores tratam do desenvolvimento profissional docente no início de carreira. Identificase, pela leitura dos documentos relacionados ao programa, que o OBEDUC atualmente se configura como um espaço formativo e de desenvolvimento profissional. Nas análises das produções dos professores se destacam a aproximação e o diálogo entre universidade e escola, a aprendizagem em grupos de pesquisa, a escrita das narrativas e os fatores pessoais e sociais como potencializadores do desenvolvimento profissional docente para licenciandos e professores em início de carreira.

Palavras-chave: Observatório da Educação; Saberes Docentes; Educação Matemática; Professor Iniciante

ABSTRACT

This research is linked to the Program of Graduate Studies in Education (PPGE_d-So) UFSCar and has as its theme the teacher professional development of beginning teachers in the context of the Program Observatory of Education (OBEDUC) in the field of mathematics education. The main research objectives glimpse identify the formative potential of the space OBEDUC for early-stage teachers and indicate the possible consequences of the program in terms of teacher professional development. The theoretical framework is based on the studies of early teaching career (GAMA 2007, ROCHA and FIORENTINI, 2006), on teacher professional development (DAY, 2001) and on teaching knowledge (Tardif, 2012; GAUTHIER, 1998; SICARDI, 2008) and on knowledge of concepts (Cochran-Smith and LLYTLE, 1999). Given the nature of the object of study, the research takes a qualitative approach perspective. In the field work initially carried out the survey and mapping documents linked to OBEDUC provided by CAPES, in order to understand the context of the analysis corpus productions. As object of analysis were considered five narratives of beginning teachers produced in the context of OBEDUC. The five narratives is about the professional development of teachers in early career. It is identified by the reading of the documents related to the program, the OBEDUC is currently configured as a training space and professional development. In the analysis of teachers productions stand out the approach and dialogue between university and school, learning research groups, writing narratives and personal and social factors as improvers of teacher professional development for undergraduates and early career teachers.

Keywords: Observatory of Education, Knowledge Teachers, Mathematics Education, Teacher Beginner,

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional	22
Figura 2 - As linhas de ação da DEB vinculadas às políticas de formação de professores da Educação Básica	40
Figura 3 - Organização do OBEDUC	50
Figura 4 - OBEDUC número de núcleos	51
Figura 5 - Linha histórica do OBEDUC.....	59
Figura 6 - Fluxograma do percurso metodológico na perspectiva da pesquisa qualitativa	65
Figura 7 - Menu de Navegação	110
Figura 8 - Página da Formação de Professores.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese da discussão dos conceitos de Conhecimentos, Saberes e Competências esquematizado. Elaboração: autora da pesquisa e Eduardo Morais Junior (2015).....	19
Quadro 2 - Espaço OBEDUC Grandes Áreas.....	67
Quadro 3 - Espaço OBEDUC Editais.....	68
Quadro 4 - Ficha Catalográfica de Identificação das Dissertações (Elaborada pela autora, 2015).....	72
Quadro 5 - Trabalhos Identificados Relacionados à Educação Matemática	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS:

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
Cepal - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE - Conselho nacional de Educação
DEB - Diretoria de Educação Básica
DED - Diretoria de Educação à Distância
DIRED - Diretoria de Estudos Educacionais
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENADE - Exame Nacional
ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio
FMI - Fundo Monetário Internacional
GT – Grupo de Trabalho
IES - Instituto de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LIFE - Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares para a Formação de Educadores
MEC - Ministério da Educação
OBEDUC - Observatório da Educação
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Orealc - Organización de las naciones unidas para la educación científica y cultural
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PDPP - Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPG - Programa de Pós Graduação
Pró docência - Programa de Consolidação das Licenciaturas
RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SINAES - O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

Apresentação	1
Capítulo 1 Desenvolvimento profissional de licenciandos e de professores iniciantes	8
1.1 Desenvolvimento profissional docente: tratando de conhecimentos, saberes e aprendizagem da docência.....	8
1.2 Espaços e ciclos de formação: da licenciatura ao início da carreira docente....	27
Capítulo 2 Programa Observatório da Educação	37
2.1 Panorama das políticas e programas de formação inicial e continuada da CAPES.....	37
2.2 O cenário em que o Observatório da Educação é concebido	43
2.3 Histórico e características da política de formação do Observatório da Educação.....	50
Capítulo 3 Percurso metodológico da pesquisa	62
3.1 Detalhando o percurso metodológico e o contexto do <i>corpus</i> de análise	63
Capítulo 4 Análise dos Dados	81
4.1 Análise das produções dos professores iniciantes: o grupo de pesquisa como catalisador de DPD	81
4.2 Para além da análise: a emergência dos resultados.....	87
Considerações Finais	94
Referências	98
Anexo A – Documentos oficiais referenciados	107
Anexo B – Menu de navegação do site da CAPES.....	110
Anexo C – Produções do EV02 e EV03 de Educação Matemática.....	112

APRESENTAÇÃO

Ainda no ensino médio, escolhi o curso de graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura Plena, pelo meu interesse em trabalhar na área da educação ambiental. Acreditava que as disciplinas da área específica de Ciências Biológicas iriam agregar conhecimento no campo dos estudos referentes ao meio ambiente, enquanto que as disciplinas pedagógicas contemplariam e proporcionariam a formação para atuar como educadora, tornando-me deste modo, uma educadora ambiental. Em março de 2009, ingressei na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - *campus* Sorocaba, no curso desejado, contudo, ao longo do primeiro ano, percebi que o curso não me proporcionaria a profissão esperada e passei a me interrogar se gostaria mesmo de me tornar bióloga, ou professora, ou nenhuma dessas opções. Com o anseio de querer me descobrir busquei participar de projetos de extensão, além das disciplinas obrigatórias, pois acreditava que poderia me conhecer ao vivenciar diferentes espaços formativos.

Dessa maneira, em 2010, aceitei o convite para ser professora do Curso Pré-Vestibular de Educação e Cidadania (CEC), oferecido pelos graduandos da própria Universidade. A vivência do CEC foi crucial para meu posicionamento profissional, pois foi a primeira vez que tive contato com a realidade do ensino público, já que os alunos do cursinho são obrigatoriamente oriundos de escolas estaduais ou municipais. Esta experiência foi o suficiente para minha decisão em escolher a docência. Após isto, continuei buscando mais atividades na área educacional, pois mesmo cursando regularmente as disciplinas pedagógicas obrigatórias, ainda queria outros conhecimentos para aprender a ser professora.

No ano seguinte, participei do processo seletivo do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Ingressei no programa em 2011 e permaneci bolsista por dois anos e meio. O PIBID tem como objetivo principal incentivar e valorizar a formação de licenciandos, aproximando-os da realidade escolar e constituindo o diálogo entre professores em exercício e docentes universitários. Até hoje, o PIBID é responsável por consequências positivas e valiosas em minha trajetória, pois a partir dele compreendi a importância da parceria entre universidade e escola, a articulação da teoria com a prática, a relação entre professor e aluno, a relação entre gestão escolar, pais e comunidade, a

imersão no cotidiano escolar, a oportunidade de trabalhar com alunos de outros cursos (Pedagogia, Química e Geografia) e o entendimento das múltiplas facetas e responsabilidades da docência. Fui incentivada a apresentar minha vivência no PIBID em um congresso de educação, e foi assim que conheci o universo da pesquisa na área de educação e programas de pós-graduação.

O período no PIBID, nesses dois anos e meio, acompanhou meu desenvolvimento e amadurecimento, tanto pessoal quanto profissional. Os últimos seis meses em que eu era bolsista coincidiram com meus últimos seis meses na graduação e nesse tempo ingressei na docência como professora eventual em duas escolas estaduais de Sorocaba. Já nesta época, reconheci a importância do PIBID no processo formativo de licenciandos, pois as dificuldades básicas que eu poderia enfrentar já havia vivenciado de alguma forma, como por exemplo, o que fazer diante da falta de infraestrutura escolar, das dificuldades de aprendizagem de alunos e situação de inclusão escolar, entre outras questões sobre as quais somente as pessoas que presenciam o dia a dia da escola têm conhecimento.

Porém, mesmo vivenciando o cotidiano escolar com o PIBID, eu não estava completamente imune ao choque com a realidade escolar e ao enfrentamento de situações inusitadas. Logo percebi que ser professora constitui uma significativa responsabilidade, na qual estão envolvidos sujeitos e suas respectivas aprendizagens.

Nas vivências como professora e a partir da experiência no PIBID, indaguei sobre como as políticas e programas educacionais vêm proporcionando o desenvolvimento e a aprendizagem da docência dos futuros professores e professoras iniciantes.

Ao ingressar no mestrado, compreendi que o Programa Observatório da Educação (OBEDUC) compunha a política de formação de professores da Educação Básica, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e com proposta similar à do PIBID no âmbito da articulação entre universidade e escola e parceria entre licenciandos e professores.

A pesquisa aqui apresentada é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Sorocaba, associada à linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas

Educativas”, e possui financiamento da CAPES, pelo Programa Observatório da Educação (edital CAPES Nº 049/2012).

Dessa maneira, articula-se ao projeto intitulado “Rede colaborativa de práticas na formação de professores que ensinam matemática: múltiplos olhares, diálogos e contextos”. O objetivo geral do projeto é compreender, problematizar e evidenciar o potencial da rede de colaboração entre práticas de ensino, pesquisa e extensão no processo de constituição profissional do professor que ensina matemática.

O projeto é vinculado ao Grupo de Pesquisa e Prática do Ensino de Matemática (GEPRAEM), do qual comecei a participar, percebendo que este era um espaço aberto e receptivo, composto por pessoas com diferentes formações e com experiências distintas. A participação de licenciandos, professores da Educação Básica, docentes universitários e estudantes da pós-graduação permite uma vivência única no âmbito pessoal e profissional, pois demonstra que o espaço é de socialização para a troca de experiências, tendo como desdobramento a valorização e reconhecimento da carreira docente.

Ao relatar brevemente as práticas significativas desenvolvidas pelo GEPRAEM para o meu desenvolvimento profissional, destaco as produções de narrativas, apresentação e arguição dos projetos de pesquisas dos integrantes do grupo e estudos teóricos. Desse modo, a vivência no GEPRAEM foi muito significativa para esta pesquisa e para minha trajetória formativa, pois lá compreendi a dinâmica de um grupo de estudo com características colaborativas e pude discutir sobre estudos e práticas formativas na área da educação matemática.

Aos poucos, percebi que a principal diferença entre a proposta do programa OBEDUC e a política PIBID, é pela proposta do OBEDUC em oportunizar grupos de pesquisa, concedendo bolsas para graduandos e pós-graduandos, estimulando não só o aprimoramento da profissão docente e a formação do pesquisador, mas também o fortalecimento dos programas de pós-graduação e o financiamento de pesquisas na área da educação.

Dessa forma, entendi que não é somente uma medida de estímulo à docência, mas também uma oportunidade para os bolsistas e participantes terem contato com o universo da pesquisa acadêmica e, simultaneamente, com a realidade escolar e sua rotina,

preparando-os para o ingresso no mundo acadêmico e/ou na profissão docente. Entre todos os programas e projetos financiados pelo órgão da CAPES, o OBEDUC é o único programa com finalidade para a pesquisa em educação. Deste modo, em função de tal característica, torna-se bastante significativo o estudo deste programa educacional. Outra característica exclusiva do OBEDUC são suas parcerias com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

A associação ao INEP prevê que os projetos vinculados ao OBEDUC tenham como particularidade a utilização dos dados estatísticos resultantes de avaliações promovidas pelo próprio instituto. Ainda devido a essa parceria, alguns editais são organizados de acordo com os levantamentos estatísticos e resultados de avaliações insatisfatórias, por esta razão há editais que dão preferência a projetos de áreas específicas.

Já a SECADI promove políticas educacionais visando a educação para todos os níveis de escolaridade e em todos os tipos de educação. Em 2008, ano em que houve a articulação do OBEDUC com a SECADI, foi aberto um edital com o objetivo de também abranger projetos de educação escolar não tradicional, como por exemplo a educação quilombola e a educação ambiental, sendo que no edital posterior foi aberto um edital específico, voltado apenas para projetos de educação escolar indígena. Estas associações demonstram que o OBEDUC visa promover a formação de professores e pesquisadores, sendo, ao mesmo tempo, comprometido com a qualidade da educação por meio da elevação dos índices educacionais e preocupado em atender e promover a educação que a SECADI abarca.

Ao me interessar mais pelo OBEDUC e durante a fase de ajuste no projeto de pesquisa, realizei uma busca exploratória a fim de identificar estudos produzidos no contexto do programa que poderiam contribuir para a pesquisa, mantendo a proposta inicial do início de carreira como objeto de estudo.

A pesquisa exploratória foi pautada no banco de periódicos da CAPES, nas páginas de trabalhos publicados pelo GT 08 – Formação de Professores da ANPEd, e na página de busca *Scielo*, a partir de diversos descritores de busca ordenados em posicionamentos diferentes e contemplando retrospectivamente o intervalo do ano de

institucionalização, de 2006 até 2014. Foram considerados como descritores as unidades de investigação “OBEDUC”, “Programa Observatório da Educação”, “Professores Iniciais” e “Licenciandos”. Como resultado do levantamento realizado, não se obteve nenhum artigo, dissertação/tese ou livro que abordasse a temática do OBEDUC e de docentes em início de carreira. Considerando-se que a institucionalização do OBEDUC completa quase uma década de existência e também a relevância deste programa, surpreende o fato de não encontrarmos um acervo bibliográfico amplo com artigos, publicações e periódicos que possam contribuir com a temática deste trabalho.

No levantamento e mapeamento inicial dos documentos relacionados ao programa OBEDUC, especificamente nas produções dos seminários de 2011 e 2013, identificou-se uma produção representativa na área específica da Educação Matemática. Portanto, a pesquisa elegeu esta área do conhecimento como campo de análise.

Em função do exposto, o tema desta pesquisa aborda o desenvolvimento profissional docente de licenciandos e professores iniciantes participantes do programa Observatório da Educação. E busca responder à questão norteadora da pesquisa: *O que dizem as produções acadêmicas elaboradas no contexto do Programa Observatório da Educação sobre o desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes na área da Educação Matemática?*

Para responder à problematização de pesquisa, estabeleceu-se como objetivos:

- Identificar a potencialidade formativa do espaço oportunizado pelo programa Observatório da Educação para professores em início de carreira;
- Identificar o desenvolvimento profissional docente de professores em início de carreira em contextos de grupos de pesquisa;

Vislumbrando alcançar os objetivos propostos, o percurso metodológico integrou a revisão bibliográfica e a pesquisa de campo. Deste modo, a pesquisa bibliográfica considera os estudos sobre desenvolvimento profissional docente, aprendizagem da docência, conhecimento e saberes da docência. A pesquisa de campo se constitui pelo levantamento e mapeamento dos documentos vinculados ao OBEDUC disponibilizados pela CAPES desde 2006, compreendendo o universo de decretos,

ofícios, editais, relatórios e as produções dos seminários realizados nos anos de 2011 e 2013, além da análise qualitativa das produções elaboradas no contexto do OBEDUC.

Reconhecendo que a perspectiva do desenvolvimento profissional docente ocorre em um período extenso durante um processo, a pesquisa se foca em um momento significativo do desempenho docente, que é o tornar-se professor no contexto promovido pelo o OBEDUC (grupos de pesquisa). Sendo assim, para contemplar essa discussão, recorre-se a dois espaços: a licenciatura, que é o espaço legítimo no qual os licenciandos aprendem a se tornar professor e ainda, pelo alto índice de graduandos já atuarem como professores na Educação Básica; e ao próprio espaço do início de carreira que se configura como uma fase marcante neste processo de tornar-se professor para o desenvolvimento profissional docente.

O texto que se apresenta foi estruturado em quatro capítulos e considerações finais.

O primeiro capítulo, “Desenvolvimento profissional docente e aprendizagem da docência: conhecimentos e saberes de licenciandos e professores iniciantes”, constitui o referencial teórico da pesquisa, tendo como objetivo apresentar o conceito de desenvolvimento profissional docente e a aprendizagem da docência nos cursos de licenciatura e no início de carreira, reconhecendo a importância dos saberes docentes e dos conhecimentos para/na/da prática.

O segundo capítulo, “Programa Observatório da Educação”, consiste em contextualizar o cenário em que é concebido o OBEDUC, delineando seu histórico, características dos editais, princípios, missão e organização.

O terceiro capítulo, apresenta o percurso metodológico da pesquisa e os dados para posterior a análise.

O quarto capítulo, foi estruturado para aprofundar a análise das produções de acordo com os fundamentos teóricos- metodológicos apresentados, assim como para promover a articulação com os referenciais teóricos e apresentar a síntese da análise nos resultados.

As considerações finais, estruturam-se a partir de uma síntese do relatório final de pesquisa e dos resultados, identificando as dificuldades de percurso, destacando as contribuições do trabalho para o processo formativo da pesquisadora e ponderando

sobre os possíveis desdobramentos da pesquisa. Nesta perspectiva, este trabalho propõe apresentar contribuições para a área de formação de professores, identificando ações formativas que mobilizam saberes e conhecimentos e que possam contribuir na discussão sobre o desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência, no curso de licenciatura e no início da carreira.

CAPÍTULO 1

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE LICENCIANDOS E DE PROFESSORES INICIANTES

Discutir desenvolvimento profissional docente (DPD) de professores iniciantes significa considerar o universo de conhecimento, saberes, espaços e ciclos de aprendizagem profissional. Nesse sentido este capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos da pesquisa que discute o conceito DPD, compreendendo o DPD em espaços e ciclos. A discussão do conceito fundamenta-se em Day (1999), Fiorentini e Crecci (2013), considerando os saberes de Tardif (2012), Gauthier (1994) e Pimenta (2012) e as concepções de conhecimento (COCHRAN-SMITH e LLYTLE, 1999).

Visa ainda destacar aspectos da aprendizagem da docência em dois espaços: na formação inicial (FREITAS, 2007, MENDES e ROMANOWSKI, s.d.) e no início de carreira (ROCHA e FIORENTINI, 2006), considerando os aspectos de sua organização e as suas características específicas (SILVA e GASPARIN 2012, MARIANO, 2006; GUARNIERI, 2005).

O capítulo foi estruturado de modo a tratar inicialmente o conceito e processo do DPD, aprofundando-se nas práticas que o impulsionam. Em seguida, discute a natureza, as características e os espaços que permitem aos professores se mobilizarem, construir e reconstruir seus conhecimentos e saberes para o DPD. Por último trata do DPD nos cursos de licenciatura e no início de carreira, reconhecendo a importância dos dois períodos para a profissão docente.

1.1 Desenvolvimento profissional docente: tratando de conhecimentos, saberes e aprendizagem da docência

Desde a década de 90, notam-se avanços consideráveis dentro da produção acadêmica na área de educação, e dentro dos inúmeros trabalhos que tratam da formação de professores. Identifica-se uma gama de concepções e conceitos, como

“professor-reflexivo”, “prática-reflexiva”, “professor-pesquisador”, “saberes docentes”, “conhecimentos” e “competências” (ALVES, 2007). Além desses, há um outro conceito abordado pelas pesquisas da área: *desenvolvimento profissional docente* (DPD):

A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo (2009) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada. (ANDRÉ, 2011, p. 26)

Encontra-se ainda uma pluralidade de termos para discutir as especificidades necessárias para a atuação docente (saber, conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, por exemplo) nas pesquisas que abordam a aprendizagem da docência e DPD. Em um estudo recente, Puentes, Aquino e Quicili (2009) apontam que há maior utilização do termo “saberes” no Brasil, embora perceba-se que não existe um consenso a respeito de definições ou combinação dos termos para discussão de capacidades, habilidades e atitudes necessárias para a atuação docente.

Todas essas perspectivas acima relacionadas estão sujeitas a interpretações e usos distintos. Como Fiorentini e Crecci (2013) demonstram, o conceito DPD pode ser interpretado e relacionado a cursos e oficinas de treinamento de professores, ao invés de estar conexo à concepção profissional docente explicada por Marcelo (2009).

A dificuldade para a definição desses termos ocorre em razão da ausência de notas de rodapé, ou mesmo pela falta de definições para eles. Por esta razão, Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998, p. 302) afirmam que “os textos em educação normalmente usam os termos conhecimento e saber sem distinção de significados”.

A fim de compreender as diferentes definições, características e tipologias sobre os termos de “competência”, “conhecimento” e “saber”, a seguir referenciaremos alguns teóricos que distinguem tal pluralidade. Apresenta-se Perrenoud (2002) e Garcia (s.d.) para a discussão de “competência”; para “conhecimento”; Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998); e Shulman (1986,1987), Tardif (2002) e Gauthier (1998) para o termo “saber”.

Para Perrenoud (2000, p.19), “competência” é “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos - como saberes, habilidades e informações - para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Nessa perspectiva, ao

discutir a competência do profissional docente, atribui os chamados “esquemas de ação” como proposta de um modelo para distinguir saberes, representações e teorias:

o profissional reflete antes, durante e após a ação. No curso de sua reflexão utiliza representações e saberes de fontes distintas. Sem essa capacidade de mobilização e de efetivação de saberes (através do esquema de ação), não há competências, mas somente conhecimentos. (PERRENOUD, 1994, n.p.),

Percebe-se que a competência para o profissional docente, segundo Perronoud (1994), se refere à capacidade de reflexão e ao domínio das fontes diversas de conhecimentos e saberes para atuação docente. Por isso, a partir dos trabalhos de Perrenoud, Matos (2007) faz a ressalva:

Para o autor, investigar e desenvolver competências do professor não invalida ou nega o papel dos saberes; é preciso a aquisição de conhecimentos para serem mobilizados nas competências; o processo não é automático. O domínio dos saberes não garante a competência. (MATOS, 2007, p. 8-9)

Outra contribuição similar de Perrenoud (1994) é a definição de competência pautada por Garcia (s.d.), definida como a mobilização de conhecimentos profissionais para lidar com as situações escolares. Por isso, “não é o uso estático de regrinhas aprendidas, mas uma capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário” (GARCIA, s.d., p. 5). Ao aprofundar a natureza da competência profissional, Félix e Navarro (2009) mencionam que

A competência se faz como um saber construído, elaborado e desenvolvido pelas muitas descobertas e redescobertas feitas pelos educadores. Leva, pela estruturação dos conhecimentos anteriores, a construção de novos conhecimentos e a um saber de quando, o que e como fazer destas vivências e conhecimentos passados e presentes. (FÉLIX E NAVARRO, 2009, p. 12)

Não é intuito desta pesquisa aprofundar-se na questão de aprendizagem da docência pelos esquemas de ação fundamentado por Perrenoud (1994), mas sim destacar a contribuição destes conceitos para a aprendizagem da docência e DPD.

Dessa forma, frisa-se que o saber é essencial para o desenvolvimento da competência, e que este saber é fruto de um processo dinâmico de vai e volta envolvido de conhecimentos, contextualizado pelo cotidiano escolar e pela prática educativa. Entende-se que há uma relação direta entre a competência e o saber, ou seja, é possível que tenha uma articulação entre as nomenclaturas.

Shulman (1986 e 1987) utiliza o termo conhecimento para argumentar sobre a necessidade de um repertório específico para a profissão docente, uma base de conhecimento. Esta base é composta pelo conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento dos contextos educacionais, conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais.

Considerando as relações entre os conhecimentos destacados, Shulman (1987) os fundiu em três amplas categorias: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

O conhecimento do conteúdo específico é o conhecimento do docente sobre a especialidade da área em que o professor atua. É necessário também conhecer as características próprias da área e compreender como tal área foi construída e consolidada na ciência. O conhecimento pedagógico do conteúdo seria o conhecimento para além do conteúdo específico, pois envolve desde a compreensão dos propósitos educacionais até os conhecimentos que são configurados pela prática docente. Por fim, o conhecimento pedagógico do conteúdo, cuja fonte é o movimento da prática educativa do próprio professor, é o conhecimento do docente ao ensinar um tópico de estudo, compreendendo a finalidade de tal conteúdo e a metodologia mais significativa para o ensino aprendizagem dos alunos.

Mesmo reconhecendo as contribuições de Shulman (1986 e 1987), Geraldi, Messias e Guerra (1998) mencionam um outro conhecimento não considerado por Shulman (1986): o “conhecimento social”. Os docentes trazem para a sala de aula um conhecimento de suposições e valores implícitos, ou seja, um conhecimento cultural pessoal que não está necessariamente relacionado à prática docente, mas que estará presente na atuação profissional.

Ainda sobre a discussão sobre “conhecimento”, Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998, p. 302) afirmam que o “‘conhecimento’ aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia”. Dessa forma, seria o conhecimento legitimado pelas instituições de ensino.

A concepção de conhecimento de Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998), aproxima-se do conhecimento do conteúdo específico e do conhecimento pedagógico geral (SHULMAN, 1986 e 1987), pois são conhecimentos que são produzidos e reconhecidos nos cursos de licenciatura. Por isso, para Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998 p. 302), “o ‘saber’, representa um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas e formais de validação”.

Para Gauthier (1998), o tema saber docente envolve as dimensões do “ofício sem saberes”, “saberes sem ofício” e “ofício feito de saberes”. Nesses três apontamentos, Gauthier (1998) discute as teorias de interpretações da profissionalidade da docência.

Em “ofício sem saberes” Gauthier (1998) considera que para qualquer profissão são necessários saberes específicos. Entretanto, o indispensável para a docência é de difícil padronização. Um dos motivos é em razão da ignorância sobre a própria profissão, ou seja, há falas de senso comum que destacam os saberes necessários para ser professor, como “basta conhecer o conteúdo; basta ter talento; basta ter bom senso; basta seguir sua intuição; basta ter experiência e basta ter cultura”.

Os “saberes sem ofício”, propostos por Gauthier (1998), alertam-nos sobre a tendência de reduzir a complexidade do ofício em relação à possibilidade de interpretar-se como uma ciência rasa e de fácil execução. Assim, a pedagogia é entendida como um simples ramo da psicologia, considerando que ao conhecer a criança é aceitável que o professor execute o ofício da profissão. Desse modo, há a negação da complexidade real do ensino.

Já em “ofício feito de saberes”, Gauthier (1998) desconsidera as duas teorias apresentadas anteriormente e estrutura um reservatório de saberes. Por isso, Gauthier (1998, p.28) considera que “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta”.

Gauthier (1998) pondera que os saberes docentes se instalam em um lugar apropriado e possuem níveis de desenvolvimento. Assim, o professor elabora o seu

próprio reservatório de saberes para o exercício da profissão, modifica-se e se aprimora conforme as vivências escolares.

O saber disciplinar, para Gauthier (1998), trata-se do saber do conteúdo específico, da disciplina e de sua especificidade. Este saber não é produzido pelo docente, estando integrado aos locais de formação de professores (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991). Gauthier (1998), no entanto, destaca os múltiplos sentidos existentes para o que significa “conhecer a matéria” e questiona sobre o que seria necessário para se conhecer esta matéria.

O saber curricular se articula com o saber citado anteriormente, sendo entendido como o saber do programa existente na instituição escolar, que deve servir como uma orientação para os professores. Também há questionamentos pertinentes de Gauthier (1998) sobre o saber curricular. Este teórico questiona a maneira como o docente constrói o próprio saber e, diante disso, como ele o avalia e o interpreta.

A tipologia seguinte é o saber das ciências da educação, correspondendo a um conjunto de saberes que envolve marcos e elementos próprios da carreira docente. Estes saberes são constituídos durante a, ou no exercício da carreira, sendo um conjunto que tem como cenário a ação pedagógica.

Já em relação ao saber da tradição pedagógica, trata-se fundamentalmente do molde instaurado historicamente na organização escolar, desde o século XVII, de que é possível encontrar resquícios nos dias atuais. Essa tradição parece indicar um saber instaurado nos professores, que é construído antes de ingressarem no curso de formação, portanto, o saber personalizado, dado o contexto de cada docente.

O saber experiencial é formado por meio do cotidiano e das experiências vividas tanto no contexto escolar como no ambiente pessoal, sendo constituído por meio de vivências que se dinamizam em tentativas. Diante dessa característica, Gauthier (1998) expõe uma limitação de legitimação deste saber por métodos científicos. Quando há uma publicação científica sobre o saber experiencial, pode-se considerar o saber da ação pedagógica.

As contribuições de Gauthier (1998) destacam a importância do reservatório de saberes e sua tipologia para aprendizagem da docência e DPD. A natureza de um saber, por exemplo, segundo Pimenta (2012), tem relação com a identidade profissional

do docente, considerando-se necessária a mobilização de saberes para impulsionar o processo de profissionalidade.

Pimenta categoriza os saberes da docência em: da experiência, do conhecimento e pedagógicos. Os saberes da experiência são os saberes já vivenciados antes do ingresso na universidade, ou seja, os saberes construídos ao longo da escolaridade e se alicerçam no exercício da profissão. Os saberes do conhecimento seriam o saber da docência na compreensão do conceito de conhecimento, que não se remete somente à informação, mas a um conhecimento que é dado à sociedade contemporânea. Quanto aos saberes pedagógicos, estes seriam os saberes complementares, oriundos da prática, articulados aos outros saberes, como menciona Pimenta (2012, p. 27), adquiridos “a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação”.

O termo “saber” para Tardif (2002) é considerado como tema guarda-chuva para as aprendizagens da formação profissional docente, ou seja, saber docente agrega não só conhecimento e competências, como também habilidades e atitudes. A tipologia de saberes de Tardif (2012) considera: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os saberes disciplinares, os curriculares e os experienciais.

Os saberes da formação profissional constituem-se a partir da junção dos saberes da ciência da educação, advindos dos locais especializados de formação de professores e originados de pesquisas científicas, e os saberes pedagógicos que se originam pela prática docente.

Os saberes disciplinares, correspondem aos diversos campos de conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, sob a forma de disciplina, ou seja, os saberes específicos de cada área do conhecimento.

Os saberes curriculares são aqueles que os professores movimentam em relação ao projeto político pedagógico das escolas onde exercem a profissão e incluem também o discurso, objetivos, métodos e conteúdos que o docente deve seguir e cumprir conforme a propostas da instituição.

Por último, os saberes experienciais são os saberes específicos baseados no trabalho do profissional.

Na discussão aprofundada sobre a construção e mobilização de um saber, Sicardi (2008, p. 48) recorre a Tardif (2002) para explicar que a expressão de “mobilização de saberes” é usada no sentido de “invocar a idéia de movimento, de construção, de constante renovação”. Nesse sentido, o saber não é algo “solto” do professor e nem isolado do contexto da prática docente. Na mesma perspectiva, segundo Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998),

o saber é *estruturado* porque é organizado conceitualmente através de uma rede de interconexões (cada pessoa cria sua própria rede associando tudo o que sabe ou sente em relação a uma idéia) e possui uma linguagem própria que garante sua comunicação e organiza o discurso do professor. (FIORENTINI, SOUZA JÚNIOR E MELO, 1998, p. 321)

Portanto, trata-se de um saber contextualizado, personalizado e justificado socialmente, entendido que é a partir da socialização profissional. Segundo Tardif (2012, p.14), que “é incorporado, modificado, adaptado, em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo seu trabalho”.

De acordo com Tardif (2012), os conceitos preliminares sobre a natureza do saber e de como se constrói e mobiliza é orientado por três fios condutores: trabalho, diversidade e temporalidade.

O primeiro fio condutor sinaliza que o saber dos professores deve ser percebido através da forte ligação com o trabalho docente. Sendo o cotidiano escolar complexo, o saber não pode ser considerado como simplesmente cognitivo, pois envolve relações de enfrentamento e soluções de situações variadas. A diversidade sugere que o saber dos professores é plural e heterogêneo, pois percebe-se que no trabalho docente os professores utilizam saberes de naturezas distintas, consistindo de conhecimentos derivados de várias fontes.

Considerando o saber heterogêneo, entende-se que além dessa pluralidade o saber também tem a característica de ser temporal, ou seja, o saber é contextualizado em um momento histórico de vida ou no decorrer da profissão. Esta característica de temporalidade baliza a importância de considerar que ele não deve ser limitado somente às experiências pessoais, mas perceber que tanto as experiências pessoais quanto as profissionais têm seu valor na trajetória do docente.

Nesse sentido, a natureza do saber advém de um processo complexo e espontâneo, podendo ocorrer variações de ordem temporal, de acordo com as experiências e vivências profissionais, ou seja, significa que os saberes são configurados durante a carreira docente.

A construção dos saberes não acontece somente ao longo da carreira docente, como também em situações de constituição profissional anteriores. Sicardi (2008) explica que

a apropriação destes saberes ocorre num processo continuado de constituição profissional, marcado por experiências, pelos contextos e acontecimentos que acompanham a existência do docente no exercício da prática pedagógica. Nesse sentido, a ação educativa adquire capacidades formadoras na medida em que consegue interagir com uma certa lógica de evolução pessoal de cada um. (SICARDI, 2008, p. 54)

Nesse processo de apropriação, Tardif (2012, p. 36) menciona que o saber é “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente”. Essa definição permite compreender que a formação de um saber ocorre com a mistura de elementos diversos de difícil dissociação, pois há sempre uma inter-relação entre os saberes docentes.

Mesmo considerando e reconhecendo a perspectiva dos saberes docentes (TARDIF, 2012) para o DPD, percebe-se ainda a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre as relações entre os conhecimentos da teoria e da prática. Assim, há a necessidade de abordar o estudo de Cochran-Smith e Llytle (1999), que destacam as concepções de conhecimento para/em/da prática para originar contribuições significativas de aprendizagem e desenvolvimento profissional, articulando dialeticamente teoria e prática.

A primeira concepção é do *conhecimento para prática*, sendo legitimada em instituições de ensino superior ou centros de formação, nomeados por Cochran-Smith e Llytle (1999) como

“conhecimento formal”, ou seja, as teorias gerais e descobertas de pesquisa de um largo espectro de tópicos fundamentais que aplicados juntos constituem os domínios básicos do conhecimento sobre o ensino, que os educadores chamam de “base de conhecimento.” (COCHRAN-SMITH e LLYTLE, 1999, p. 5)

O conhecimento formal ou para a prática abrange as noções básicas para exercer a docência, como organização institucional escolar, currículo, uso do material didático e outros elementos que devem ser respeitados para a atuação do professor.

O *conhecimento na prática* é constituído pelo conhecimento da prática cotidiana de sala de aula, reconhecido por Cochran-Smith e Llytle (1999, p. 15) como “conhecimento em ação”, quando há oportunidades e práticas que instiguem o docente à reflexão, ou quando o próprio docente investiga sua prática. Como o conhecimento em prática visa à melhoria das práticas em sala de aula, sua natureza é espontânea e dinâmica e nesse sentido, está em constante movimento, impelido pela mudança e pelo progresso do ensino.

Já o *conhecimento da prática*, “é considerado como inseparável do sujeito que conhece” (COCHRAN-SMITH E LLYTLE, 1999, p. 27) e por isso, sua característica principal é o docente que produz conhecimento, acarretando na responsabilidade de assumir “ponto de vista crítico na teoria e pesquisa de outro” (COCHRAN-SMITH E LLYTLE, 1999, p.28). Para a construção desse conhecimento contextualizado existe um “processo de teorização” envolvendo o diálogo entre teoria e prática, sem distinção de espaço, local de produção ou de terminologias que designem professores da universidade, professores iniciantes ou professores experientes. Dessa forma,

Diferentemente da primeira concepção de aprendizado de professores, a terceira não se ergue sobre a distinção entre conhecimento formal e prático, nem, como faz a segunda concepção, usa uma linguagem coerente com esta distinção. Isto é, a concepção de conhecimento *da* prática se diferencia da idéia que existem dois tipos distintos de conhecimento de ensino, um que é formal, já que é produzido segundo as convenções da pesquisa social, e outro que é prático, produzido na atividade de ensino. (COCHRAN-SMITH e LLYTLE, 1999, p. 28)

Na proposta de organizar a tipologia de saberes percebe-se que há uma semelhança na tipologia e definição dos saberes definidos por Gauthier (1998) e Tardif (2012), havendo convergência entre os saberes curriculares, disciplinares e experienciais. Os saberes da ciência da educação e da ação pedagógica nomeados por Gauthier (1998) são contemplados nos saberes profissionais de Tardif (2012), que faz a conexão entres os saberes pedagógicos e os da ciência da educação.

Tardif e Gauthier (2001, p. 208) apontam que “o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações, as quais são a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões”. Portanto, primeiramente os saberes são racionais e construídos por meio de

um momento que permita ao docente se sentir motivado, questionado, interrogado ou instigado tanto em suas experiências pessoais quanto na profissão docente.

Como a discussão sobre os locais e contexto de produção, natureza, especificidades, articulações e tipologias dos termos “saber”, “competências” e “conhecimentos” é vasta, o Quadro 1 foi elaborada na tentativa de sintetizar as contribuições dos referenciais citados anteriormente, identificando convergências e divergências entre eles.

Quadro 1 - Síntese da discussão dos conceitos de Conhecimentos, Saberes e Competências esquematizado. Elaboração: autora da pesquisa e Eduardo Morais Junior (2015)

<i>Termo</i>	<i>Pesquisador</i>	<i>Natureza do conceito e definição</i>	<i>Tipologia</i>	
Conhecimentos	Shulman (1986 e 1987)	A base de conhecimento se refere a um repertório profissional que contém categorias de conhecimento que subjazem à compreensão que o professor necessita para promover as aprendizagens dos alunos.	Conhecimento do conteúdo	
			Conhecimento pedagógico geral	
			Conhecimento do programa (curricular)	
			Conhecimento Pedagógico do Conteúdo	
			Conhecimento do educando e de suas características	
			Conhecimento dos contextos educacionais (ambiente de trabalho, região e características da comunidade)	
			Conhecimento dos fins, dos objetivos, dos valores e dos fundamentos filosóficos e históricos	
	Cochran-Smith e Llytle (1999)	Concepções de conhecimento para/em/da prática para originar contribuições significativas de aprendizagem e desenvolvimento profissional, articulando dialeticamente teoria e prática.	Conhecimento da prática	
			Conhecimento para prática	
			Conhecimento em prática	
Saberes	Gauthier (1994)	Os saberes docentes se instalam em um lugar apropriado, possuindo níveis de desenvolvimento. Assim, o professor elabora o seu próprio reservatório de saberes para o exercício da profissão e se modifica e se aprimora conforme as vivências escolares.	Saberes disciplinares	
			Saberes curriculares	
			Saberes das ciências da educação	
			Saberes da tradição pedagógica	
			Saberes experienciais	
			Saberes da ação pedagógica	
	Pimenta (2012)	A natureza de um saber tem relação com a identidade profissional do docente, sendo necessária a mobilização de saberes para impulsionar o processo de profissionalidade.	Saberes da experiência	
			Saberes do conhecimento	
			Saberes pedagógicos	
	Tardif (2012)	O termo "saber" para Tardif (2002) é considerado como tema guarda-chuva para as aprendizagens da formação profissional docente, agregando conhecimento, competências, habilidades e atitudes. Fios condutores do saber: 1. Saber e Trabalho 2. Diversidade do Saber 3. Temporalidade do Saber	Saberes disciplinares	
			Saberes curriculares	
			Saberes das ciências da educação	
			Saberes da tradição pedagógica	
			Saberes experienciais	
			Saberes da ação pedagógica	
	Competência	Perrenoud (1993, 2000)	Competência em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos - como saberes, habilidades e informações - para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. (p. 19) Investigar e desenvolver competências do professor não invalida ou nega o papel dos saberes; é preciso a aquisição de conhecimentos para serem mobilizados nas competências; o processo não é automático. O domínio dos saberes não garante a competência.	

A partir do quadro podemos compreender o conceito de competência, como a capacidade que envolve a utilização dos conhecimentos e saberes docentes, além de abranger também a capacidade de reconstrução e mobilização de novos conhecimentos e saberes para exercer a prática docente. O termo *conhecimento* é considerado pela maioria dos autores como os conhecimentos básicos dos professores para atuar no ensino-aprendizagem do aluno. Uma característica similar entre Shulman (1986 e 1987) e Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998) é a consideração de que o conhecimento está mais próximo das instituições de ensino, sendo estas de ensino superior ou escolares.

Um destaque de Gauthier (2004), Pimenta (2012) e Tardif (2012), além de apresentarem aproximações nas tipologias de saberes, é o reconhecimento da importância dos saberes experienciais para aprendizagem da docência. Os saberes experienciais são entendidos tanto como aqueles advindos da prática educativa quanto os construídos culturalmente.

Evidencia-se que apesar de existir uma distinção teórica e conceitual nas terminologias, também há aproximações em relação à concepção da aprendizagem do profissional e DPD e as especificidades necessárias para a atuação docente. Compreende-se que a aprendizagem da docência está diretamente associada à mobilização de saberes e conhecimentos, uma vez que a ação formativa oportuniza o processo de DPD e a apropriação de saberes e conhecimentos, ambos essenciais para a atuação na profissão docente.

Nesta pesquisa, entende-se que o docente possui uma aprendizagem permanente (DAY, 2001), configurada e contextualizada em um processo contínuo, e que durante este processo o professor desenvolve-se profissionalmente, ou seja, o processo do DPD pode estar em constante movimento, seja na licenciatura ou na atuação profissional. Como Fiorentini (2008) define, trata-se de

um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais. (FIORENTINI, 2008, p. 45)

Antes das pesquisas realizadas sobre o estudo do campo de formação de professores (ALVES, 2007; ANDRÉ, 2011), os referenciais de formação de professores

(BRASIL, 2002, p.18)¹, articulados com o MEC, apresentam o termo de *desenvolvimento profissional permanente*, como um dos pressupostos da formação e prática docente. “O desenvolvimento profissional permanente é necessidade intrínseca a sua atuação, por isso, um direito de todos os professores”. O documento (BRASIL, 2002), elucida que

(...) o processo de desenvolvimento profissional permanente inclui formação inicial e continuada, concebidas de forma articulada. A formação inicial corresponde ao período de aprendizado dos futuros professores nas escolas de habilitação, devendo estar articulada com as práticas de formação continuada. A formação continuada refere-se à formação de professores já em exercício, em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades (presenciais ou a distância). (BRASIL, 2002, p.19)

Entende-se que a concepção de formação permanente apresentada no referido documento é desvinculada do processo contínuo do DPD baseado em Day (1999) e Fiorentini e Crecci (2013), pois é perceptível a fragmentação entre a formação inicial e a continuada, como períodos distintos de aprendizagem da docência. Day (1999) interpreta o conceito DPD ligado à aprendizagem permanente: “a formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 63). Eraut (1998) acrescenta que o desenvolvimento profissional está relacionado com a condição da educação, uma vez que:

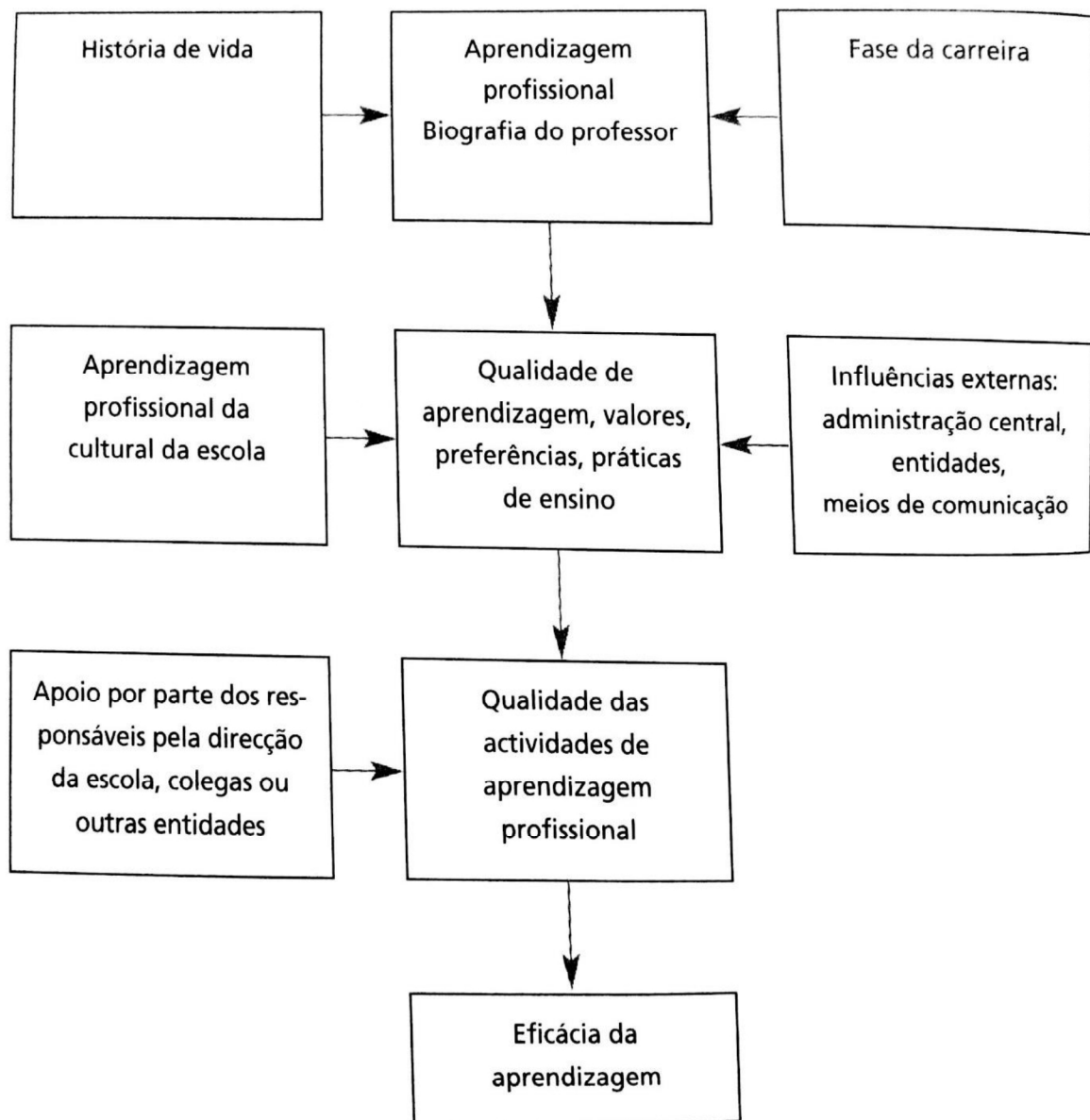
A qualidade de ensino depende intrinsecamente da contínua aprendizagem dos professores, à medida que os contextos didáticos, o comportamento dos alunos e as expectativas docentes mudam. Mesmo que existissem menos mudanças, o desafio de se adaptarem às necessidades individuais dos alunos e de procurarem melhorar a qualidade do próprio ensino e das próprias actividades profissionais a ele inerentes exigiria o desenvolvimento profissional dos professores. (ERAUT, 1998, p. 9)

Por isso, segundo Day (2001, p.19), o “propósito central do desenvolvimento profissional é possibilitar aos professores a realização desse papel dentro dos mais variados contextos em que os professores trabalham e onde tem lugar da aprendizagem”, por meio de práticas, ações, experiências ou situações formativas. O sentido e a qualidade do DPD se relacionam não só no contexto político e escolar da atuação da prática docente, mas também está envolvido na perspectiva de aprendizagem

¹ Todo os documentos oficiais referenciados neste texto se encontram no Anexo A.

da docência nos cursos de licenciatura, bem como na trajetória pessoal. A Figura 1 apresentada a seguir, ilustra estas relações.

Figura 1 – Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional



Fonte: Day (2001, p. 20)

A partir do esquema esboçado por Day (1999), compreende-se que as fases da carreira e a história de vida ditam a aprendizagem profissional e a biografia do docente. Os aspectos presentes no cotidiano dos professores, como contexto escolar, condições do trabalho docente e fatores externos interferem na qualidade de

aprendizagem da docência e na prática educativa. As questões que podem afetar a qualidade das atividades para a aprendizagem da docência são as relações de parceria presentes na escola, como coordenação pedagógica e as trocas entre pares. Deste modo, Day (2001), define

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e actividades conscientemente planificadas, realizadas para o benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individualmente ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (DAY, 2001, p. 19-20)

Nessa perspectiva, o DPD é contextualizado e movimentado pelo docente ou licenciando por meio de experiências configuradas por um processo natural e impulsivo, podendo desencadear ações formativas. Nesse sentido, concorda-se com a afirmação de Fiorentini e Crecci (2013, p. 13) de que “os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente.” Mas esse processo de DPD pode ser incrementado ou catalisado, como será mostrado mais adiante.

As experiências podem acontecer em diferentes espaços formativos por meio de diferentes atividades: pesquisa-ação, seleção de materiais didáticos, participação em redes de profissionais ou grupos de estudo, estudos de caso e participação em oficinas e seminários, etc. (SOWDER, 2007), podendo “transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa.” Logo, identifica-se que aprendizagem não é realizada por um único acontecimento singular, mas que se encadeia e desencadeia-se em um movimento contextualizado. Para isso,

No decurso de toda carreira, será aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção. (DAY, 2001, p. 16)

Sendo assim, é necessário que durante a carreira profissional haja situações e atividades que oportunizem aprendizagens para o DPD. Conforme Fiorentini

e Crecci (2013, p.13), este deve ser reconhecido como um “processo de constituição de um sujeito, dentro de um campo específico”. Por isso, para a aprendizagem da docência é necessário considerarmos que o trabalho docente é complexo e que são exigidos conhecimentos e saberes específicos para exercer a profissão (MAULINI, 2009), sendo importante a identificação destes para caracterização da profissão (RALHA-SIMÕES, 1999).

Portanto, o conceito de DPD para a pesquisa se define no processo de aprendizagem docente permanente (DAY, 2001), que acontece antes do ingresso da graduação e que está envolvido por fatores externos e intrínsecos ao docente até o final da carreira profissional (FIORENTINI, 2008). Para o DPD acontecer, é necessário a existência de contextos, práticas, ações e experiências formativas, tanto propositivas quanto involuntárias (DAY, 2001, FIORENTINI e CRECCI, 2008), sendo que estes espaços e situações formativas podem acontecer pelas próprias situações e atividades em que os professores e licenciandos se envolvem durante a atuação docente e a graduação.

Os principais atores capazes de compreender a atividade profissional e identificar as características da profissão são os próprios docentes. Assim, Tardif (2012, p.240) justifica que “reconhecer que os professores são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional”. Deste modo, entende-se que é importante compreender os professores como sujeitos do conhecimento, considerando seus saberes e, conseqüentemente, seu desenvolvimento profissional, para que os mesmos se reconheçam como profissionais.

Como já mencionado, estes saberes e conhecimentos são adquiridos, mobilizados e construídos ao longo de experiências formativas, tanto no contexto profissional quanto pessoal, que permitem a aprendizagem à docência e repercutem no DPD, ou seja, experiências formativas que nos modificam e nos fazem pensar e repensar sobre a ação docente. Por exemplo, uma vivência de prática educativa significativa que permite ao licenciando ou docente adaptar ou realizar mudanças, compreende o significado de que “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.

Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. (LARROSA, 1999, p. 21)

O cotidiano escolar é configurado por um número excessivo de alunos por sala de aula, cobrança da coordenação pedagógica, elaboração e correção de avaliações, e afins. Devido a esta demanda para atuação profissional, é difícil o docente experimentar todas as vivências pelas quais passa, o que seria necessário a fim de compreender que este não é um tipo de experiência qualquer. Por isso, Cochran-Smith e Llytle (1999, p. 34) mencionam a necessidade de “oportunidades para que os professores explorem e questionem suas (e dos outros) ideologias, interpretações e práticas”, sendo assim uma experiência formativa para ocorrer DPD.

Nesse sentido, Lieberman (1996) pontua uma tipologia de experiências que promovem o DPD: a) aprendizagens em cursos de aprimoramento (capacitação, treinamento ou especialização); b) aprendizagens na escola (as amizades entre colegas, planejamento de aula ou coordenação pedagógica); c) aprendizagens fora da escola (projetos entre universidade e escola, redes de trabalho ou grupos informais para discussão do conteúdo disciplinar); d) aprendizagens na sala de aula (reação dos alunos ou relação professor-aluno). Em todas estas aprendizagens é uma premissa propor a mudança e a transformação, para ocorrer de fato a aprendizagem da docência.

Para entender a natureza e as características desses contextos de aprendizagens, Fiorentini e Crecci (2013) citam Darling-Hammond et al. (2009), que ponderam que elas

a) ocorrem de modo intensivo e contínuo; b) são conectadas às práticas docentes; c) o foco de atenção incide sobre a aprendizagem dos alunos; d) são planejadas para atender aos conteúdos curriculares específicos; e) são alinhadas às prioridades e às metas de melhoria do ensino e f) são projetadas para construir relações fortes entre os professores. (FIORENTINI E CRECCI, 2013, p. 15)

Tendo em vista tais características (DARLING-HAMMOND et al., 2009) e tipologias (LIEBERMAN, 1996), conclui-se que existe a possibilidade de desenvolver práticas específicas que impulsionam ou catalisam (FIORENTINI e CRECCI, 2013) o DPD, o que será discutido mais adiante.

Nos estudos que balizam o DPD (DAY, 2001; FIORENTINI e CRECCI, 2013) e relações de conhecimento e prática (COCHRAN-SMITH e LLYTLE, 1999),

destacam-se nos apontamentos das pesquisas algumas aproximações de práticas que impulsionam a aprendizagem da docência. Tanto para Fiorentini e Crecci (2013) quanto para Cochran-Smith e Lytle (1999), a aprendizagem da docência ocorre de maneira coletiva, assim o estabelecimento de grupos, redes ou comunidades de professores são reconhecidas como potenciais para o DPD e para a relação dialética da prática e teoria. Por isso, Nóvoa (1995, p.27) destaca que “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

Normalmente, o elemento base desses grupos é a investigação, podendo ser grupos de pesquisas, similar a proposta do OBEDUC. A investigação como postura em grupos, observada por Cochran-Smith e Lytle (1999, p.47), considera que tanto licenciandos quanto professores “assumem uma postura de investigação quando trabalham em comunidades para gerar conhecimento local, teorizar sua prática, interpretar e questionar a teoria e a pesquisa de outros”. Ou seja, o trabalho em grupo envolve problematização e não se configura apenas por uma simples indagação. Assim, nesse viés, é importante destacar que o DPD se ressalta mediante alguns espaços ou práticas.

A constituição dos grupos de pesquisa “envolvem geralmente participação conjunta de professores e pesquisadores em posições diferentes uns em relação aos outros, e que trazem diferentes tipos de conhecimento e experiências para o trabalho coletivo” (COCHRAN-SMITH e LLYTLE, 1999, p. 35). Por isso, os participantes dos grupos de pesquisa, não são interpretados e qualificados pelos diferentes níveis de formação, considerando-se e reconhecendo-se, assim, os argumentos de cada um. Nessa perspectiva, “os professores buscam questões significativas à medida em que se envolvem com a resolução de problemas. Contam com outros professores para obter pontos de vistas alternativos” (COCHRAN-SMITH e LLYTLE, 1999, p. 52). Nesta direção, Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 123) destacam que

Estas pesquisas devem contar com a participação de alunos de licenciatura, pois assim estarão sendo iniciados no processo de pesquisa, recebendo com isto, estímulo e competência para seus trabalhos futuros como professores, podendo, então, investigar também suas próprias práticas, cujo resultado os levará, provavelmente, a uma reflexão constante de suas atividades como educadores.

Sendo os grupos de pesquisa ou comunidades de investigação o “contexto central onde o aprendizado de professores ocorre” (COCHRAN-SMITH e LLYTLE, 1999, p. 39), e retomando as características das práticas para impulsionar o DPD e a aprendizagem da docência de Darling-Hammond et al. (2009), é importante que os encontros dos grupos sejam constantes; que sejam permeados por discussões articuladas com as práticas docentes; que visem à melhoria de ensino integrada com o currículo e que estejam propensos a estabelecer relações entre professores.

Adiante serão discutidos os espaços e o ciclos de formação docente, tratando especificamente da licenciatura e início de carreira na perspectiva de apresentar a organização destes espaços, suas características e finalidades. O objetivo de tal discussão é situar e compreender os locais em que ocorrem as aprendizagens da docência e, conseqüentemente, como se dá a mobilização de saberes e conhecimentos.

1.2 Espaços e ciclos de formação: da licenciatura ao início da carreira docente

Inicialmente, é importante sinalizar que nesta seção, em razão das licenciaturas serem pautadas e legitimadas por ciclos formativos, utilizar-se-á o termo “formação”. Destacamos ainda que para nós a utilização da terminologia “formação” é desconfortável, uma vez que a menção ao significado da palavra *formar* dá o entendimento de “moldar” ou “dar forma” a algo ou, no caso, a alguém. O desconforto se acentua especialmente por reconhecer a premissa do DPD que se desencadeia em um processo contínuo e constituído de experiências formativas, não distingue os locais da aprendizagem docente.

O espaço da formação inicial foi legitimado e atribuído às instituições de ensino superior pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, que no artigo 87, parágrafo 4, define que prioritariamente seriam aceitos professores na Educação Básica que fossem habilitados em nível superior ou que tivessem a formação equivalente. Após quatro anos, em maio de 2000, houve a divulgação pelo MEC da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em curso de nível superior.

A tentativa era construir a articulação entre a formação inicial de professores, os princípios e missão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, reconhecendo as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, além de abranger também as recomendações dos Parâmetros e Referenciais Curriculares da Educação Básica elaborados pelo MEC, atendendo as necessidades educacionais.

Mesmo considerando as articulações entre os documentos oficiais e as demandas atuais da Educação Básica, a formação inicial ainda não está consolidada em relação aos aspectos necessários para a aprendizagem da docência e atuação profissional. Por isso, a Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior (2000) afirma que

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino. (BRASIL, 2002, p. 12)

Exemplificando umas das dificuldades da articulação entre a organização curricular e a organização institucional dos cursos de licenciaturas, o documento cita que

Um exemplo de organização institucional interferindo na organização curricular é o do funcionamento dos cursos de licenciatura como anexos do curso de bacharelado, aproveitando disciplinas e professores comuns. Isso, como se sabe, não tem permitido a construção de um curso com identidade própria, ou seja, um curso de fato voltado à sólida formação de professores. (BRASIL, 2000, p. 20).

Dessa forma, percebe-se que a licenciatura enfrenta dificuldades de ordem institucional, ao ser configurada como um apêndice de um curso de bacharelado, por isso frequentemente os projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura possuem uma configuração, aparentemente, “bacharelesca”.

Após dois anos, o termo “competência” se tornou a concepção nuclear na orientação dos cursos de licenciatura, mantendo-se na Resolução homologada pelo CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

Nesse sentido, todos os cursos de licenciaturas, ao pensar e discutir a elaboração e organização do curso de graduação, devem necessariamente fundamentar-se em tal documento, ou seja, para a construção do projeto político pedagógico dos cursos de licenciatura, é pertinente considerar as diretrizes gerais para “definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.” (BRASIL, 2000, p. 48)

Compreende-se que os cursos de licenciaturas, não somente no Brasil, mas mundialmente, em sua maioria está atrelada a legislações regidas pelas políticas educacionais relacionadas por demandas econômicas, políticas e sociais, conforme o contexto histórico. Por isso, Silva e Gasparin (2012, p. 1) afirmam que “qualquer que seja a análise que se queira realizar em relação à educação, é necessário levar em consideração o contexto social, político e cultural no qual ela está inserida”.

A premissa da aprendizagem da docência e do DPD é de propiciar a mudança e transformação nos licenciandos e professores, considerando o processo do DPD e reconhecendo as demandas atuais da educação. Nesse sentido, os cursos de graduação para a formação de professores devem oportunizar ações formativas conectadas às práticas educativas e às necessidades da Educação Básica, não se pautando somente em experiências formativas desconexas da atuação do profissional. Por isso, estas práticas acontecem de modo intensivo e contínuo, articuladas com a Educação Básica, permitindo o fortalecimento do diálogo entre os professores, atendendo ao conteúdo do currículo e respeitando o ensino-aprendizagem dos alunos.

Compreendendo que o DPD é um aprendizado que permanece desde o ingresso na universidade até o final da carreira docente, reconhece-se a existência de fases que constituem o ciclo de vida profissional dos professores (HUBERMAN, 2000). Esses períodos são caracterizados e demarcados pelos sentimentos, comportamentos, estigmas e angústias dos professores e normalmente variam conforme o tempo e prática profissional.

Mesmo evidenciando que a vida dos professores pode ser sustentada com começo, meio e fim, Huberman (2000, p. 38) afirma que “para alguns, esse processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída,

momentos de arranque, descontinuidades”. Por isso, o autor ressalva que o ciclo de vida do professor não é universal, e que existem outros fatores que caracterizam as fases, além dos anos de profissão.

Sobre as pesquisas que abordam o início de carreira, Lima (2006, p. 9) menciona que “estudos vêm mostrando que esta é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira de professor” e por isso, ainda permanece um índice elevado de desistência nos primeiros anos da atividade profissional da docência (OCDE, 2006). Nesse sentido, Tardif (2012, p.84) menciona este como “um período realmente importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

Várias pesquisas constataram a ausência de um consenso a respeito do número de anos para determinar o período inicial da carreira docente. Huberman (2000) define como uma fase de três anos, já Cavaco (1995) defende o período de quatro anos de profissão. Veenman (1988), por sua vez, indica esse período até o quinto ano, e Tardif (2002) define esse período como os primeiros sete anos de carreira. Como, de modo geral, a maioria dos pesquisadores descreve sendo como os possíveis primeiros cinco anos, e este estudo também irá tomar esse período como referência para indicar o início de carreira.

Como Huberman (2000) reconhece os outros aspectos, independentemente dos anos de profissão, para caracterizar as etapas, é importante considerarmos a subjetividade de cada professor iniciante. Nesse sentido, Garcia (1999) e Lima (2004, p.13) citam que as características do início de carreira “podem variar segundo a “novidade” da situação enfrentada. Assim, as características [...] podem se manifestar quando os professores mudam para outro nível de ensino, outra escola ou região, a qualquer tempo de sua carreira”. Assim, algumas peculiaridades desse período também podem acontecer quando o docente se depara com um contexto de ensino novo.

Considerando os apontamentos apresentados e as contribuições das pesquisas que discutem sobre aprendizagem da docência e o DPD, a seguir destacaremos os principais aspectos que caracterizam o início de carreira para compreendermos o DPD dos professores iniciantes.

O primeiro destaque recai sobre os sentimentos que afligem o professor iniciante, uma vez que este professor é inexperiente na atuação profissional, predomina a sensação de insegurança em relação a sua própria prática. Assim, em razão do sentimento de incerteza perante o restante do grupo de professores mais experientes, os docentes se sentem solitários, desencadeando o próprio isolamento. (MARIANO, 2006b).

Além da inexperiência profissional, Quadros et al. (2006) apontam outras duas razões para o sentimento de solidão. Primeiramente pela ausência de “apoio dos colegas de trabalho”, ou seja, falta de cumplicidade e coletividade no corpo docente escolar com relação aos novatos, uma vez que todos os professores já foram também iniciantes e vivenciaram os mesmos questionamentos. Em segundo lugar, pela falta do “apoio da instituição formadora, na situação de egresso” (QUADROS et al., 2006, p.82), ou seja, é perceptível a importância de suporte durante esse período. Diante dessa realidade, André (2012, p.115) alega ser “bastante evidente a necessidade de políticas especificamente voltadas aos professores iniciantes.”

Huberman (2000) classifica o início da docência com dois sentimentos principais, que podem ocorrer isoladamente, paralelamente ou até mesmo de forma desequilibrada durante a prática educativa, o quais são classificados como sendo as marcas da sobrevivência e da descoberta.

A descoberta é configurada pelas novidades que envolvem as ações do papel do professor como, por exemplo, o planejamento de aula, avaliações, reunião de pais. Huberman (2000, p. 39) refere-se a isso como “o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional”. Já a marca da sobrevivência é identificada pelas características de

“choque do real”, a constatação da complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou a me agüentar?”), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 2000,p. 39).

A marca da sobrevivência está imbricada pelas dificuldades que o professor iniciante encontra ao exercer suas responsabilidades como professor, como por exemplo,

excesso de alunos na sala de aula, falta de infraestrutura, implementação curricular. Segundo, Lima (2004, p.2), outras dificuldades que marcam a sobrevivência são “a imitação acrítica de condutas de outros professores; o isolamento e a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação inicial”.

Interpretando este momento também como uma fase contraditória, marcada por outros aspectos, como a insegurança e a necessidade de afirmação e socialização junto a um grupo, Cavaco (1995) revela que

O início da atividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida activa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à vocação definida nos bancos da escola, ou através das diferentes actividades socioculturais, ou modelada pelas expectativas familiares. Assim, é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projectos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços. (CAVACO, 1995, p.162-163)

Este embate conflitante é discutido também por outros autores, como Esteves (1995) e Veenman (1988), que o denominam como “choque de realidade”. Segundo Souza (2009, p. 36), “esse choque, se não for bem gerido pelo professor com apoio de outros profissionais da educação mais experientes, pode provocar sérios danos à construção do perfil do docente que neste momento se inicia no trabalho escolar”. Um dos motivos do “choque de realidade” ocorre principalmente porque os professores iniciantes desconhecem o contexto do professor no cotidiano escolar. Nesse sentido, Gama e Fiorentini (2009) relatam que

Esse sentimento é decorrente do distanciamento entre a teoria socializada nos cursos de licenciatura e o dia-a-dia escolar marcada por dificuldades de relacionamento com os alunos, com a direção, com pais e com colegas mais experientes; dificuldades na gestão de classe e no ensino de conhecimento. (GAMA E FIORENTINI, 2009, p.442)

Mesmo com a existência de políticas de formação docente voltadas para a inserção de licenciandos na docência (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011) e da articulação entre a universidade e escola, os docentes em início de carreira que participaram desses programas ingressam no ambiente com a função de professor e não mais de estudante universitário, por isso, permanece o “choque de realidade”. Portanto,

o confronto inicial é entrelaçado, segundo Tardif e Raymond (2000, p.226), o confronto inicial é entrelaçado pela “complexa realidade do exercício da profissão [...] os novatos descobrem que, na sala dos professores, as discussões fundamentais sobre os princípios educacionais ou sobre as orientações pedagógicas não são realmente importantes”.

Por isso, é evidente a existência de um incômodo profissional nessa fase da carreira docente. Além do desconforto da profissão, Bejarano e Carvalho (2003), Guarnieri (2005), Pizzo (2004), Rocha (2005) e outros, destacam o debate interno e pessoal, envolvendo a auto-estima, a permanência na docência e o desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva Garcia (1998) pondera que

é um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal. Os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque [...] surgem dúvidas e tensões, devendo eles adquirir adequado conhecimento e competência profissional em breve período de tempo. (GARCIA, 1998, p. 62)

Considerando os primeiros anos da docência e o DPD, Lima (2012, p. 148) afirma que “os anos iniciais da trajetória docente constituem um período importante para a afirmação de determinadas concepções e para a negação de outras, contribuindo significativamente para o processo de aprendizagem à docência”. Sendo assim, Pacheco e Flores (1999, p.110) complementam dizendo que se trata de “uma intensa fase de aprender a ensinar, a qual redefine e consolida a sua atuação na procura de um equilíbrio pessoal e profissional”.

Nessa perspectiva, a atuação profissional é o substrato que permite a aprendizagem da docência, apropriação de saberes e conhecimentos necessários para a docência. Gama e Fiorentini (2009) aprofundam este aspecto, afirmando que

[...] é no exercício da profissão que se consolida o processo de vir a ser professor, caracterizando-se por uma vasta gama de aprendizagens nas quais se mesclam diferentes tipos de saberes. Ou seja, é na realização do trabalho docente que o professor aprende e se desenvolve continuamente, ao longo da carreira. (GAMA E FIORENTINI, 2009, p. 443)

Atualmente, há uma representatividade considerável de pesquisas que tratam as características do início de carreira, por isso os pesquisadores Corsi, Monteiro, Rocha e Silveira (2007) propuseram-se a sintetizar tais aspectos, a partir dos trabalhos de Tardif (2002; 2000); Tardif e Raymond (2000); Garcia (1999) e Zabalza (1994).

Nas ponderações de Corsi, Monteiro, Rocha e Silveira (2007, p. 143-144), percebe-se que muitas peculiaridades dessa fase estão relacionadas com o sentimento de insegurança, preocupação e incapacidade em relação à própria atuação profissional dos professores iniciantes. Bejarano e Carvalho (2003) complementam ao relacionar o sentimento de insegurança à sensação de estar sendo avaliado durante a ação docente por gestores das escolas ou até mesmo por colegas de trabalho.

Nota-se a necessidade dos iniciantes em pertencer ao grupo de professores da escola, assim há “submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superior/mais experientes; [...] e desejo de agradar aos seus pares”. (CORSI, MONTEIRO, ROCHA e SILVEIRA, 2007, p. 143-144). O ingresso na docência é um caminho solitário, por isso as tentativas de aproximação dos pares balizam-se por reprodução de práticas ou conselhos dentro da sala de professores ou à tendência de se “identificar com os valores e crenças da maioria”.

Pelo o sentimento de incerteza e dúvida, os professores iniciantes tendem a recorrer a práticas educativas e “experiências vividas enquanto estudantes”, ou seja, reproduzindo a prática que “funcionou”. E ainda por causa da sensação de insuficiência, há uma grande “preocupação com o domínio dos conteúdos”, pois os professores iniciantes não querem correr o risco de ser um docente “desqualificado” por falta de domínio do conhecimento referente à disciplina. (CORSI, MONTEIRO, ROCHA e SILVEIRA, 2007, p. 143-144)

Outros pesquisadores que também se propõem a apontar as convergências entre os estudos de Silva (1997), Loureiro (1997) e Caetano (1997) sobre as dificuldades do início de carreira são Gama e Gurgel (2001), que agrupam as dificuldades em três dimensões. As três dimensões se referem aos fatores que interferem no início de carreira, aparecendo primeiramente a dimensão pessoal, que balizará o equilíbrio do docente em relação às dificuldades desse período, seguida da dimensão contextual, que é o cenário educacional e escolar onde professor iniciante irá atuar. Finalmente, vem a dimensão dos saberes docentes e habilidades necessários para exercer a profissão.

Segundo Gama e Gurgel (2001, p.3) “a inserção inicial do professor, no processo de ensino, implica nas dinâmicas e interações de três ordens: pessoais, formativas e de prática profissional”, ou seja, é importante que durante essa etapa

ocorram ações e experiências formativas para o DPD destes professores iniciantes. Por fim, Gama e Gurgel (2001, p. 3) consideram que as “trocas e interações simbólicas são fundamentais no momento da prática do professor, porque o saber é sempre contextualizado e se manifesta de forma afetiva, cognitiva e social,” ou seja, o DPD de professores iniciantes pode ocorrer em grupos de discussão.

Compreende-se que o início de carreira agrega uma mudança significativa no DPD e, conseqüentemente, na postura de docente, de tal modo que consideramos que os conflitos e tensões encontrados no início de carreira, apesar de recorrentes, são situações construtivas. Dessa forma, trata-se de um período de aprendizagens diversas, englobando fatores externos e dimensões pessoais e profissionais, e nessa perspectiva, Day (1999, p. 85) afirma que

os aprendentes vorazes são aqueles que se encontram no início da carreira, professores no seu primeiro ano de ensino, que se preocupam desesperadamente em aprender o seu novo ofício. A curva de aprendizagem mantém-se elevada durante três ou quatro anos.

Nesse sentido, considerando o anseio para exercer a profissão no início de carreira, bem como as dificuldades encontradas para tanto, Costa e Oliveira (2007) citam que

A iniciação na docência tem se revelado como uma etapa importante no processo de aprender a ser professor. Diante de uma realidade complexa, muitas vezes o professor se desestrutura, pensa em desistir da profissão, sente-se como um estranho no ambiente escolar, duvida da sua competência e da importância da formação inicial. Enfim, para aqueles que permanecem, é uma fase que contribui de maneira singular para uma determinada forma de ser professor. (COSTA E OLIVEIRA, 2007, p. 28-29)

Dessa forma, o início de carreira caracteriza um marco ao longo da carreira. Considerando a mobilização de saberes e conhecimentos para o DPD, Rocha e Fiorentini (2006) mencionam que o professor

Ao iniciar a docência na escola, mobiliza uma série de conhecimentos adquiridos e construídos ao longo de sua trajetória de vida, (re)significando-os e (re)construindo-os em função do contexto em que se realiza a prática docente. Apontam também para a necessidade de levar em consideração fatores que acabam interferindo nesse processo, como por exemplo, saberes, modelos, valores e crenças pessoais de ação docente internalizados ao longo da vida. (ROCHA E FIORENTINI, 2006, p. 2)

Portanto, é real considerar que o professor iniciante vivencia um momento oportuno de aprendizagens, entrelaçado de conhecimento e saberes que são

construídos, incorporados e mobilizados não só durante o início de carreira, mas durante o percurso de vida.

Concluindo, é possível interpretar que as aprendizagens para a docência ocorrem em diversos contextos, seja pelas práticas promovidas pelos cursos das licenciaturas ou pelas vivências escolares que ocorrem no início de carreira. Assim como, também é possível considerar o espaço do OBEDUC como oportuno para o DPD de licenciandos e professores iniciantes, uma vez que Cochran-Smith e Lytle (1999), afirmam que o DPD é potencializado quando há espaço para aprendizagem coletiva, com grupos ou comunidades que sejam permeados pela pesquisa e com participantes de diferentes níveis de formação (licenciandos, professores, docentes universitários), como adota a proposta do OBEDUC.

Dessa forma, observa-se que alguns programas da política de formação de professores possuem potencial para desencadear o DPD, considerando as discussões deste capítulo em relação aos saberes e conhecimentos dos docentes, às perspectivas de formação inicial e às características do início de carreira. Assim, o capítulo seguinte tem como objetivo apresentar as características do OBEDUC para se compreender o contexto das produções.

CAPÍTULO 2

PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o panorama das políticas docentes de formação inicial e continuada financiadas pelas CAPES até o ano de 2013 e a estrutura organizacional destas políticas e programas dentro do órgão da CAPES e na Diretoria de Educação Básica (DEB).

O capítulo visa também destacar o cenário e contexto em que foi concebido o programa OBEDUC e os desencadeamentos das associações do INEP e SECADI. Por fim, ainda sobre o OBEDUC, são apresentadas as principais características e o histórico do programa, detalhando as outras questões que o envolvem, como a pesquisa na pós-graduação, a importância da publicação e produção, principais linhas de investigação, editais, seminários e eventos.

2.1 Panorama das políticas e programas de formação inicial e continuada da CAPES

As políticas voltadas aos professores não podem ser assimiladas como marcas de um governo. Deve-se entender que são um movimento de transformação na sociedade. Segundo Tedesco (2010), os programas e políticas de formação docente não são identificados como estanques ou pontuais. Assim, deve-se ter cuidado ao tentar interpretar as políticas de formação docente a partir de uma só linha de pensamento, por mais que o Estado seja alvo fácil para críticas.

Recentemente, é nítida a existência de propostas inovadoras do governo para o aprimoramento do docente, uma vez que há programas e políticas voltados para diferentes níveis de ensino e atendendo modalidade ditas como “não formais” como, por exemplo, a educação do campo, educação quilombola e educação ambiental.

A falta de profissionais da educação é um desafio agravante para a Educação Básica. Como Ruiz, Ramos e Hingel (2007) demonstram em seu relatório, o altíssimo índice de evasão de alunos de licenciatura está se transformando em um

problema de caráter social. Logo as políticas de formação docente visam também suprir a demanda de profissionais da educação.

Na maioria dos programas educacionais há o financiamento de pesquisas e a concessão de bolsas para professores e licenciandos, o que pode ser compreendido como uma ação direcionada à valorização da docência e ao incentivo à permanência na profissão.

Segundo Vaillant (2006), é necessário que as políticas docentes tenham um olhar particular na formação inicial, pois considera que o DPD se inicie com o ingresso na universidade, podendo propiciar ações formativas de qualidade para os licenciandos.

A Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modificou os termos da Lei nº. 8.405, de 09 de janeiro de 1992, atribuiu à CAPES e a sua estrutura organizacional o suporte ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e ao desenvolvimento científico e tecnológico do País, responsabilizando-se também pela indução e pelo fomento de ações de formação e valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica pública. Para acompanhar essa modificação, foram criadas duas diretorias: a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e a Diretoria de Educação a Distância (DED).

Logo após, foi promulgado o Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e que disciplina a atuação da CAPES no fomento de programas, tanto de formação inicial quanto continuada. O objetivo principal de transferir para a CAPES a execução dessas políticas de formação, conforme a consideração de Freitas (2007, p.1218), explicita a seguir

é implantar um sistema de avaliação dos cursos existentes, nos moldes do que a instituição adota para a pós-graduação, transpondo, portanto, para os cursos de licenciaturas, os padrões de excelência da avaliação da pós-graduação. A transposição da lógica da pós-graduação às escolas de Educação Básica submetem a Educação Básica e seus profissionais à lógica produtivista que hoje caracteriza a pós-graduação em nosso país. (grifo do autor)

Outra contribuição recente, de 2012, trata-se de duas leis, a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, artigo 15, e do Decreto 7.692, de 02 de março de 2012, que se apresentam com o intuito de apontar a modificação estrutural da CAPES, evidenciando

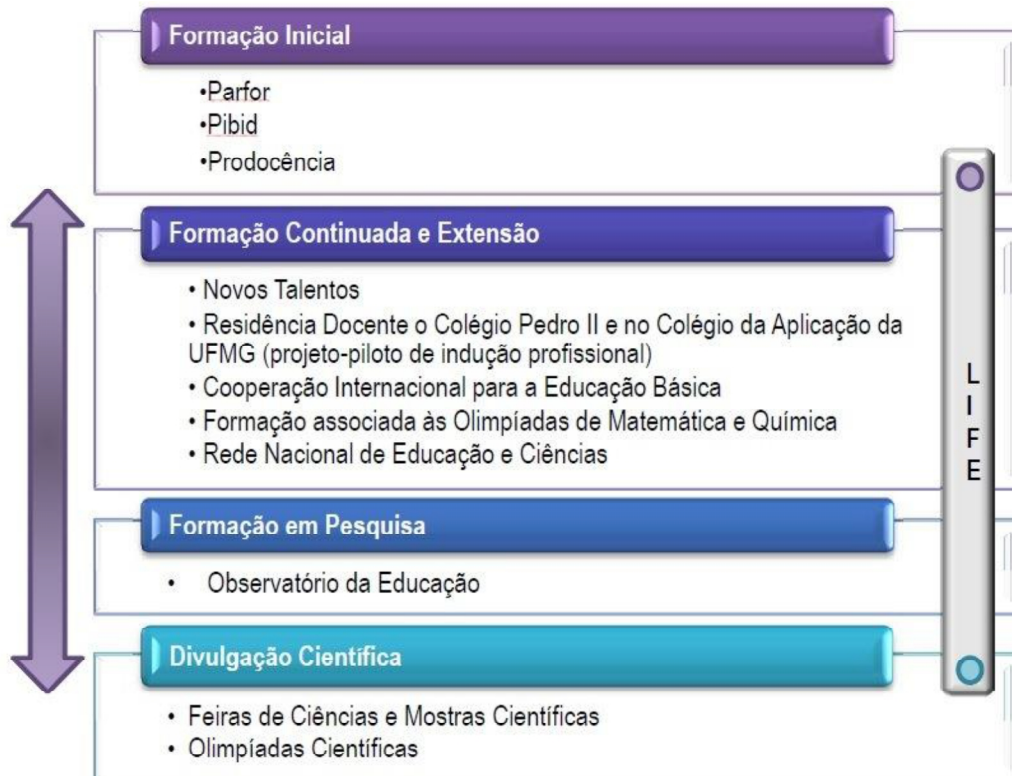
o estímulo para o crescimento significativo do desenvolvimento de programas de formação docente e de internacionalização do ensino superior. Como exemplo disso, as atribuições definidas no art. 24 do Estatuto da CAPES (2012), que determina à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica:

- I - fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da Educação Básica e de educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da política nacional de formação de professores de Magistério da Educação Básica;
- II - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica;
- III - apoiar a formação de professores da Educação Básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, projetos inovadores, conteúdos curriculares e de material didático;
- IV - apoiar a formação de professores da Educação Básica mediante programas de estímulo ao ingresso na carreira do magistério; e
- V – fomentar o uso de tecnologias de informação e da comunicação nos processos de formação de professores da Educação Básica. (BRASIL, 2012, p. 29-30)

Dessa maneira, os programas da DEB organizam-se em uma matriz educacional que articula três categorias: busca pela excelência e pela equidade na formação dos professores brasileiros; integração entre programas de pós-graduação, cursos de formação de professores e escola básica; e produção e disseminação de conhecimento.

Ao considerar a complexidade da formação de docentes, os programas da DEB se estabelecem em momentos distintos da formação. Assim, há programas para a formação inicial, continuada e extensão, a formação comprometida com a pesquisa e a divulgação científica e os Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE), que é compreendido como transversal em todas as linhas de ação, e os demais programas que possuem a mesma premissa de compromisso da CAPES na valorização ao magistério da Educação Básica, embora não se posicionem no campo da formação, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2 - As linhas de ação da DEB vinculadas às políticas de formação de professores da Educação Básica



Fonte: Relatório de Gestão da DEB (2013, p.19)

Esta estrutura organizacional delineada pela matriz educacional, linhas de ação, considerações e preocupações da DEB com a situação da formação de professores demonstra um ideário pedagógico distante daquele apresentado pela literatura com críticas impostas ao Estado. Percebendo-se ainda que esta iniciativa do governo em consolidar programas de formação docente indica confiança no potencial dos docentes da educação brasileira, de tal forma que o princípio de trabalho no relatório de gestão (DEB, 2013) menciona que

a formação de professores da Educação Básica é um componente essencial para a universalização e a democratização da educação de qualidade, para o desenvolvimento humano e social do país e para seu crescimento inclusivo e sustentável. O cenário contemporâneo de alta complexidade impõe um sentido

de urgência quanto ao desenvolvimento de políticas públicas de valorização docente e, na esfera de suas atribuições legais, a CAPES, desde 2009 vem investindo de modo crescente na concretização dessas políticas. (DEB, 2013, p. 17)

Assim, até o ano de 2014 (em conformidade esta publicação), o governo apresenta uma intenção de fortalecimento das licenciaturas, através de programas e políticas de formação.

Essas ações de fortalecimento podem ser observadas em programas como o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), PIBID, OBEDUC, Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE), Prodocência, Cooperação Internacional para Professores da Educação Básica: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores (PDPP), Programa de Apoio a Feiras de Ciências e Mostras Científicas, Programa de Apoio a Olimpíadas Científicas, Projetos Especiais de Apoio à Educação Básica, Apoio ou Parceria em Programas de outras diretorias e órgãos, todos esses programas e projetos constam no relatório de gestão da DEB do período de 2009 a 2013.

Para elucidarmos e reafirmarmos a intenção significativa do governo em relação à formação de professores, serão pontuadas brevemente as principais características dos projetos citados anteriormente.

Iniciamos com o Parfor, criado em 28 de maio de 2009, como uma ação emergencial para a formação de professores, e que possui como objetivo garantir a oferta de cursos de formação inicial na modalidade presencial, seguindo o planejamento e as demandas dos sistemas de ensino.

O PIBID está ligado à valorização do magistério e ao incentivo à formação de docentes para a Educação Básica, que visa contribuir para a integração entre a teoria e a prática para os graduandos em licenciatura, com a ação de aproximação da universidade e as escolas públicas, como por exemplo, a orientação do bolsista pelo coordenador e pelo supervisor das escolas, estimulando a formação inicial e continuada.

O Observatório da Educação Escolar Indígena, como parceria entre CAPES, a SECADI e o INEP, fomenta estudos e pesquisas em nível de pós-graduação com foco na Educação Básica intercultural indígena e também na formação de professores no contexto Etnoeducacional.

O LIFE foi lançado em 2012 e almeja ampliar o acesso dos cursos de formação docente aos modernos recursos tecnológicos e de inovação. Busca oferecer a tecnologia como um ampliador do desenvolvimento científico e ao mesmo tempo oferecer um espaço para discussão e troca de experiência entre docentes e licenciandos.

O Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares: Investindo em Novos Talentos da Rede Pública para Inclusão Social e Desenvolvimento da Cultura Científica, nomeado de forma resumida como Programa Novos Talentos, possui como intuito o incentivo a atividades extracurriculares, em períodos que não interfiram na grade escolar. O programa atende os alunos e professores da rede pública, estimulando o contato entre a graduação e a pós-graduação das escolas públicas e buscando o desenvolvimento de talentos que tenham motivação pelo aprendizado.

O Prodocência tem como objetivo fomentar a inovação e o aumento da qualidade dos cursos de formação para a Educação Básica e também a valorização da carreira docente, buscando ampliar a estrutura curricular e a arquitetura gerencial dos cursos de formação de professores, assim como promover oportunidades multidisciplinares de construção do conhecimento, contextualizadas e com elevado padrão de qualidade.

O PDPP tem como finalidade a indução e o financiamento de ações para formação continuada de alto nível para os professores de Educação Básica, tendo como uma das principais características a capacidade de mobilidade nacional e internacional com a oferta de programas, vivências educacionais, etc.

O Programa de Apoio a Feiras de Ciências e Mostras Científicas possui o objetivo de induzir e fomentar a realização de feiras de ciências e mostras científicas, em um âmbito municipal, estadual e nacional, não só promovendo a melhoria do ensino, mas também identificando e incentivando as vocações científicas/tecnológicas de alunos e, conseqüentemente, a formação continuada,

O Programa de Apoio a Olimpíadas Científicas traz como benefício o incentivo à participação de jovens em olimpíadas científicas, assim como a descoberta de novos talentos e/ou o incentivo a habilidades científicas, motivando os alunos e professores para o trabalho em equipe e o reforço aos estudos.

O OBEDUC, foi criado em 08 de junho de 2006 e possui como propósito fomentar a produção acadêmica e a formação de profissionais com pós-graduação em educação (*stricto sensu*). Este programa busca a formação de mestres e doutores em educação através de estudos e pesquisas que possuem como base os dados do INEP.

Neste levantamento do panorama dos atuais programas e projetos, quando comparado com a trajetória das políticas de formação docente desde 1920, afirma-se a existência de um avanço considerável e positivo, pois as informações do relatório de gestão da CAPES dos anos de 2009 a 2013 mostram que este órgão federal considera as particularidades da carreira docente, como os períodos da formação inicial e continuada. E também aprecia os professores em exercício como atores principais na maioria dos programas, não só os que pertencem à Educação Básica, mas também os professores da universidade.

Tais programas não só oferecem subsídio financeiro para licenciandos, professores, pesquisas, mas também provocam a existência de um espaço de troca de experiência, elaboração de projetos, contato com a educação pública e aprimoramento docente. Conclui-se que nos diferentes aspectos da profissão há o apoio ao docente, ocasionando, conseqüentemente a permanência e o reconhecimento profissional.

2.2 O cenário em que o Observatório da Educação é concebido

Assume-se a importância de apresentar o cenário educacional no qual o Observatório da Educação é concebido, pois este é um programa vinculado a uma política pública e, deste modo, permitirá também ampliar o olhar sobre o programa, promovendo interpretações com maior profundidade.

No início da década de 2000 até o ano de 2006, quando foi publicado o decreto nº 5.803, de 8 de junho de 2006 que legitimava a criação do Observatório da Educação, grupos sociais se fortaleceram a fim de reivindicar reconhecimento e valorização social, não só através dos meios de comunicação e de expressão, como também por meio do mundo acadêmico, que na época também reivindicava a busca constante da profissionalização docente.

Assim, mudanças significativas no âmbito da educação ocorreram ao longo da década de 2000, com intervenções e ações do estado, dando início ao movimento em prol de políticas de formação, minuciado por Gatti, Barreto e André (2011):

Os desafios candentes que são colocados ao governo da educação e às suas políticas, em particular às questões da formação de docentes e de seu trabalho, têm-se originado dos desconfortos anunciados por diferentes grupos sociais, em diferentes condições, que expõem suas necessidades e demandas e geram suas reivindicações expressas por vários meios (associações diversas, mídias, movimentos por mais e melhor educação etc.). Esses desconfortos relacionam-se a novas posturas ante as injustiças sociais, marcadamente as injustiças de status social, que estão relacionadas com a ordem cultural em nossa sociedade, aliada às possibilidades de sobrevivência digna. (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 24)

Este reconhecimento social, de acordo com Matos (2006), foi uma novidade para a época contemporânea, pois ainda hoje almejamos uma sociedade mais justa, o que envolve o movimento e a iniciativa de grupos para obtenção de espaço. Segundo Paiva (2006, p. 11), seria através da esfera política que “vários segmentos da sociedade, antes invisíveis na organização sociopolítica, passaram a demandar seus direitos, ou seja, seu reconhecimento com base na formação de identidades específicas”. Diante disso, o estado tomou providências por meio de formulação de políticas que suprissem as exigências dos grupos sociais, ou seja, seria através do atendimento das solicitações dos grupos sociais que as políticas governamentais poderiam promover os direitos e a igualdade.

Compreende-se a seriedade dos estudos que analisam as políticas públicas de formação docente, porque mais do que provar se os gestores e legislação promovem a equidade, e se as reivindicações dos grupos sociais estão sendo devidamente atendidas, deve-se lembrar de todo o percurso que os profissionais de educação vêm trilhando até conquistar o espaço em políticas governamentais. Por isso, que este estudo além de motivador, também é pertinente para a área educacional, tanto para a pesquisa acadêmica quanto para a formação de professores.

Tais mobilizações, segundo Gatti, Barretto e André (2011), recentemente tiveram como resultado políticas de formação que se apresentam sob novas e diferenciadas perspectivas para aprimoramento da carreira docente, contemplando ações voltadas para licenciandos e licenciados, além de tentar suprir a evasão dos alunos

dos cursos, bem como promover iniciativas para a permanência dos profissionais em exercício e no início de carreira.

André (2012) reforça a necessidade de haver políticas de apoio para professores iniciantes em virtude das dificuldades enfrentadas no início de carreira. Nesse sentido, o caráter de investigação na formação de professores talvez possa mitigar os problemas, uma vez que, segundo Cortelazzo (2011), os graduandos têm a possibilidade de serem:

levados a realizarem a pesquisa para se prepararem para a pesquisa ação durante a sua prática profissional, aprendendo a observar, coletar dados, descrevendo, informando; analisar os dados, confrontando (na discussão com seus colegas) e reconstruindo. (CORTELAZZO, 2011, p. 172)

Portanto, outro fator necessário para a aprendizagem da docência e para a constituição profissional ocorreria durante a formação inicial. Segundo Houssaye (1995), as pesquisas sobre a prática na década de 1990 influenciaram os modelos de formação de professores, o que para Gonçalves e Gonçalves (1998) ocorreria se promovendo

a realização de pesquisas em ensino de matemática, física, química, biologia etc. [...] Estas pesquisas devem contar com a participação de alunos de licenciatura, pois assim estarão sendo iniciados no processo de pesquisa, recebendo com isto, estímulo e competência para seus trabalhos futuros como professores, podendo, então, investigar também suas próprias práticas, cujo resultado os levará, provavelmente, a uma reflexão constante de suas atividades como educadores. (GONÇALVES E GONÇALVES, 1998, p. 123)

Ao mesmo tempo, compreende-se que o OBEDUC como programa de formação de professores da Educação Básica se distingue dos demais pelo o objetivo de elevar a qualidade da pesquisa em educação da pós-graduação. Ao analisar as resoluções e legislações anteriores à criação do programa, observa-se a presença do conceito de pesquisa como elemento representativo na formação de pedagogos e professores, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, no ano de 2001:

De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento. A participação na construção de um projeto pedagógico institucional, a elaboração de um programa de curso e de planos de aula envolvem pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico etc. que implicam uma atividade investigativa que precisa ser valorizada (BRASIL, 2001, p. 24)

Assim, outras legislações também contribuíram para as discussões deste período, que apontam a pesquisa como constituinte da formação de professores, a exemplo disso, em 2005 nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia:

A educação do licenciando em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio da investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino (CNE/CP nº 3/2006, p. 6)

Esta ação demonstra um avanço, pois sinaliza a incorporação e consideração do caráter investigativo para a formação de professores e pedagogos, de tal modo que promoverá o incentivo para conhecimentos do contexto histórico, cultura e político:

[...] por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (CNE/CP No 1, 15 de maio de 2006, p.1).

As diretrizes permitem inferir que as práticas formativas dos cursos de pedagogia e também de licenciatura poderiam adotar a pesquisa como eixo para formação inicial, articulada com o contexto escolar da Educação Básica ou espaços não formais, por exemplo, através de projetos de extensão como:

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas. (CNE/CP No 5/2005, p.20).

E, por último, no art. 7º, refere-se à distribuição da carga horária do curso de licenciatura em pedagogia de trabalho acadêmico concretizado, tendo no mínimo 3.200 horas, sendo que 2.800 horas devem ser direcionadas a

[...] atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos. (CNE/CP No 5/2005, p.14).

Em todas as passagens é nítido que a característica investigativa deva contemplar a formação de professores. Como resultado disto, alguns cursos do Instituto de Ensino Superior (IES), têm modificado seu projeto político pedagógico, de modo que alguns cursos de licenciatura se apropriam da formação reflexiva e de autonomia, o que é reafirmado por Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010):

Os novos modelos apontam para o ensino baseado na construção do conhecimento pelo próprio aluno (futuro professor), que deve deixar a posição passiva de receber e compreender os ensinamentos passados pelo professor para assumir a posição de busca do próprio conhecimento, pela construção e significação de saberes a partir do confronto com situações reais ou simuladas da prática profissional, estimulando as capacidades crítico-reflexivas e de aprender a aprender. (NASCIMENTO, FERNANDES E MENDONÇA, 2010, p. 225)

Diante desta conjuntura, o decreto nº 5.803 institui, em 8 de junho de 2006, o OBEDUC, sob a gestão conjunta da CAPES e do INEP, como um projeto para incentivar o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, fomentando a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados em educação, em nível de mestrado e doutorado, por meio de financiamento específico.

Destaca-se que a característica principal do OBEDUC é a pesquisa, relacionada com outras esferas que a acompanham, tal como o fortalecimento da pós-graduação, o incentivo à pesquisa e, conseqüentemente, a ampliação da produção acadêmica, formação de mestrando e doutorandos.

Ainda é previsto que o OBEDUC promova a articulação com os índices educacionais realizados pelo INEP, atuando em diversos níveis de ensino, desde os anos iniciais da Educação Básica até o ensino superior e em diferentes áreas da educação, como a educação especial, por exemplo.

O INEP foi criado pela Lei nº 378, em 13 de janeiro de 1937, sendo transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, nos termos da Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997, alterada pela Lei nº 10.269, de 29 de agosto de 2001. Mais recentemente, em 2003, a portaria nº 2.255, de 25 de agosto, Art. 1, apresenta como suas finalidades:

1. organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
2. planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
3. apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;

4. desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
5. subsidiar a formulação de políticas na área da educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da Educação Básica e superior;
6. coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
7. definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
8. promover a disseminação de informações sobre avaliação da Educação Básica e superior; e
9. articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral. (BRASIL, 2003)

Entende-se, assim, que O INEP tem como missão promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, visando subsidiar a realização (formulação e implementação) de políticas públicas educacionais a partir dos parâmetros de qualidade e equidade, produzindo deste modo informações transparentes e verídicas para os gestores, pesquisadores, educadores e público em geral, como por exemplo a realização e divulgação das avaliações do Censo Escolar e ENEM.

Assim, segundo a portaria nº 2.255, de 25 de agosto, Art. 1, cabe ainda ao instituto promover o desenvolvimento e a capacitação indispensáveis para o fortalecimento de aptidões na área de avaliação e informação educacional, disseminação das informações educacionais derivadas de estudos, e conseqüentemente também coordenar o diálogo entre outros órgãos do Ministério da Educação, Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, órgãos municipais de educação, instituições de ensino e pesquisa, centros de referência e entidades privadas nacionais, estrangeiras e internacionais, gerando e fortalecendo a qualidade da produção de conhecimentos e informações educacionais.

Diante disso, o OBEDUC, associado ao INEP, prevê estimular o desenvolvimento de estudos e pesquisas que considerem os dados estatísticos existentes fornecidos pelo instituto, tal como os índices do Censo da Educação Superior, do Censo da Educação Básica, ENEM, Enade, Saeb e outros. Na elaboração dos editais do programa OBEDUC também são ponderados os levantamentos estatísticos e os resultados de avaliação. Deste modo, observa-se que alguns editais dão preferência a

projetos de áreas específicas, tendo em vista os índices educativos insatisfatórios das mesmas.

A outra parceria do OBEDUC, a SECADI, visa dar suporte aos grupos em desvantagem, articulando-se com os sistemas de ensino que implementam políticas educacionais nas áreas não formais, ou ditas como não tradicionais, como a alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, escolar indígena, educação quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Tendo como objetivo oferecer contribuições para o desenvolvimento de sistemas de ensino inclusivo, focados na valorização das diferenças e da diversidade, permitindo a educação inclusiva, o respeito aos direitos humanos, bem como a promoção da sustentabilidade socioambiental, visando, portanto, à efetivação de políticas públicas transversais e inter setoriais.

A associação da SECADI com o OBEDUC ocorreu em 2008, e neste mesmo ano foi publicado um edital cujo objetivo era de abranger projetos de educação escolar não tradicional, como por exemplo a educação quilombola e a educação ambiental. No edital posterior, em 2009, foi aberto um edital específico exclusivamente voltado para projetos de educação escolar indígena, o qual se manteve permanente, como já mencionado no capítulo anterior. Ou seja, percebe-se nitidamente outra mudança do caráter do OBEDUC, assumindo atribuições de outras esferas da educação, até mesmo envolvendo os movimentos sociais e, conseqüentemente, a dimensão política.

Portanto, o OBEDUC, em sua história de quase dez anos, constitui-se como veículo de mudanças expressivas para educadores e educandos, colaborando com duas necessidades diversas que se relacionam: tanto o incentivo à pesquisa, formação de professores e modificação de índices educacionais do INEP, quanto as ações de mobilização para uma igualdade educacional que atenda às demandas de grupos sociais.

A efetividade e competência do programa advém do espaço cedido para a troca de experiências entre licenciandos, licenciados e pesquisadores, permitindo assim discussões sobre temas educacionais e promovendo a produção acadêmica de conhecimento.

2.3 Histórico e características da política de formação do Observatório da Educação

Por ser o único na linha de ação da pesquisa, é obrigatório que o programa esteja associado aos outros programas de pós-graduação (*stricto sensu*), com conceito igual ou superior a 3, na linha de pesquisa em educação, que sejam reconhecidos pela CAPES, em instituição pública ou privada. As propostas de projetos podem ter duração de dois a quatro anos e precisam se articular aos objetivos dos editais, aproximando-se da realidade local e/ou regional, com vistas à sua transformação.

Outra característica única do programa é que há três possibilidades de disposição dos projetos, que podem ser núcleos locais, quando há apenas um PPG de uma IES, ou núcleos em rede, quando são compostos por três Programas de Pós-Graduação de Instituições de Ensino Superior distintas. Em outra disposição, seria admissível a organização em rede com mais de três PPGs, contudo, o teto orçamentário equivale no máximo a três PPGs, conforme mostrado a seguir na Figura 3.

Figura 3 - Organização do OBEDUC

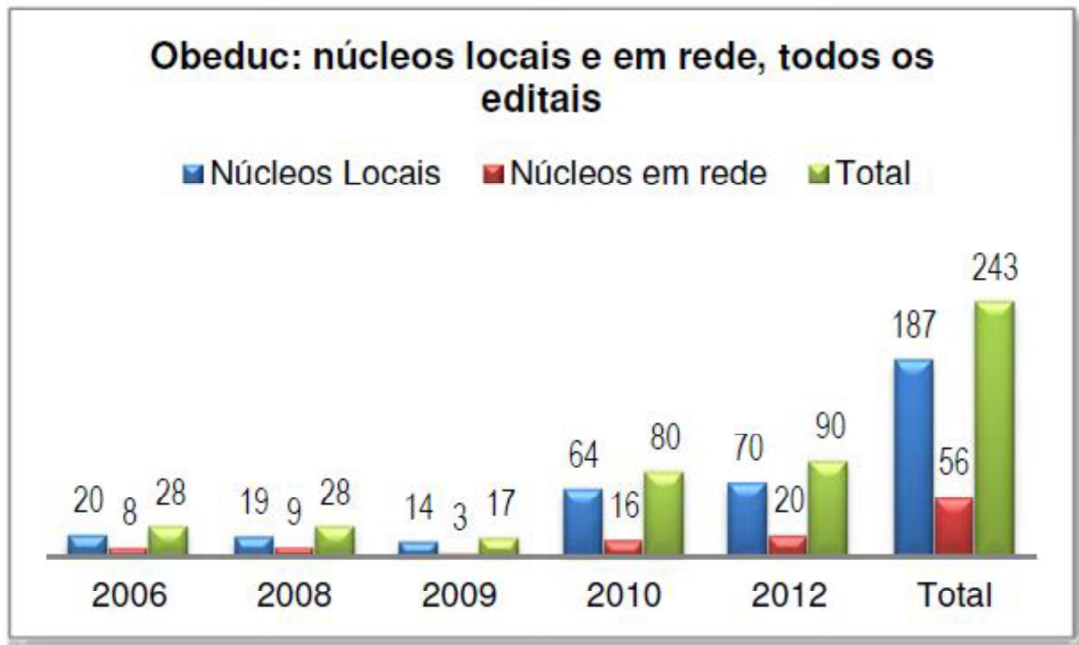


Fonte: Relatório de Gestão da DEB (2013, p. 117).

Percebe-se que pela disponibilidade de organização do OBEDUC, já há o indício do trabalho coletivo envolvendo outros PPG`s, instigando o compartilhamento de vivências e pesquisas. Tal fato pode ser observado na Figura 4 onde se observa um crescimento notável no número de núcleos locais e em rede de 2006 a 2012. Iniciando

em 2006 com 20 núcleos locais e 8 núcleos em rede, até 2012 já são registrados 70 núcleos locais e 20 em rede.

Figura 4 - OBEDUC número de núcleos



Fonte: Relatório de Gestão da DEB (2013, p. 122).

Reforçando este princípio pedagógico, no mesmo ambiente são entrelaçados pesquisadores, professores da Educação Básica, graduandos e pós-graduandos. Nesse sentido, o programa observa os espaços escolares como atores principais. O OBEDUC admite que os sujeitos vistos como passivos “assumem o papel de propositores de saberes, participantes ativos na busca de propostas transformadoras que aliem a prática docente aos conhecimentos acumulados no campo educacional” (DEB, 2013, p. 118).

Portanto, demonstra três princípios pedagógicos marcantes: a abordagem do trabalho coletivo, tanto na disposição dos núcleos como na interação entre diferentes profissionais da educação; a escola envolvida por atores principais, não mais como mera coadjuvante, e, ainda, a ligação da produção de conhecimento no espaço OBEDUC interligada com a prática docente.

Nesse sentido, com a proposta pedagógica centrada no coletivo, a escolha da escola como palco de peças de teatro a se observar, composta por atores principais,

entrelaçando diferentes níveis do desenvolvimento da carreira dos professores e pesquisadores, e considerando a complexidade da natureza do ensino, as diretrizes do Observatório da Educação tendem a elevar a qualidade da Educação Básica à pós-graduação.

A maioria das diretrizes visam ao incentivo a pesquisas para a produção acadêmica e à formação de professores, mestres e doutores, por isso o OBEDUC instiga o desenvolvimento de estudos e pesquisas tendo como abertura a utilização dos dados existentes no INEP.

No edital de 2008, em que se associou à SECADI e nos editais seguintes, a agência destacou-se no apoio a projetos de estudos e pesquisas relacionados aos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica, como por exemplo com a inclusão da educação de jovens e adultos, o que taticamente valoriza e induz a formação dos professores da Educação Básica. Neste edital (nº 01/2008/CAPES/INEP/SECADI) iniciou-se a concessão de bolsas para licenciandos e professores que trabalham na Educação Básica para se agruparem aos projetos, motivando o interesse pela pesquisa e estudo.

As bolsas oferecidas pelo programa no início eram somente destinadas aos coordenadores dos projetos e aos estudantes de pós-graduação que participavam destes mesmos projetos. Em 2008, com a nova associação à SECADI e a reafirmação da importância da pesquisa na formação de professores, passaram a ser oferecidas bolsas aos professores em exercício e licenciandos, por conseguinte unificando a pós-graduação com os cursos de formação de professores e as escolas de Educação Básica.

Nesse sentido, outro impulso expressivo dado pelo oferecimento de tais bolsas, além do incentivo para participar do projeto e da pesquisa, está relacionado não só com uma formação inicial diferenciada, permitindo aos licenciandos ter contato com a vivência escolar, mas, também, à formação continuada, com a participação dos professores da rede pública:

A inclusão de bolsas para professores da Educação Básica e para alunos de licenciatura e de graduação que se envolvam com as pesquisas e os estudos [...] sinaliza a preocupação da CAPES com a formação e o aperfeiçoamento de profissionais fortemente comprometidos com a educação brasileira. Nesse sentido, envolver diferentes sujeitos no estudo de situações educacionais colabora para que o conhecimento produzido seja mais complexo, abrangente e

menos marcado por aspectos ideológicos e pessoais. O trabalho coletivo na produção de conhecimento acadêmico é valorizado no Observatório da Educação como mecanismo de superar o isolamento por que passam vários pesquisadores quando buscam respostas para suas questões de pesquisa. Assim, horizontalmente, todos são importantes nos projetos do Observatório: os mestrandos, os doutorandos, os professores da Educação Básica, os alunos dos cursos de graduação e os pesquisadores das IES. (DEB, 2013, p. 119)

Portanto, o OBEDUC impulsionando a participação de outros educadores, permitindo que os estudos tenham mais consistência, graças à colaboração de todos nos estudos e pesquisas.

Sobre a importância da pesquisa, Cortelazzo, (2011, p. 161) afirma que

a pesquisa em Educação cumpre a importante função de desvelar processos de apropriação, de reelaboração, e de produção de conhecimentos; as características dos agentes e sujeitos envolvidos; as especificidades das temáticas pesquisadas; além de locus e *corpus* diferenciados que apontam para diferentes concepções de educação.

O programa, em virtude de suas características e do que tende a oferecer, nesses anos de existência registrou uma expansão considerável, tanto em espaço territorial, quanto em quantidade de projetos aprovados, como demonstram as Figuras 3 e 4 (DEB, 2012, p. 123).

Observa-se na Figura 4 que em 2006 e 2008 foram aprovados 28 projetos em cada um dos anos; em 2009, no Observatório da Educação Escolar Indígena, foram aprovados 17 projetos, e em 2010, o edital selecionou 80 projetos. Já em 2012, 90 novos projetos foram aprovados como consequência do Edital nº 49/2012, de 05 de novembro de 2012. Este edital mostra um aumento na aceitação do OBEDUC entre a comunidade acadêmica. Portanto, o total é de 243 projetos apoiados nos cinco editais, entretanto, desse total de Programas de pós-graduação 86 repetem-se durante os cinco editais, assim como 75 instituições que também se repetem. Desde último edital, o OBEDUC esteve presente em 212 programas diferentes, sendo que, possivelmente, a tendência nos próximos anos é o aumento da quantidade de projetos aprovados. (DEB, 2013, p.122-123).

Aparentemente, segundo o relatório, há registro de que o OBEDUC tenha contribuído até no aumento da nota de PPG's na avaliação trienal de 2011 da CAPES. Como exemplo, podem ser citados os casos de programas que tinham nota 4 e que passaram a ter 6, graças aos trabalhos e pesquisas produzidos no âmbito do OBEDUC.

Portanto, o programa procura oferecer aos pesquisadores, mestrandos, doutorandos e docentes universitários a oportunidade de se aproximar do ambiente escolar, composto por crianças, jovens, professores e gestores, atrelado aos diversos assuntos do ensino-aprendizagem, e também abordando e apresentando um outro universo educacional que independe do nível e modalidade escolar. A importância do fortalecimento das PPG's das IES do Brasil, é porque a "pós-graduação constitui-se numa etapa da nossa estrutura de ensino e como tal guarda uma relação de interdependência com os demais níveis educacionais" (PNPG, 2011-2020).

Assim, o programa impulsiona a divulgação da produção dos resultados de projetos e pesquisas, partilhando conhecimento científico articulado a práticas de instituições de ensino superior com Educação Básica. As principais linhas de investigação, conforme o relatório de gestão de 2013, são:

- ❖ Gestão educacional;
- ❖ Educação e criminalidade;
- ❖ Educação e pobreza;
- ❖ Avaliação institucional acadêmica;
- ❖ Educação escolar indígena;
- ❖ Transdisciplinaridade: arte-ciência;
- ❖ Avaliação de educação;
- ❖ Educação ambiental;
- ❖ Política linguística;
- ❖ Formação de pesquisadores e professores de línguas indígenas;
- ❖ Natureza da ciência e divulgação científica;
- ❖ Razões do abandono e da permanência dos jovens na escola;
- ❖ Leitura;
- ❖ Letramentos nos anos posteriores à alfabetização;
- ❖ Educação alimentar e nutricional;
- ❖ Educação em saúde;
- ❖ Estudos sociolinguísticos de comunidades indígenas;
- ❖ Desenvolvimento econômico;
- ❖ Processos psicossociais no processo de formação de educadores;

- ❖ Escola indígena;
- ❖ Gestão e territorialidade;
- ❖ Educação indígena, processos educacionais e tecnologias de ensino;
- ❖ Escola indígena e etnodesenvolvimento;
- ❖ Direito humano à educação e gestão democrática da educação;
- ❖ História da educação indígena;
- ❖ Formação continuada e avaliação de produção acadêmica;
- ❖ Eficácia e equidade escolar;
- ❖ Etnografia de escolas indígenas; etnografia da gestão educacional;
- ❖ Avaliação educacional e psicomетria;
- ❖ Remuneração docente;
- ❖ Organização dos institutos federais;
- ❖ Evasão escolar;
- ❖ Egressos para o mercado de trabalho;
- ❖ Egressos para o ensino superior;
- ❖ Filosofia da diferença;
- ❖ Acompanhamento de egressos da graduação;
- ❖ Ferramentas computacionais para tratamento e acesso aos indicadores do INEP;
- ❖ Impacto da creche no desenvolvimento infantil;
- ❖ Educação e demografia;
- ❖ Antropologia e educação: infância indígena e aprendizagem e Representações sociais.

(DEB, 2013, p.130-131).

Ainda destaca-se a produção de conhecimento em áreas como: Avaliação institucional e da aprendizagem: construção e análise de indicadores de qualidade do ensino-aprendizagem, do trabalho didático e da carreira docente; indicadores de desempenho dos sistemas de ensino; determinantes da qualidade de ensino; Educação e desenvolvimento: financiamento da educação; mercado de trabalho e educação; demografia e educação; análise do fluxo escolar; educação e inclusão social; Abordagens

multidisciplinares de áreas de conhecimentos afins: ciências humanas, ciências da natureza e linguagens; Alfabetização como um processo essencial ao exercício das práticas sociais de leitura, numeramento, oralidade e escrita, ao sucesso escolar, à inserção no mundo do trabalho e ao pleno exercício da cidadania no complexo mundo em que vivemos e temáticas relacionadas à diversidade e aos desafios contemporâneos da educação brasileira, incluindo a relação entre educação e pobreza. (DEB, 2013, p. 133)

Com tanta pluralidade e diversidade de linhas de investigação, torna-se complexo compreender como ocorre a inserção dos graduandos neste desconhecido universo da pesquisa, porém Cortelazzo (2011) revela como isso acontece:

busca-se desenvolver, nos futuros pedagogos e professores da Educação Básica, o espírito científico, atitudes e habilidades para a investigação com base em um conhecimento teórico-prático aprofundado e desvelar a vocação para a pesquisa científica em centros de pesquisa e nas universidades. [...] Para isso, busca-se orientar os alunos nas leituras básicas sobre pesquisa; orientá-los na instrumentalização para a coleta de dados e para análise e interpretação dos dados selecionados à luz dos autores definidos como sua sustentação teórica e suporte para a formulação do problema e dos objetivos de pesquisa. (CORTELAZZO, 2011, p. 167)

Percebe-se que o OBEDUC, mesmo sendo um espaço caracterizado pela pesquisa, dispõe de instrumentos que permitem aos graduandos participantes desenvolver a característica investigativa neste processo de produção de conhecimento, podendo promover contribuições para a futura atuação profissional destes. Nesse aspecto, se poderia dizer que trata-se de um espaço de formação de professores e pesquisadores e vice-versa.

Para compreender quando o programa iniciou o incentivo à participação dos licenciandos e de professores da Educação Básica, iremos detalhar as características dos editais. Desde sua institucionalização, o OBEDUC lançou cinco editais nos anos de 2006, 2008, 2009, 2010 e 2012, com alterações a cada edital. No entanto, apesar disso, a essência do OBEDUC no sentido de financiar e promover o fortalecimento da PPG's em educação se manteve ao longo dos oito anos, por isso foi criada uma linha histórica com as principais características divergentes dos editais, como observado na Figura 5.

Em 2006, com o primeiro edital, o programa tinha como objetivo incentivar e fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas, na intenção de expandir e

fortalecer a pós-graduação *stricto sensu* em educação, com a finalidade também de estimular a produção acadêmica e a formação de pós-graduados, mestres e doutores. Para consolidar e ampliar o pensamento estratégico do País, devido aos índices insatisfatórios fornecidos pelo INEP, os projetos deveriam obrigatoriamente constar dos dados no INEP, sendo os eixos temáticos de proposta a Educação Básica, educação superior, educação profissional, educação continuada e educação especial.

No edital posterior, em 2008, a primeira novidade é o OBEDUC apoiar também o mestrado profissional. Neste ano em que houve a associação à SECADI, os eixos temáticos a serem atendidos foram diversificados. Manteve-se os eixos do edital anterior, mas incluiu-se a educação profissional e tecnológica, educação de jovens e adultos, educação no campo, educação quilombola, educação integral e educação à distância. Houve maior interesse em estudos que focassem as questões relacionadas à docência e à formação dos profissionais da Educação Básica, dirigindo a formação de professores que possam atuar na área de gestão de políticas educacionais.

No mesmo edital também foi prevista a concessão de bolsas a licenciandos e professores da Educação Básica. Essa consideração em relação a outros atores envolvidos no processo educacional demonstrava uma expansão do programa. Neste edital ainda estava prevista a articulação das atividades de pesquisa a outros projetos de formação de professores da Educação Básica vinculados à CAPES e à DEB, sendo dois deles o PIBID e o Pró-docência.

Em 2009, o edital foi específico para os estudos e pesquisas em educação que priorizassem a formação de professores e gestores educacionais para os territórios etnoeducacionais ocupados por povos indígenas que mantêm relações inter societárias. Portanto, previa-se uma colaboração com a formação inicial e continuada de professores indígenas, de tal modo que as bolsas foram oferecidas somente para licenciandos de cursos de natureza intercultural. Além de propiciar a formação, este edital também almejava abordar as questões e problemáticas interdisciplinares do ensino-aprendizagem na interculturalidade, e dos profissionais bilíngues e/ou multilíngues atuando nas comunidades indígenas. Estimulando e promovendo o uso do banco de dados do INEP, tais ações permitem que as pesquisas e estudos se desdobrem em decisões de gestores e educadores para elevar a educação brasileira. Os eixos temáticos

se tornaram áreas de investigação com perspectivas multidisciplinares, como, por exemplo, a análise de organização e funcionamento das escolas indígenas.

Já em 2010, antes de se iniciar o edital propriamente dito, há um informe geral que anunciava que:

Uma das metas estabelecidas pelo MEC no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE é o Brasil elevar seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, alcançando, até 2022, o índice 6,0 na primeira fase do ensino fundamental, mesmo patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. (CAPES, 2010, p. 1)

Por isso, o interesse especial no ensino-aprendizagem em Alfabetização e no domínio da Língua Portuguesa e Matemática, a fim de alcançar a meta até 2022. Conservou-se o fomento e suporte a projetos de estudos e pesquisas de diferentes níveis e modalidades da educação, mas isso não abrangia a educação indígena, pois o edital específico, publicado anteriormente, permanecia vigente.

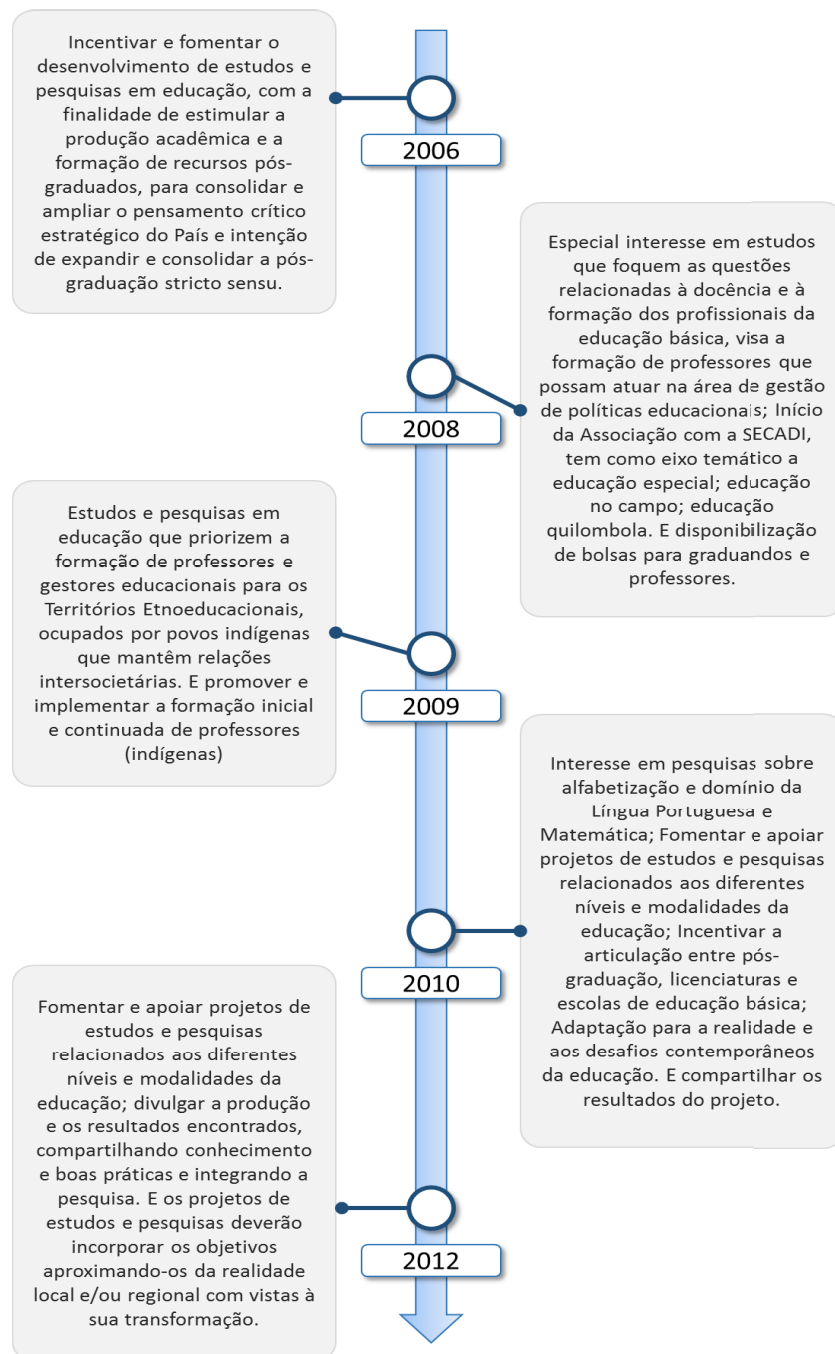
Observou-se mais nitidamente o discurso do incentivo à articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica, contudo os projetos tinham que se adaptar à realidade e aos desafios contemporâneos da educação, por isso as áreas de investigação organizavam-se por estudos que contemplavam Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e o enfrentamento de distúrbios de aprendizagem, como dislexia e outros, ambos temas recentes para o ensino. No edital, ainda atentou-se para o fato de que os projetos deveriam prever a divulgação e o compartilhamento dos resultados do projeto.

No último edital de 2012, manteve-se a característica de fomentar e apoiar projetos de estudos e pesquisas relacionados aos diferentes níveis e modalidades da educação, como por exemplo, a educação indígena. Também manteve-se a divulgação dos resultados referentes às pesquisas, de modo a compartilhar e divulgar a produção de conhecimento e articulando a pesquisa à prática.

É neste último edital que se determina que os projetos de estudos e pesquisas enviados deveriam ter objetivos que os aproximasse da realidade local e/ou regional, visando sua modificação. Nas áreas de investigação houve detalhamento para cada nível escolar. Assim, há tópicos de alfabetização, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos (EJA) e educação escolar

indígena, com as particularidades sugeridas. Ainda há os tópicos de educação e ação pedagógica, educação e desenvolvimento, avaliação institucional e da aprendizagem, abordagens multidisciplinares de áreas de conhecimentos afins, temáticas relacionadas à diversidade e aos desafios contemporâneos da educação brasileira, tecnologia assistida no contexto educacional e políticas públicas educacionais.

Figura 5 - Linha histórica do OBEDUC



Fonte Dados organizados e montados pela pesquisadora, a partir de informações disponibilizadas no site da CAPES: < <http://www.capes.gov.br/> > , acesso em 23/07/2014

Outra característica que os editais prevêem são os encontros em forma de seminários com os participantes dos projetos aprovados. Os seminários OBEDUC têm como objetivo prover um espaço de apresentação dos principais resultados das pesquisas, socialização de experiências e, por conseguinte, criar oportunidades de redes

de contatos e criação de trabalhos em parceria. As informações e as demais que se seguem foram localizadas no *site* da CAPES e no relatório da DEB 2009-2013.

Pela sazonalidade do lançamento dos editais, os convidados participantes, em sua maioria, estão ligados aos projetos aprovados no edital anterior. Nessa perspectiva, a primeira edição do evento, ocorrida na sede da CAPES, em Brasília, nos dias 02 e 03/07/2008, teve a participação dos coordenadores de projetos do edital anterior, 01/2006/CAPES/INEP.

Após um ano, o evento ocorreu novamente, nos dias 29 e 30/09/2009 tendo como convidados os coordenadores dos projetos, totalizando aproximadamente 100 pesquisadores ligados aos editais anteriores, 01/2006/CAPES/INEP e 01/2008/CAPES/INEP/SECADI.

Após dois anos, em 2011, nos dias 08 e 09 de novembro, realizou-se além do III Seminário do Programa Observatório da Educação, o I Seminário do Programa Observatório da Educação Escolar Indígena, referente ao último edital específico de Educação Escolar Indígena, juntamente com as celebrações dos 60 anos da CAPES.

A programação contou com sessões de apresentação e discussão de trabalhos, mesas redondas, grupos de trabalho e plenárias. As sessões temáticas de discussão foram: formação docente; trabalho docente; avaliação, gestão e políticas educacionais e trajetórias e práticas educativas. Os anais do evento estão disponíveis no *site* da CAPES e reuniram-se aproximadamente 150 coordenadores de projeto.

Segundo as informações do relatório da DEB sobre o Observatório da Educação (2011, p.9), “os projetos do Observatório provocaram mudança na ação docente, além de avançar nessas ações para fora da sala de aula, modificando as relações entre os atores das unidades escolares”.

O último seminário, IV Seminário do Observatório da Educação, realizado em 27 e 28 de novembro de 2013, teve a articulação da DEB da CAPES com a Diretoria de Estudos Educacionais DIREDE/INEP, tornando possível reunir em torno de 180 pesquisadores, com o objetivo de oportunizar o compartilhamento de experiências entre as equipes dos projetos, focando sobre a integração entre a pesquisa acadêmica, a universidade e o sistema público de Educação Básica. Dentre os espaços oferecidos pelo evento para trabalhos em grupos e discussão de temas pertinentes à área educacional

visando a socialização e o fortalecimento do diálogo entre coordenadores, CAPES e INEP tiveram como principais temas debatidos:

Papel dos membros da equipe no desenvolvimento da pesquisa;
Articulação e gestão interna dos projetos em rede;
Articulação entre pós-graduação e Educação Básica;
Especificidades do desenvolvimento das pesquisas;
Impacto da pesquisa nos diferentes contextos educacionais;
Disseminação do conhecimento produzido pelos projetos; e
Otimização/planejamento do recurso de custeio. (DEB, 2013, p. 148)

Nesse sentido, as palestras focaram na potência da pesquisa para a melhoria da Educação Básica brasileira.

O evento proporcionou a oportunidade para troca e socialização de resultados das pesquisas. Segundo notícia divulgada pela comunicação social do evento, também foi efetivado um boletim com entrevistas de cinco coordenadores que representavam diversas IES e eixos distintos de investigação em andamento.

Pelo panorama geral das políticas de formação atuais e pelas considerações indicadas pelas pesquisas na área de formação de professores e políticas educacionais, demonstra-se uma tentativa de atender às necessidades referentes à associação entre a universidade e a escola, através do investimento e financiamento de atividades extracurriculares, concessão de bolsas de estudos para licenciandos e professores, ações formativas para os professores em serviço, inclusão dos ensinamentos “não tradicionais”, como por exemplo a educação quilombola e de campo, impulsionando assim a elevação da qualidade e da igualdade educacional do Brasil.

De acordo com o histórico e a proposta do OBEDUC, percebe-se que há contribuições significativas para o DPD e aprendizagem da docência, com a aproximação e espaço de socialização entre licenciandos, professores da Educação Básica e docentes universitários e com a concessão de bolsas, o que promove o incentivo, a valorização da docência e da pesquisa em educação.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico e os dados para posterior análise. Na apresentação do percurso metodológico é detalhado o mapeamento dos documentos vinculados ao OBEDUC. Este exercício foi estruturado de modo a subsidiar a compreensão do contexto de produção do corpus de análise.

3.1 Detalhando o percurso metodológico e o contexto do *corpus* de análise

Primeiramente, identificou-se a pesquisa qualitativa como mais pertinente nesta pesquisa pelo envolvimento da trajetória da pesquisadora, uma vez que, Deslauriers e Kérisit (2012, p.133), revela que a “tradição da pesquisa qualitativa frequentemente insistiu no caráter pessoal dos trabalhos”. Assim, existe uma preocupação e curiosidade do pesquisador, pois garante-se a uma dedicação e compromisso pessoal devido à relação íntima do pesquisador com a problemática (MARSHALL E ROSSMAN, 1989). Por isso, Deslauriers e Kérisit (2012, p. 133) qualificam “dois modos de conceber e de construir o objeto de pesquisa: para uns, é preciso conhecer para modificar; para outros, é preciso conhecer para conhecer melhor”.

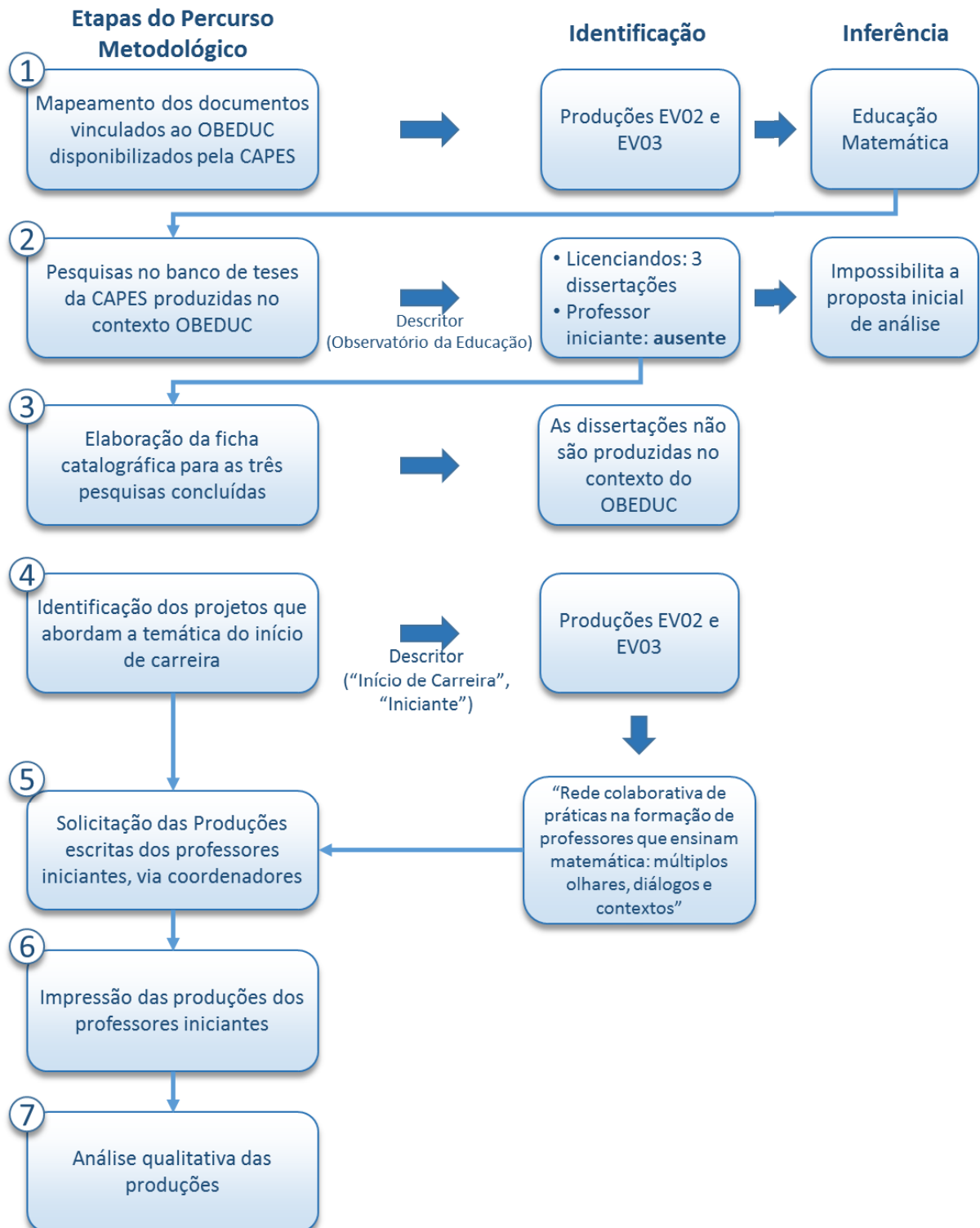
Nesse sentido, na pesquisa qualitativa não existem condutas metodológicas fixas e nem uma única metodologia a ser reportada, assim o pesquisador tem autonomia para rearranjos ou criação de métodos conforme a necessidade da pesquisa, apresentando seu próprio percurso e rigor, como será apresentado a seguir no fluxograma (Figura 6). Deslauriers e Kérisit (2012, p. 137) afirmam que “a pesquisa qualitativa geralmente evita tomar como ponto de partida uma teoria simplificadora, da qual a realidade se tornaria escrava: a teoria é vista como um mapa marítimo, e não como uma via férrea”. Este movimento se revela no fluxograma na Figura 6 que será apresentada a seguir.

Como é previsto na pesquisa qualitativa, a autonomia do pesquisado em repensar e reconstruir o percurso metodológico conforme desenvolve-se a pesquisa, Deslauriers e Kérisit (2012) complementam que o percurso da pesquisa qualitativa tem o caráter repetitivo e retroativo. Assim, o percurso metodológico desta pesquisa se revela nas seguintes etapas:

1. Levantamento e mapeamento dos documentos vinculados ao OBEDUC disponibilizados pela CAPES de 2006 a 2013.

2. Levantamento de pesquisas no banco de teses da CAPES produzidas no contexto OBEDUC.
3. Elaboração da ficha catalográfica para as três pesquisas concluídas.
4. Análise das dissertações e (re)encaminhamento da pesquisa
5. Identificação dos projetos que abordam a temática do início de carreira.
6. Solicitação das produções textuais dos professores iniciantes, via coordenadores.
7. Impressão das produções dos professores iniciantes.
8. Análise qualitativa das produções.

Figura 6 - Fluxograma do percurso metodológico na perspectiva da pesquisa qualitativa



Fonte: Fluxograma elaborado pela pesquisadora para demonstrar o percurso metodológico da pesquisa

Antes de definir o *corpus* de análise das produções textuais, foi necessário o levantamento e mapeamento dos documentos vinculados ao OBEDUC disponibilizados pela CAPES, para compreender o contexto e o cenário das produções dos dados. Por serem documentos oficiais e de domínio público, apresentam transparência e fácil acesso, sendo disponíveis *on line*.

Foi definido como recorte temporal para o levantamento destes documentos o período de 2006 a 2013. Este período tem início no ano de institucionalização do OBEDUC e da publicação do primeiro edital, encerrando-se com o último relatório da Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica 2009-2013, do qual constam os dados quantitativos e qualitativos mais recentes do programa e que coincide com o último seminário biênio do OBEDUC. Assim, os documentos mapeados desde 2006 compreendem um universo de decretos, ofícios, editais, relatórios e produções vinculadas aos seminários realizados nos anos de 2009, 2011 e 2013.

Dessa forma, a busca inicial pautou-se nos documentos do OBEDUC disponibilizados pela Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica, através do site <<http://www.capes.gov.br/>> da CAPES, órgão fundado pelo MEC e responsável pela formação de professores da Educação Básica.

Este parágrafo e os seguintes irão situar brevemente o leitor sobre o percurso de acesso aos documentos e informações que serão apresentadas. O menu de navegação para as políticas e programas de formação de professores da Educação Básica está na área de “nossas ações”, como demonstra a Figura 7 (anexo B).

Depois de acessá-lo, na página seguinte se encontram os ícones do OBEDUC e de outros projetos vinculados à CAPES, como o PIBID, Pró-docência, PARFOR, Novos Talentos, LIFE, Programa STEM e Competências Socioemocionais, e um texto introdutório caracterizando as duas linhas de ação da DEB e as bases educacionais, como observado na Figura 8 (anexo B).

Ao ingressar no espaço do OBEDUC, há assuntos distintos concentrados por grandes áreas: bolsas, concessão e prestação de contas, editais, eventos, legislação, notícias, ofícios circulares, portal comunidades e relatório e dados. Em “notícias” não há nenhum documento, e em “portal de comunidades” se é direcionado para acessar outro *link* de informações gerais.

Para a organização dos documentos neste levantamento, elaborou-se um quadro, identificando e organizando todos os documentos relacionados ao OBEDUC disponíveis *online* agrupando em áreas específicas, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Espaço OBEDUC Grandes Áreas

Identificação	Nomenclatura dos Ícones	Descrição dos Documentos
B01	Bolsas	Formulário de Inclusão de Bolsista
B02	Bolsas	Formulário de Exclusão de Bolsista
B03	Bolsas	Formulário de Suspensão Temporária de bolsista
B04	Bolsas	Instruções para devolução de bolsa via GRU
B05	Bolsas	SAC - Verificar Pendências
B06	Bolsas	Tutorial SAC
B07	Bolsas	Termo de Compromisso de bolsista
CPC01	Concessão e Prestação de Contas	Relatório de viagem - Modelo para Preenchimento
CPC02	Concessão e Prestação de Contas	Manual SIPREC
CPC03	Concessão e Prestação de Contas	Perguntas frequentes sobre movimentação de recursos e prestação de contas
CPC04	Concessão e Prestação de Contas	Modelo de Relatório de Atividades
CPC05	Concessão e Prestação de Contas	Portaria nº 448, de 13 de setembro de 2002 - Detalhamento das Despesas
EV01	Eventos	Seminário 2009
EV02	Eventos	Seminário 2011
EV03	Eventos	Seminário 2013
L01	Legislação	Portaria nº 152, de 30 de outubro de 2012 - Regulamento do programa Observatório da Educação (OBEDUC).
L02	Legislação	Portaria nº 152, de 30 de outubro de 2012 - Publicação no DOU do Regulamento do programa OBEDUC.
L03	Legislação	Decreto nº 5.803, de 08/06/2006, que institui o Programa Observatório da Educação.
OC01	Ofícios Circulares	Ofício-Circular nº 002/2014 - Sobre vedação ao nepotismo.
OC02	Ofícios Circulares	Ofício-Circular nº 005/2014 - Sobre remanejamentos de bolsas no âmbito do OBEDUC.
OC03	Ofícios Circulares	Ofício-Circular nº 008/2014 – Eleições 2014 - Novas orientações aos programas da DEB.
OC04	Ofícios Circulares	Ofício-Circular nº 009/2014 - Sobre repasse de recursos em 2014.
OC05	Ofícios Circulares	Ofício-Circular nº 018/2013 – Sobre o Regulamento do AUXPE.
PC01	Portal Comunidades	http://comunidades.CAPES.gov.br/
RD01	Relatórios e Dados	Relatório de Gestão 2009-2013 - Programa Observatório da Educação e Observatório da Educação Indígena

Alguns ícones trazem mais ramificações, como é o caso dos editais que se dividem pelos anos e que conglomeram em cada ano, outros documentos referentes ao edital, como por exemplo, resultados e retificações relacionados com a Quadro 3.

Quadro 3 - Espaço OBEDUC Editais

Identificação	Nomenclatura dos Ícones	Descrição dos Documentos
ED01	Editais - OBEDUC - Edital 44/2012	Resultado Final do Edital n° 49/2012 - Observatório da Educação
ED02	Editais - OBEDUC - Edital 44/2012	Tutorial - Orientações para Realização dos Ajustes
ED03	Editais - OBEDUC - Edital 44/2012	Tutorial - Apresentação de Recurso
ED04	Editais - OBEDUC - Edital 44/2012	Resultado Preliminar Edital n° 49/2012 - Observatório da Educação
ED05	Editais - OBEDUC - Edital 44/2012	Edital n° 49/2012 - Observatório da Educação - Retificação
ED06	Editais - OBEDUC - Edital 44/2012	Edital n° 49/2012 - Observatório da Educação
ED07	Editais - OBEDUC - Edital 44/2012	Anexo I - Dados requeridos na inscrição no SICAPES
ED08	Editais - OBEDUC - Edital 44/2012	Anexo II - Dados do INEP
ED09	Editais - OBEDUC - Edital 44/2012	Anexo III - Itens financiáveis
ED10	Editais - OBEDUC - Edital 44/2012	Anexo IV - Termo de Compromisso dos Coordenadores
ED11	Editais - OBEDUC - Edital 44/2012	Anexo V - Termo de Compromisso - IES Sede
ED12	Editais - OBEDUC - Edital 44/2012	Anexo VI - Termo de Compromisso - IES Núcleo
ED13	Editais - OBEDUC - Edital 38/2010	Resultado final da seleção dos projetos submetidos ao Edital n° 038/2010/CAPES/INEP - Programa Observatório da Educação
ED14	Editais - OBEDUC - Edital 38/2010	Resultado do Edital Observatório da Educação – 38/2010
ED15	Editais - OBEDUC - Edital 38/2010	Resultado do Edital Observatório da Educação – 38/2010
ED16	Editais - OBEDUC - Edital 38/2010	FAQ - Observatório da Educação 2010
ED17	Editais - OBEDUC - Edital 38/2010	Edital Observatório da Educação – 38/2010
ED18	Editais - OBEDUC - Edital 38/2010	Publicação do Edital Observatório da Educação – 38/2010
ED19	Editais - OBEDUC Escolar Indígena - Edital 01/2009	Resultado do Edital 01/2009 - Observatório da Educação Escolar Indígena
ED20	Editais - OBEDUC Escolar Indígena - Edital 01/2009	Portaria n° 90, de 30 de julho de 2009
ED21	Editais - OBEDUC Escolar Indígena - Edital 01/2009	Publicação do Edital 01/2009 - Observatório da Educação Escolar Indígena
ED22	Editais - OBEDUC Escolar Indígena - Edital 01/2009	Edital 01/2009 - Observatório da Educação Escolar Indígena
ED23	Editais - OBEDUC - Edital 01/2008	Resultado do Edital 01/2008
ED24	Editais - OBEDUC - Edital 01/2008	Publicação do Extrato do Edital 01/2008 - Observatório da Educação
ED25	Editais - OBEDUC - Edital 01/2008	Edital 01/2008 - Observatório da Educação
ED26	Editais - OBEDUC - Edital 01/2006	Resultado do Edital 01/2006 - Observatório da Educação
ED27	Editais - OBEDUC - Edital 01/2006	Publicação do Edital 01/2006 - Observatório da Educação
ED28	Editais - OBEDUC - Edital 01/2006	Edital 01/2006 - Observatório da Educação

Uma outra área de acesso que permite outras informações é a área de eventos, em que se apresentam características e objetivos dos eventos ocorridos em 2009, 2010 e 2013.

Em 2009 há a possibilidade de acessar a síntese dos projetos aprovados no edital e é disponibilizado o *link* da notícia que se refere ao seminário OBEDUC e à reunião dos pesquisadores e coordenadores dos projetos.

Em 2011 está acessível, além dos anais do evento, dois *links* referentes à notícia dos grupos de trabalho que trocaram experiências no seminário e o destaque ao Observatório da Educação Indígena que ganhou atenção no evento da CAPES quando este completou 60 anos.

Já em 2013, são disponibilizados os resumos expandidos dos projetos apresentados, a página do evento e dois *links* do boletim de notícias, novamente anunciando o evento e retomando que o seminário tratou de assuntos importantes para a Educação Básica, como a inclusão e a diversidade.

Após a leitura dos documentos referente ao OBEDUC, identificou-se que os editais referentes aos anos de 2010 e 2012 demonstram evidências e informações consideradas relevantes para a temática da pesquisa, como a articulação da universidade e escola, a concessão de bolsas como incentivo para os participantes, integrando todos os níveis de formação.

Os objetivos específicos do ED06, corroboram:

Fomentar e apoiar projetos de estudos e pesquisas relacionadas aos diferentes níveis e modalidades da educação: básica; superior; profissional; a distância; continuada, especial e educação de jovens e adultos;
Incentivar a articulação entre a pós-graduação, licenciaturas e escolas da Educação Básica. (BRASIL, 2010, p. 3)

No ED07, o objetivo geral enfatiza a aproximação das escolas públicas para “incentivar a articulação entre a pós-graduação, licenciaturas e escolas de rede pública de Educação Básica”. (BRASIL, 2012, p. 3).

Ao aprofundar as leituras das produções dos seminários referentes aos mesmos editais ED06 e ED07, sendo os seminários realizados em 2011 e 2013,

identificou-se que os projetos focados em Educação Matemática possuem uma representatividade significativa em detrimento das demais áreas.

Os trabalhos dos dois seminários foram organizados em grandes sessões, sendo que no EV02 foram: Formação Docente (9); Trabalho Docente (7); Avaliação, Gestão e Políticas Educacionais (10); Trajetórias e Práticas Educativas (11) e Educação Escolar Indígena (16), totalizando 53 trabalhos.

No EV03 as áreas temáticas foram divididas em: Educação Básica (75); Educação Superior (11); Educação Profissional e Tecnológica (4); Educação à Distância (2); Educação de Jovens e Adultos (7); Educação do Campo (5); Educação Escolar Indígena (5); Educação Especial (1); Educação Integral (2) e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (10), totalizando 122 projetos. Somando-se os trabalhos de ambos os seminários, encontra-se o total de 175 produções de EV02 e EV03.

As produções que constam nos resumos expandidos de EV03, não representam a completude do projeto, pois são alusivos aos editais anteriores, de 2010 e 2012. Portanto, os trabalhos apresentavam, na grande maioria, somente informações gerais do projeto, atividades realizadas, metodologia e conclusões parciais.

No EV02, identificaram-se três produções relacionadas a temática da Educação Matemática da sessão de formação docente, um da sessão trabalho docente e um da sessão de trajetórias e práticas educativas, totalizando cinco trabalhos.

Nos 75 trabalhos referentes ao EV03 que pertencem à área de Educação Básica, 23 trabalhos apresentam a palavra “matemática ou matemático” para compor o título do trabalho. Além desses, durante a leitura na íntegra de todos os trabalhos, identificou-se um na área de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em Educação Superior, e também em Educação à Distância e em Educação do Campo, totalizando 27 projetos, conforme quadro 5 (anexo C). Entende-se que os projetos identificados relacionados à Educação Matemática irão apresentar especificidades da área, mesmo assim acredita-se que isto não irá interferir nos resultados e nos objetivos propostos por esta pesquisa.

O ED07 apresentava maior interesse nos projetos de Alfabetização e de domínio da Língua Portuguesa e Matemática, o que, segundo o próprio ED07, ocorre em

razão do acordo da meta educacional estipulada até 2022 para a elevação do IDEB ao índice 6,0 no ensino fundamental, igualando a média dos países da OCDE. Mesmo com interesse específico em projetos relacionados à Alfabetização e Língua Portuguesa, tais produções do EV03 representam apenas 5% do total. Nesta direção, percebe-se que a educação matemática, atualmente, está mais presente no contexto OBEDUC do que as demais áreas específicas.

Foi encontrado o total de 32 trabalhos vinculados a temática da Educação Matemática nos relatos do EV02 e EV03. Foi possível identificar em algumas produções, a falta de detalhes na relação da Educação Matemática e as atividades do projeto. Também se nota uma falta de coerência entre os títulos e o conteúdo do trabalho. Possivelmente tais trabalhos estavam iniciando a execução do projeto, por isso, não apresentam informações mais consistentes.

Os grandes temas dos trabalhos são: avaliação, inovação curricular, material curricular, identidade profissional, prática docente, aprendizagem e dificuldade de um conceito matemático, parceria entre a universidade e escola, formação de grupos, formação docente e desempenho do aluno, o uso de TIC para a capacitação de professores. Outro destaque é o uso das avaliações externas como parâmetros do ensino aprendizagem dos alunos, utilizando-se o SAEB e o ENEM.

Após esse movimento árduo de levantamento, mapeamento e leitura dos documentos relacionados ao OBEDUC, elegeu-se a educação matemática como campo de análise. A proposta inicial de análise consideraria as produções produzidas no contexto OBEDUC, que possuem como objeto de estudo os DPD de licenciandos e de professores iniciantes na área de Educação Matemática, para ressaltar o tornar-se professor em grupos de pesquisa.

Para identificar as produções acadêmicas produzidas no contexto OBEDUC, realizou-se uma busca no banco de teses da CAPES com o descritor “Observatório da Educação” na data 29/10/2015, primeiramente buscando identificar as pesquisas da área de Educação Matemática que possuem como objeto de estudo os licenciandos. Para isso, realizou-se a leitura de títulos dos 64 trabalhos que o *síte* da CAPES indicou como resultado de busca, caso a leitura do título não fosse suficiente

para identificar a área do conhecimento e os sujeitos da pesquisa, recorria-se aos resumos.

Assim, obteve-se como resultado três dissertações, sendo:

CORREIA, Gerson dos Santos. *Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em matemática e física participantes do PIBID-PUC/SP.* (01/11/2012)

MARTINS, Rosana Maria. *Aprendiz de professora: as narrativas sobre o processo de constituição da identidade docente dos licenciandos de matemática.* (01/12/2012)

MILITZ, Noeli. *Licenciandos em formação: os memoriais como registro do movimento de constituição da identidade profissional.* (01/03/2012)

Para identificar se era possível as dissertações compor o *corpus* de análise, realizou-se o *download* das três dissertações que estavam disponíveis *on-line* e realizou-se a leitura na íntegra dos trabalhos. Deste modo, foram elaboradas as fichas catalográficas para cada dissertação.

As fichas foram organizadas com o intuito de promover uma revisão sistemática sobre os elementos que compõem as pesquisas para posteriormente identificar a relação ao desenvolvimento profissional e proposta de pesquisa, como ilustra a Quadro 4.

Quadro 4 - Ficha Catalográfica de Identificação das Dissertações (Elaborada pela autora, 2015)

Identificação 1. Título 2. Autor 3. Orientador 4. Ano	1. Objeto 2. Objetivo 3. Questão	Referenciais teóricos (Quais campos referenciais compõem a fundamentação teórica? Ex.: Formação Inicial, Formação Continuada, Perspectiva Histórico Cultural, Orientador Educacional)	Metodologia 1. Referenciais 2. Estratégias e Percurso Metodológico (Natureza da Pesquisa, instrumentos e construção dos dados) 3. Contexto da Pesquisa (Ex.: Local, participantes, características)	Principais resultados (O que veio dos dados relacionados aos objetivos)
---	--	---	--	---

O quadro foi construído com seis colunas, em que cada coluna aborda aspectos distintos das dissertações, contemplando desde os objetivos da pesquisa até os resultados das dissertações.

A primeira coluna de identificação é composta por informações similares do enunciado, como título, nome do autor, ano e orientador. Na segunda coluna, as células

se dividem em três espaços: objeto, objetivo e questão ou problematização. Para a terceira coluna era necessário indicar os campos referenciais que compunham a fundamentação teórica. A quarta coluna abrange os referenciais metodológicos que fundamentam a pesquisa, as estratégias e percurso metodológico, sendo os instrumentos utilizados e construção dos dados e, por último, o contexto da Pesquisa, como por exemplo, local em que foi realizada, participantes, características específicas. Na quinta coluna, são mencionados os principais resultados referentes aos objetivos propostos.

Para o preenchimento do quadro, utilizou-se a ferramenta de busca nas dissertações, assim foi possível completar com citações literais dos autores destacadas entre “ ” e com a indicação da página. Nos momentos em que não era possível identificar as informações pertinentes para preencher a ficha, a pesquisadora completava a partir do seu próprio entendimento.

Adiante, a proposta é apresentar as informações mais específicas das pesquisas para expor porque as dissertações não foram incorporadas no *corpus* de análise para esta pesquisa. Para isso, enuncia-se sucintamente a questão norteadora, os fundamentos do referencial teórico, a metodologia e o percurso metodológico, assim como os principais resultados.

A dissertação intitulada *Estudos dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID-PUC/SP*, do autor Gerson dos Santos Correia, foi realizada pela PUC, *campus* São Paulo. A questão norteadora da pesquisa é “Quais os conhecimentos que os alunos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física evidenciam ao participarem de atividades desenvolvidas no âmbito do projeto PIBID-PUC/SP?” (CORREIA, G. S., 2012, p.113).

A pesquisa tem como objetivo principal “investigar os conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID-PUC/SP” (CORREIA, 2012, p. 9), ou seja, o contexto e participantes da pesquisa são os licenciandos bolsista do PIBID dos cursos de licenciatura de Física e Matemática da PUC-SP.

Conforme cita Correia (2012), a pesquisa possui como referencial teórico:

estudos de Mizukami, sobre a formação de professores com para o processo formativo para a docência, que emergem e se constituem no exercício da prática docente, e as concepções sobre os tipos de conhecimentos e a discussão da base de conhecimento para o ensino de Shulman. (CORREIA, 2012, p. 9)

A pesquisa é de caráter qualitativo (BOGDAN e BIKLEN, 1994), tendo como estratégia metodológica:

A coleta de dados foi realizada por meio do relatório parcial da fase de intervenção do Subprojeto Ciências Exatas do PIBID-PUC/SP e de reunião dos alunos bolsistas participantes do projeto. A análise dos dados constituiu-se de um episódio e da avaliação da intervenção para identificar os conhecimentos evidenciados pelos alunos bolsistas em uma escola pública de Educação Básica. (CORREIA, 2012, p. 9)

Além da análise do relatório parcial, o percurso metodológico consistiu-se também pela análise da transcrição de um dos encontros do grupo, onde se discutiu o andamento do projeto, com a presença dos bolsistas, licenciandos, professores supervisores da escola e a coordenadora de área. Os principais resultados da pesquisa destacados no resumo, segundo Correia (2012) são:

evidências de conhecimento de base de conhecimento para o ensino de Shulman em atividades de intervenção desenvolvidas pelos alunos bolsistas, como o conhecimento do conteúdo, que consiste no domínio do assunto desenvolvido; do conhecimento pedagógico geral, que abrange os conhecimentos de teorias e princípios relacionados ao processo de ensinar e aprender; e do conhecimento pedagógico do conteúdo, que acontece pela combinação do domínio do conteúdo com o pedagógico na atividade de intervenção. (CORREIA, 2012, p. 9-10)

A pesquisa *Aprendiz de professora: a narrativa sobre o processo de constituição da identidade docente dos licenciandos de matemática* é de autoria de Maria Rosana Martins. As questões norteadoras da pesquisa são:

Há indícios de constituição da identidade docente nas narrativas (auto)biográficas dos licenciandos em Matemática? De que forma apresentam-se a trajetória pessoal e de escolaridade desses futuros professores? O que os licenciandos apontam como aspectos fundantes para a sua formação docente, a partir das experiências de formação proporcionadas pelo Curso de Matemática do CUR/UFMT? Quais experiências e práticas são mobilizadoras de maiores reflexões acerca da futura profissão? (MARTINS, 2012, p. 6)

Nessa perspectiva, o contexto de pesquisa é realizado com os licenciandos da licenciatura de matemática da UFMT, campus Rondonópolis. O intuito do estudo realizado por Martins (2012) é compreender como a constituição profissional docente apresenta-se nas escritas narrativas dos licenciandos. Nesta direção, os objetivos são:

buscar nas narrativas (auto)biográficas presentes - os memoriais de formação, as marcas de trajetórias de formação e indícios de constituição de identidade ao longo do curso; identificar os aspectos que esses alunos acreditam serem fundantes para a sua formação docente, a partir das experiências de formação proporcionadas pela proposta curricular do Curso e, ainda, compreender,

diacronicamente, o processo de formação do futuro professor de Matemática, a partir da análise de uma licencianda. (MARTINS, 2012, p. 18)

Ao utilizar-se das narrativas para a investigação, Martins (2012) anuncia como principal referencial Josso (2004) e, para a discussão de identidade docente, Nóvoa (1992), embora haja citações de Melo e Passeggi (2010), Fiorentini (2003), Dubar (2005), Hall (2006), Marcelo (2009) e outros que discutem sobre a constituição da identidade docente do licenciando em Matemática e a constituição docente em memórias de formação. Para a elaboração dos memoriais, Martins (2012) anunciou para os licenciandos um roteiro-sugestão

contendo eixos norteadores, sendo eles: trajetória de vida e de escolaridade e as expectativas da construção profissional e identidade docente; a dimensão social da profissão; os aspectos fundantes para a sua formação docente, a partir da proposta curricular vigente no Curso. (MARTINS, 2012, p. 94)

O fundamento teórico-metodológico, segundo Martins (2012, p. 83), são “Nóvoa (1992, 2010); Bueno (2002); Abrahão (2004; 2012); Josso (2004); Larrosa (2004), Santos Neto (2009); Finger e Nóvoa (2010); Dominicé (2010), Pineau (2010), Melo e Passeggi (2010), entre outros”. Os memoriais foram realizados anualmente, de 2009 a 2012, no curso de licenciatura Matemática. Martins esclarece que “desse modo, dos 18 memoriais escritos em 2009 e 2010, selecionei os cinco sujeitos que haviam redigido os três memoriais requisitados até aquele momento da pesquisa, buscando conhecer melhor esses licenciandos” (MARTINS, 2012, p. 99). Martins (2012) também se aproxima dos memoriais de uma licencianda nomeada como “Esforço-Força de Vontade”.

Os resultados apontados por Martins (2012) são, primeiramente, sobre as

narrativas (auto) biográficas presentes nos memoriais de formação, apontam as percepções de como o licenciando (re) constrói, constantemente, a identidade docente. [...], processo este que se dá imbricado com o contexto, com a história individual e social que transitou e transita, articulando atos de atribuição (do outro para si) e de pertença (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente. (MARTINS, 2012, p. 147)

Sendo assim, Martins (2012) destaca como principais resultados:

Pelo exposto nos memoriais de formação, os sujeitos alegam a importância das vivências e das experiências, quando narram sobre a Matriz Curricular do Curso. Desse modo, indicam a importância do PIBID e, principalmente do Estágio, como um momento de exercer a prática docente e dar sentido à mesma, permitindo a constatação de qual modelo projeta para o professor que deseja ser. [...] e entendem ser valiosas para o exercício futuro da docência. Nesse sentido, os licenciandos que passaram por esse processo alegam que essas atividades os mobilizam para reconstruir a representação de si, agindo no mundo, de modo

mais consciente do seu fazer e do seu querer. Nesse movimento, percebo a construção da identidade dentro de um *continuum*. (MARTINS, 2012, p. 148) (Grifo do autor)

O uso dos memoriais de formação da pesquisa de Martins (2012) é semelhante à pesquisa de Militz (2012), *Licenciandos em formação: os memoriais como registro do movimento de constituição da identidade profissional*, que possui como questões que mobilizam a pesquisa:

Que reflexões os memoriais de formação provocam nas licenciandas quando instigam à escrita sobre si? O que registram as alunas nos memoriais de formação sobre as contribuições do Curso de Pedagogia para a sua formação de professora? Os memoriais de formação adotados semestralmente na pesquisa constituíram-se em instrumentos propulsores de reflexões das licenciandas em sua formação no Curso de Pedagogia, bem como às percepções sobre o processo vivenciado de constituição da identidade docente? (MILITZ, 2012, p. 6)

A investigação de Militz (2012) busca compreender o potencial do memorial de formação como ferramenta formativa dos licenciandos do curso de pedagogia da UFMT, campus Rondonópolis, sendo os objetivos específicos:

estudar e compreender as “escritas de si”, dos sujeitos em formação, buscando analisar as possibilidades de os memoriais de formação constituírem-se em instrumentos reveladores desse processo; analisar a possibilidade de os memoriais propiciarem às licenciandas compreenderem e perceberem os sentimentos, as sensações e as aprendizagens vivenciadas na trajetória de tornarem-se professoras, como interligadas e constitutivas do processo de construção da identidade docente. (MILITZ, 2012, p. 6)

Aparentemente, Militz (2012) e Martins (2012) possuem as narrativas de licenciandos como investigação, porém os referenciais da pesquisa são distintos. Militz (2012) fundamenta a discussão de identidade docente, profissionalidade docente, autobiografia, narrativas e memoriais de formação, através de referencial ancorado em Bueno (2002), Cunha (1997), Dominicé (2010), Ferrarotti (2010), Finger; Nóvoa (2010), Gatti; Barreto (2009) e outros.

Para a realização da pesquisa, o percurso metodológico constituiu-se em elaborar os memoriais de formação semestralmente, desde o primeiro semestre do ano 2009 do curso de Pedagogia. De acordo com Militz (2012):

Cada instrumento procurou abordar aspectos da vida pessoal, familiar, social e de formação das licenciandas. Portanto, o **primeiro memorial de formação (M1)**, adotado no primeiro ano de Pedagogia/2009, [...] **O segundo memorial de formação (M2)**, recolhido no segundo semestre do primeiro ano de Pedagogia/2009, objetivou capturar o percurso de formação docente [...]

O terceiro memorial de formação (M3), elaborado no primeiro semestre do segundo ano de Pedagogia/2010, destinou-se à descrição das mudanças percebidas e sua trajetória formativa em relação à família [...]

O quarto memorial de formação (M4), adotado no final do segundo ano da Pedagogia/2010, solicitou aos sujeitos que narrassem as contribuições do Curso de Pedagogia no relacionamento familiar e na sua formação.

O quinto memorial de formação (M5), recolhido no segundo semestre do terceiro ano de Pedagogia/2011 (em setembro), contemplou o registro dos sujeitos em relação à constituição da identidade para o exercício da docência (MILITZ, 2012, p. 50-51) (grifo do autor)

No primeiro resultado da pesquisa, Militz (2012, p. 53) afirma que “analisando os memoriais de formação percebi que eles foram provocadores de reflexões nas licenciandas em diferentes sentidos” e que, nesta perspectiva:

o memorial de formação como instrumento autoformativo permitiu às licenciandas a compreensão de si e de seus processos formativos a partir das próprias palavras, da própria escrita, proporcionando-lhes a conquista de autonomia e da autoformação. Nessa retrospectiva narrada as licenciandas perceberam em suas trajetórias momentos de idas e vindas, as metamorfoses necessárias e constantes de construção de identidades. (MILITZ, 2012, p. 97)

Mesmo as três dissertações sendo vinculadas aos cursos de licenciatura em matemática, as pesquisas são realizadas também com licenciandos de outros cursos, como pedagogia e física. Também se identifica que as realizações das pesquisas são provenientes tanto do ensino particular quanto do público, embora duas pesquisas pertençam à mesma universidade (Federal de Mato Grosso – campus Rondonópolis).

Constatou-se que essas dissertações apresentadas não foram consideradas pertinentes para compor o corpus de análise desta pesquisa, pois, embora fossem realizadas na interface com licenciandos na área de matemática, não contemplavam a problemática inicial desta pesquisa que estava vinculada a análise do DPD dos licenciandos e professores em início de carreira no contexto do grupo de pesquisa (OBEDUC).

Outro destaque em relação a busca realizada no banco de teses da CAPES com o descritor “Observatório da Educação” na data 29/10/2015, é a ausência de produções acadêmicas produzidas no contexto OBEDUC que possuem como objeto de estudo os professores iniciantes de matemática. Nessa perspectiva, a proposta de analisar o DPD de licenciandos e professores iniciantes a partir das produções acadêmicas desenvolvidas no contexto OBEDUC da área de Educação Matemática, foi descartada e a proposta investigativa reconfigurada.

Embora, a proposta inicial tenha sido desconsiderada, buscou-se identificar outras produções acadêmicas que poderiam contemplar a problemática da pesquisa, não sendo somente aquelas de natureza científica, dissertação e teses. Sendo assim, a segunda proposta de análise, era identificar a existência de produções textuais que fossem produzidas no contexto do grupo de pesquisa (OBEDUC) pelos professores iniciantes de matemática. Para a pesquisa considera-se que as produções dos professores iniciantes também são produções de caráter acadêmico, por isso a problematização da pesquisa se refere a “produções acadêmicas”.

Foram utilizados os descritores “iniciante” e “início de carreira” para analisar os 32 relatos dos EV02 e EV03 de Educação Matemática na perspectiva de identificar os projetos que integravam professores nesta etapa profissional como integrantes do grupo e/ou que anunciavam o estudo deste tema como objetivo principal da proposta. Na busca foi encontrado um projeto que atendia aos critérios apresentados. O projeto é desenvolvido em rede, integrando três universidades e é intitulado “Rede colaborativa de práticas na formação de professores que ensinam matemática: múltiplos olhares, diálogos e contextos”.

Na busca encontrou-se apenas um projeto intitulado “Rede colaborativa de práticas na formação de professores que ensinam matemática: múltiplos olhares, diálogos e contextos” que apresenta o “início de carreira” nas questões norteadoras do projeto,

Como os licenciados enfrentam o *início de carreira*? Quais as repercussões dessas mudanças na universidade e na escola? Tais questões abarcam outras, comuns nas instituições que propõem esse projeto. (GAMA; PASSOS; CARDOSO, 2013, p. 1) (Grifo nosso)

E nos objetivos, como segue:

propomos um projeto [...] que buscam compreender os múltiplos olhares e contextos trazidos pelos formadores, professores em serviço (*especialmente os iniciantes*) e licenciandos, enquanto dialogam e problematizam em rede sobre as diferentes práticas docentes para melhorar o ensino de matemática, as práticas de inserção e sustentabilidade na docência e os diferentes conhecimentos sobre, na e da prática no processo formativo. (GAMA; PASSOS; CARDOSO, 2013, p. 1) (Grifo nosso)

Ao contatar, via *e-mail*, as três coordenadoras, Renata Prenstetter Gama (UFSCar), Vírginia Cardoso (UFABC) e Laurizete Ferragut Passos (PUC/SP), indagou-

se sobre a participação de professores iniciantes (atuantes na docência por um período de até cinco anos) nos grupos e as produções.

Apesar do projeto ter como proposta envolver os professores iniciantes, o polo da UFABC não tem atualmente nenhum docente com tais características, conforme informou a coordenadora. No polo da UFSCar, *campus* São Carlos, há duas professoras que identificamos para a pesquisa, sendo disponibilizadas as produções via *e-mail*. A identificação dos professores iniciantes no grupo da PUC-SP, foi possível pela participação deles no grupo e contato via *e-mail*.

No total são quatro professores e 12 produções, dentre as quais há narrativas que abordam a relação entre o docente e a matemática, apresentando as questões pessoais em relação à escolha da docência e do ensino de matemática. Além desta narrativa, também há uma intitulada “Eu e o GEPRTEM” que tem como proposta discorrer sobre o aprendizado na participação de um grupo de pesquisa. Os professores iniciantes também enviaram como produções, os textos e artigos que foram submetidos em encontros, eventos e congressos na área da educação matemática e inclusive as apresentações e pôsteres aprovados.

Como mencionado, por meio da pesquisa qualitativa é possível reconhecer que os professores iniciantes durante sua participação no grupo são indivíduos que interpretam e constroem sentidos e significados, já que, na pesquisa qualitativa foca-se no processo, ou seja, nas interações e reflexões dos professores, levando em consideração as características do início de carreira e não, no resultado da participação dos professores no grupo. (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

Para a análise das produções, considera pertinente a análise interpretativa, pois assim, será possível evidenciar a relação entre os objetivos da pesquisa e o processo de investigação do DPD, considerando o contexto das vivências no grupo de pesquisa de cada participante. (SOUZA, 2004)

Dentre todas as produções textuais disponibilizadas, identificou-se como corpus de análise as produções que apresentam elementos do desenvolvimento profissional relacionado a participação nos grupos durante o início de carreira, como a narrativa intitulada “Eu e o GEPRTEM” (N1), que tem como proposta discorrer sobre o aprendizado na participação de um grupo de pesquisa, Grupo de Pesquisa e Prática do

Ensino de Matemática (GEPRAEM) e outras quatro narrativas que não contêm título mas discorrem sobre a participação no grupo (N2, N3, N4 e N5).

Para a análise foram impressas as narrativas que compunha o corpus de análise, com espaços para anotações. Após as inúmeras leituras das produções, buscou-se identificar excertos das narrativas que iam ao encontro da problemática da pesquisa e das discussões dos referenciais teóricos apresentados nos capítulos anteriores.

No próximo capítulo serão tecidas as análises deste estudo.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem como proposta apresentar a análise dos dados na perspectiva evidenciar resultados que nos ajudem a compreender o que dizem as produções acadêmicas de professores iniciantes sobre o desenvolvimento profissional docente, elaboradas no contexto do Programa Observatório da Educação na área da Educação Matemática.

Para análise retomou-se a fundamentação teórica que apresenta as características do DPD no início de carreira e a problematização da pesquisa: *O que dizem as produções acadêmicas elaboradas no contexto do Programa Observatório da Educação sobre o desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes na área da Educação Matemática?*

A análise que segue apresenta excertos das narrativas que se articulam a fundamentação teórica, buscando evidenciar não só o latente, mas também o oculto.

4.1 Análise das produções dos professores iniciantes: o grupo de pesquisa como catalisador de DPD

O objetivo desta análise é evidenciar como a participação no grupo de pesquisa permite o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, considerando as características do início da carreira, uma vez que, Gama (2007) aponta ser significativo a participação em grupos durante essa fase singular da docência.

Nas primeiras leituras das narrativas é notório que a participação do grupo possivelmente proporcionou o DPD, pois permitiu a reflexão sobre o ensino para aprimoramento do ensino aprendizagem dos alunos e melhoria da qualidade da educação (DAY, 1999). “Posso dizer, com certeza, que participar desse grupo ajudou não apenas na minha prática, mas no meu crescimento profissional, me ajudando a refletir sobre o ensino e a não desistir dele. (N1) ”.

Assim como destaca este outro recorte:

Na escola onde comecei a lecionar [...] precisava do professor olhar como o aluno enxerga a matemática e que cada um tem seu tempo e seu jeito de aprender, inclusive a minha formação como docente, e cada sábado [dia do encontro do grupo] era mágico alguns eu não falava muito e alguns nem falava ficava mudo parecendo que estava em outro planeta mas não, era o dia em que mais aprendia, pois a semana posterior eu colocava em prática, com meus alunos. (N5)

O grupo me permitiu novos olhares sobre a minha profissão, sobre os alunos, a aprendizagem e até sobre conteúdos e diferentes maneiras de ensiná-los. Se eu tivesse a oportunidade de começar de novo, com esse olhar que adquiri após entrar no nosso grupo, tudo seria diferente, pois obtive um olhar investigativo, auto avaliativo, e hoje sei que um bom professor vai além da sala de aula, além de uma lousa cheia de contas que delimitam a mente de uma criança. (N3)

A participação no grupo permite reflexões não só sobre o ensino, mas também sobre a própria profissão da docência “[...] Uma das primeiras perguntas que me fizeram entrar em contradição com meus planos profissionais foi suscitada no quarto encontro do grupo. Um dos integrantes me perguntou: será que ser professor é fazer só um bico? ” (N4). Aparentemente, a contradição pessoal só seria identificada a partir da participação em um grupo que propusesse liberdade e espaço para discussões e indagações referente à docência.

Em outro recorte também há o reconhecimento da constituição e dinâmica do grupo para o DPD:

[...] encontrar com uma professora de universidade que quer ouvir alunos, mestrands e professores de matemática, encontrar também alunos do curso de matemática envolvidos com sua formação, acabou provocando em mim uma busca por mais. (N1)

Esse recorte corrobora o que afirmam Cochran-smith e Llytle (1999) ao mencionar que uma das práticas que permite o DPD e o diálogo entre teoria e prática são os grupos constituídos por integrantes com diferentes níveis de formação, “Poder partilhar e aprender com professores específicos dessa série foi muito produtivo para mim” (N2). Assim há possibilidade de considerar e reconhecer os argumentos de cada um dos participantes.

A potencialidade do grupo para oportunizar a reflexão de si pelas discussões durante os encontros e outras atividades também é reconhecida: “[...] pensei

que estava errado e fiz várias perguntas para mim mesmo, [...] o grupo me encaminhou para ser uma pessoa mais crítica” (N5)

Outro sentimento identificado nas narrativas é o sentimento de solidão e, conseqüentemente, o do isolamento, que Mariano (2006b) alega ser uma das características do início de carreira: “No princípio do grupo muitos lecionavam e poucos, incluindo eu, nunca tinham pisado em uma sala de aula. Nos encontros me sentia bem excluído e me perguntava em silêncio: o que estou fazendo aqui? (N4) ”.

Mas também são encontrados pontos de vista diferentes daquele exposto no recorte anterior: “Então, essa participação no grupo, mostrou-se uma alavanca para esta profissional ganhar força”. Ou seja, parece que o pertencimento a um grupo estimula a docência e também causa motivação para lidar com as dificuldades do início de carreira, embora seja notório o desconforto com a novidade de ingressar no grupo:

Os encontros foram surgindo as trocas de ideias, experiências vividas, especulações, contextualizações, material teórico entre outros foram me assustando. Todas aquelas informações e discussões os termos e siglas usados, na mesa professores com seus ideais, era tudo novo. (N4)

Uma das professoras iniciou a participação no grupo quando já havia uma proposta de estudo sobre avaliações externas (INEP) em andamento, mas mesmo assim ela responsabilizou-se por estudar o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em parceria com outro membro: “Essa avaliação, antes desconhecida por mim, gerou interesse e a ideia de aplicar algumas questões com os alunos da escola pública e da particular de 15 anos, dos quais sou professora. (N1) ”. Esse recorte demonstra que a participação no grupo permitiu a ela conhecer um novo tipo de avaliação que se incorporou à prática docente, possibilitando, provavelmente, uma reflexão significativa.

Uma das práticas impulsionadoras de DPD mencionadas por Sowder (2007) é a participação em projeto de extensão, cujo no depoimento que aparece a seguir, são as Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs), que são oferecidas pela UFSCar:

No segundo semestre de 2014, tive a possibilidade de participar de uma ACIEPE, que trouxe novidades e foi muito boa para a minha formação e reflexão sobre as metodologias de ensino. Depois dessas aulas da ACIEPE, tive coragem de incluir leituras e interpretação de textos relacionados à matemática nas minhas aulas, que aos poucos estão sendo aprimoradas com essa metodologia. (N1)

A participação na ACIEPE, visto pelo recorte da narrativa da professora, pode ser interpretada como uma experiência formativa, uma vez que houve a reflexão sobre metodologias através dos textos discutidos sobre Educação Matemática e a incorporação dos conhecimentos dos textos na metodologia das aulas. Dessa forma, a participação no grupo vinculado à IES oportunizou a participação em outros contextos formativos.

A principal particularidade do início de carreira é o choque com a realidade que os professores iniciantes enfrentam, desse modo os professores desenvolvem nesse período o sentimento de sobrevivência dadas as inúmeras dificuldades surgidas, e, infelizmente, em alguns casos o resultado é a desistência da profissão, sendo a insegurança outro sentimento comum em professores iniciantes (MARIANO, 2006b). Contudo, a participação dos professores em um grupo pode promover a permanência e motivação para o exercício da profissão (GAMA e FIORENTINI, 2009), como segue:

Ao iniciar a participação no GEPRAEM, coexistiam em mim duas profissionais, aquela extremamente desanimada com a profissão, que não via saídas ou sobrevivência diante da instituição “Escola”, a meu ver, falida e aquela profissional que ainda se agarrava à esperança de que buscar ser uma professora melhor e adquirir mais confiança em mim mesma enquanto profissional poderia suavizar o descontentamento e talvez me aproximar mais dos jovens a quem busco ensinar. Percebi que participar de um grupo como o GEPRAEM neste momento da minha vida é uma espécie de salvação. (N1)

Nota-se que a participação nos grupos promove o DPD e a sustentabilidade da docência no início de carreira, desestimulando a desistência da profissão. Nessa perspectiva, André (2012) afirma a importância de políticas e programas de apoio aos professores iniciantes; sendo assim, podemos considerar que o OBEDUC é uma das alternativas de suporte para os desafios enfrentados no início de carreira.

Outro movimento que os professores iniciantes possivelmente realizam ao lidar com as dificuldades do início de carreira é reproduzir a prática escolar vivenciada durante a trajetória escolar ou reproduzir a prática que os professores iniciantes consideram próprias dos mais “experientes” ou professores bons (CORSI, MONTEIRO, ROCHA e SILVEIRA, 2007). Ao participar do grupo, é oferecida aos professores iniciantes a possibilidade de se constituírem como docentes, possibilitando assim a construção de uma identidade profissional própria:

Descobri ser um professor não melhor ou bom, pois estou engatinhando, mas sim um professor diferente. Parando para analisar o ocorrido, a experiência na docência, nos primeiros dias tentava me espelhar nos outros professores, mas conforme os dias e os estudos tanto no grupo quanto na faculdade aos poucos fui me encontrando e tendo uma pequena identidade minha. (N5)

Com o apoio do grupo colaborativo na minha formação como professor que encontrei em mim um professor [...] foi com o apoio e experiências vividas no grupo colaborativo que achei um apoio para ser o professor que aqueles meninos estavam precisando. (N4)

Assim, a participação no grupo durante o início de carreira indica contribuições significativas para a DPD. Como definem Fiorentini e Crecci (2013, p.13),

O DPD remete também ao processo ou movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico. Nesse sentido, o termo desenvolvimento profissional (DP) tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico.

Considera-se que o início de carreira é uma etapa singular da carreira docente, e uma das narrativas destaca que a participação em grupo:

traz a possibilidade para professores iniciantes poderem ter uma visão, olharem o problema e poder contornar e trazer para os alunos um aprendizado mais prazeroso e significativo, ocasionando uma ótima formação para nós que estamos apenas no início de carreira, não sendo contaminados por professores acomodados, que apenas sabem reclamar de seus alunos, pois é muito trabalhoso você procurar estudo ou uma base para a metodologia usada em sala. (N4)

Sendo assim, a participação no grupo apresenta-se como indispensável para os professores iniciantes, pois gera a oportunidade de reflexões sobre a prática educativa e incentivo para, através de estudos, aprimorar a metodologia em sala de aula.

A participação no grupo promoveu ainda a um graduando que vivenciava o início de carreira, a oportunidade de se decidir a assumir e reconhecer a profissão da docência:

Tomei uma decisão: planejar meu afastamento do comércio e assumir a docência. Encontrei em textos estudados pelo grupo e nas discussões realizadas incentivos para isso. Não me esqueço de uma frase, não lembro se alguém leu no texto ou se foi uma fala de algum integrante do grupo, mas me lembro que dizia mais ou menos assim, “a mudança traz desconforto”, pois há muitos professores confortados em seus empregos, a tal zona de conforto, que se referia a um profissional acomodado [...] não é esse professor que quero ser. (N4)

Em outro recorte da narrativa, observa-se que a participação do grupo permite o sentimento contraditório de isolamento e insegurança constatado por Mariano

(2006b): “Voltando a minha participação no GEPRAEM, percebo que ganhei mais segurança, inclusive no meu dia a dia nas escolas” (N1). Portanto, o OBEDUC aposta na aproximação de professores, evitando a solidão e angústia dos mesmos.

Isso tornou possível, inclusive, estabelecer redes, com o incentivo para desenvolver atividades em outros contextos:

Nesse ano de 2015 coloquei em prática na escola particular uma ideia, antes quase abandonada, que era a de promover a Semana da Matemática através de um projeto. A intenção era a de aproximar os alunos da matemática, de forma diferenciada, para que eles percebessem que os conteúdos matemáticos podem ser aplicados em situações que não se restringem a sala de aula. Essa foi uma ótima experiência, que se apresentou trabalhosa, porém que surtiu um efeito positivo na atitude dos alunos durante as aulas e que refletiu simultaneamente nas minhas atitudes. (N1)

Percebe-se ainda que o DPD dos professores iniciantes ocorre também no que diz respeito ao contexto formativo de pesquisador, que é o eixo norteador do programa: “O OBEDUC e seus mediadores, [...] sem eu perceber aos poucos estão tirando de mim esse bicho papão que é pesquisar, relatar, ler e escrever hábitos que muitos não tem.” (N5)

Outro contexto formativo que é destacado pelos professores iniciantes são as participações em eventos científicos. Schmidt e Ohira (2002) realçam o desenvolvimento da ciência e informação, considerando assim os eventos científicos como eficazes para a divulgação e mobilização de novos conhecimentos científicos da prática docente. Tachibana, Pavani e Bariani (2004) e Lacerda (2008) também destacam a importância da participação em eventos científicos para a formação docente, como demonstra o recorte:

O encontro geral dos participantes do Obeduc, que ocorreu também na UFSCar de Sorocaba, mostrou-se igualmente importante para minha formação, pois tive conhecimento das várias pesquisas que foram realizadas pelo Observatório no ano de 2014. Essa participação foi enriquecedora, pois além de conhecer as pesquisas realizadas, participei de um debate em que estive em contato com outros professores, de outras áreas, com seus modos sempre diversos de pensar a educação. (N1)

Assim, o espaço do evento permite conhecer outras pesquisas relacionadas a prática de outros professores, licenciandos ou docentes universitários:

o compartilhamento adquire caráter formativo [...]. Quando se considera a categoria de apresentação e produção de textos científicos, fica clara a importância dada pelos professores do ensino superior e da Educação Básica a esta atividade como elemento relevante para a formação. (RODRIGUES, FRANCA E FERREIRA, 2011, p. 34)

Finaliza-se apresentação da análise das produções dos professores iniciantes produzidas no contexto do grupo OBEDUC, com um recorte interessante, que envolve aprendizagem da docência e DPD para a atuação docente e que demonstra o sentido e o significado da participação no grupo para um dos professores iniciantes:

Hoje percebo que cada escola, cada sala de aula e cada comunidade tem suas necessidades, então a metodologia usada em uma comunidade pode não servir em outra. Esse processo de autoanálise, esse processo de procurar uma melhor formação como professor ou apenas mudar a metodologia em sala de aula para buscar um maior interesse dos alunos é muito trabalhoso. Esse é um dos aspectos que trabalhamos muito no grupo colaborativo essa mudança, essa avaliação de nossa prática que me torna um professor feliz com minha decisão, e com minha prática dentro da sala de aula. (N4)

4.2 Para além da análise: a emergência dos resultados

No levantamento dos documentos relacionados ao OBEDUC é razoável afirmar que o programa atualmente se configura como um espaço formativo, pois os objetivos dos editais de 2009, 2010 e 2012, evidenciam que a proposta do OBEDUC vai além de propor somente a formação de pós-graduandos, o programa investe na articulação da Educação Básica, licenciatura e pós-graduação, pois apoia que “assumem o papel de propositores de saberes, participantes ativos na busca de propostas transformadoras que aliem a prática docente aos conhecimentos acumulados no campo educacional” (DEB, 2013, p. 118).

Mesmo que no primeiro edital de 2006 seja percebida somente a perspectiva de financiamento em pesquisa e consolidação da pós-graduação, nota-se que no edital de 2008 há a intencionalidade do programa em promover contextos diferenciados para a formação docente de pós-graduandos e de licenciandos, aproximando-os em um mesmo espaço.

Dessa forma, é possível reconhecer que o programa também tem potencial para o desenvolvimento profissional, pois promove espaços coletivos de investigação, possibilitando oportunidades e experiências significativas em relação à aprendizagem e

atuação docente. Considerando que o eixo norteador dos grupos é a pesquisa, Cortelazzo, (2011) afirma que

a pesquisa em Educação cumpre a importante função de desvelar processos de apropriação, de reelaboração, e de produção de conhecimentos; as características dos agentes e sujeitos envolvidos; as especificidades das temáticas pesquisadas; além de *locus* e *corpus* diferenciados que apontam para diferentes concepções de educação. (CORTELAZZO,2011, p. 161)

A área mais expressiva em relação às demais áreas nos projetos aprovados nos editais de 2010 e 2012 é a matemática. Nesse sentido, nota-se que a OBEDUC proporciona contribuições para a Educação Matemática e para o DPD de professores que ensinam matemática. Um reflexo desta representatividade e significância do OBEDUC para esta área foi o trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho (GT) 19 de Educação Matemática, na 37ª Reunião da ANPEd, tendo como foco de discussão o OBEDUC, com o trabalho intitulado “Desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: colaboração e materiais curriculares no âmbito do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), conforme evidencia Oliveira (2015, p.3):

O OBEDUC tem se configurado como um programa que fomenta estudos sobre a formação de professores que ensinam Matemática, já que muitos dos projetos são na área de Educação Matemática, sendo, portanto, um *lócus* de diferentes experiências de pesquisas e de formação de professores.

Como resultado da potencialidade desse programa, as produções dos eventos ED02 e ED03 demonstram o seu potencial norteador de “integrar, através de Programas governamentais as diversas áreas de conhecimento, em prol de um objetivo comum que envolve as licenciaturas e a formação continuada de professores, bem como a pesquisa nas áreas [...] de Ensino de matemática” (SOUSA, PAEZ, LEODORO, 2011, p. 508) e as contribuições da articulação entre licenciandos, professores da Educação Básica e docentes universitários, mantendo a pesquisa como eixo. Dessa forma, percebe-se a potencialidade e interesse do OBEDUC em promover grupos com diferentes níveis de formação, mantendo a investigação como eixo norteador.

Assim, Oliveira (2015, p. 15) finaliza o artigo sobre nove trabalhos referentes aos três conceitos de desenvolvimento profissional, colaboração e materiais curriculares (educativos) afirmando que o OBEDUC:

apresenta relevância para o desenvolvimento profissional de professores (futuros docentes, docentes e pesquisadores) pela sua inserção no contexto da escola pública brasileira por meio de diferentes ações que têm gerado uma importante parceria entre os programas de Pós-Graduação e a Educação Básica. A produção de conhecimento científico gerada pelas pesquisas em desenvolvimento, bem como pelos processos formativos que estão sendo empreendidos pelos projetos são indícios do impacto deste tipo de programa na melhoria da qualidade da educação.

Considerando a representatividade da Educação Matemática no contexto OBEDUC, foi possível identificar que a maioria das produções dos seminários ED02 e ED03, consideram relevante o desenvolvimento contínuo do profissional docente e ainda, destacam algumas práticas e contextos formativos, como a parceria entre universidade e escola, a formação de grupos com participantes de níveis diferentes de formação e o material de apoio ao professor. Nesse sentido, Lieberman (1996) pontua que um tipo de tipologia que permite o DPD são as aprendizagens fora da escola, por meio de projetos entre universidade e escola, redes de trabalho ou grupos informais para discussão de conteúdo curricular, se assimilando a experiência para compor um grupo de pesquisa no contexto OBEDUC.

Todos os 32 projetos relacionados a temática de Educação Matemática visam a presença de professores da Educação Básica nos grupos de pesquisa e ainda, a maioria dos projetos consideram que a formação docente não é concluída após a graduação, sendo necessário continuar a formação ao longo da carreira, reconhecendo a importância da participação destes professores. Entretanto, há diferentes concepções de aprendizagem docente mencionadas nos trabalhos. A maioria dos trabalhos indica que a formação continuada é na mesma perspectiva do DPD e já outros indicam que a formação continuada pode ser realizada por cursos ou treinamentos ou através do uso de material curricular e TIC na prática docente.

A presença de licenciados é anunciada em 17 projetos do total de 32.

A participação dos licenciandos nos projetos viabiliza a troca de saberes, a aproximação da pesquisa acadêmica e da escola da Educação Básica e a consolidação de um novo espaço de formação. Nesta perspectiva é que se apresentam os projetos que indicam desenvolver o trabalho coletivo ou ser constituído como grupo colaborativo, rede de colaboração ou comunidade de prática.

Os resultados da análise das narrativas demonstram aspectos importantes sobre o DPD de professores iniciantes que participam em grupos de pesquisa (OBEDUC). Ainda que as dissertações sejam de natureza distinta e não compuseram o *corpus* de análise, foi possível identificar alguns aspectos importantes para os dois espaços em relação ao DPD (1. Aproximação e diálogo entre universidade e escola; 2. Aprendizagem em grupos de pesquisa; 3. Narrativas e memoriais de formação e 4. Fatores pessoais e sociais), mesmo reconhecendo que a formação inicial e o início de carreira são contextos de aprendizagens singulares.

Considerando o destaque de Lieberman (1996) em relação a tipologia de aprendizagens de DPD, pode-se considerar que a **aproximação e diálogo entre universidade e escola** é um desencadeador de DPD, tanto para os licenciandos, quanto para os professores iniciantes. Por isso, é interessante que as disciplinas da grade curricular da IES dos cursos de licenciatura promovam aproximações e projetos nos contextos escolares, uma vez que este será o espaço da futura atuação docente. Para aos professores iniciantes, a participação dos mesmos nos grupos das universidades é o próprio diálogo da universidade com a escola. As narrativas demonstram o quanto é significativo a participação nos grupos de pesquisas, as aprendizagens remetem-se desde as leituras e discussões de fundamentações teóricas até mesmo reflexões sobre metodologias praticadas em sala de aula.

Uma prática que apresenta-se como um catalisador de DPD (GAMA E FIORENTINI 2009) é a elaboração de **narrativas e memoriais de formação**, pois o movimento de escrita de si permite “construir-se formando-se, formar-se construindo, produzir conhecimento para criar sentido, produzir sentido para criar sentido, produzir sentido para criar conhecimento” (JOSSO, 2004, p. 205). A autora Gama (2013) que visa analisar as práticas desenvolvidas em grupos que envolve o processo de formação de professores iniciantes de Matemática na perspectiva de desenvolvimento profissional, menciona:

A utilização de narrativas, sobretudo as escritas, tem-se configurado como modo de os participantes compartilharem experiências, seja nas reuniões presenciais, seja nos espaços virtuais. Essas narrativas, que contemplam desenvolvimento de material pedagógico e realização de atividades em sala de aulas, além de reflexões sobre a prática docente, podem ser publicadas em periódicos, congressos ou em livros. Os interesses e as necessidades dos participantes

direcionam os estudos teórico-metodológicos e constituem uma estratégia importante que contempla, ao mesmo tempo, interação, sistematização e produção de conhecimento, além de dar visibilidade ao grupo. (GAMA, 2013, p.31)

Desse modo, parece que as narrativas produzidas em grupo possuem potencial enriquecedor para o DPD, para os participantes do grupo de pesquisa (OBEDUC). Segundo Rocha e André (2010, p. 79), é interessante que as propostas de escritas sejam recorrentes em contexto intensivo e contínuo, como aponta Darling-Hammond et al. (2009):

Os memoriais de formação tornam-se mais significativos quando introduzidos desde o primeiro ano de formação profissional, pois possibilitam entender melhor o ingresso do licenciado no curso, suas expectativas, representações e percepções sobre o trabalho docente.

Em alguns excertos das narrativas dos professores iniciantes e pelos os resultados das dissertações de Militz (2012) e Martins (2012), é possível identificar que os **fatores pessoais e sociais** são imbricados com o DPD de licenciados e professores iniciantes (DAY, 2001), por isso, Passos et. al (2006, p. 196) mencionam que

Investigar o desenvolvimento profissional do professor, portanto, vai além da análise dos conhecimentos que adquire ao longo da vida profissional. Implica interpretá-lo, também, como sujeito com desejos, intenções, utopias, desilusões, que sofre os condicionamentos de seu contexto histórico-cultural.

Nessa perspectiva, uma vez que a pesquisa qualitativa também visa a considerar a individualidade das narrativas, Guimarães (2004) reconhece ao organizar

esses fatores em quatro pólos: *o pessoal*, que compreende tanto a relação do professor com ele mesmo, como sua história pessoal; *o contextual*, externo ao professor: institucional, organizacional e social; *o do conhecimento profissional*; e *o existencial*, que inclui motivações, desejos e propósitos morais. (Grifo do autor)

O resultado mais significativo da análise das produções textuais produzidas no contexto do OBEDUC dos professores iniciantes indica que o desenvolvimento profissional docente é catalisado pela **aprendizagem em grupos de pesquisa**, Fiorentini e Crecci (2013) e Cochran-Smith e Llytle (1999), reconhecem que grupos, redes ou comunidades de professores são potenciais para o DPD, nessa perspectiva Cochran-Smith e Lytle, (1999), vai além, considerando ainda mais eficaz os grupos de investigação

ou pesquisas e ainda, envolvido por participantes de diferentes níveis de formação, similar a proposta do OBEDUC.

As narrativas mencionam nitidamente que os conflitos do início de carreira são mitigados pelo conforto pessoal e profissional que o grupo proporciona, seja por isso ocorrer permeado pelo sentimento de pertencimento, seja por constituir-se em um suporte garantido pelo apoio dos integrantes do grupo.

Nesse sentido, pelas narrativas dos professores iniciantes, o grupo oportuniza experiências e ações formativas, desde a sustentabilidade da docência até a reflexão sobre a própria prática: “no seio de um grupo, a construção compartilhada de conhecimento favorece a autonomia dos participantes, possibilitando a eles irem além do que seria possível, se estivessem trabalhando individualmente” (BOLZAN, 2002, p. 63). Portanto, compreende-se que as características do início de carreira podem ser mitigadas na participação de grupos que desenvolvam projetos de pesquisa, como é a proposta do OBEDUC.

Embora seja necessário ressaltar que a constituição de um grupo, por si só, não desencadeia o DPD, segundo Placco e Souza (2003, p.18) as ações, atividades e dinâmicas de um grupo que podem oportunizar o desenvolvimento profissional são:

- No confronto de ideias e ações;
- Experimentando, acertando e errando;
- Ouvindo experiências de outros;
- Recorrendo à memória do que conhecemos e vivemos;
- Estudando teorias, questionando, clareando posições;
- Escrevendo sobre dado assunto;
- Dissecando o novo, subdividindo-o e juntando-o de outra forma (análise e síntese);
- Exercitando e refletindo sobre a prática;
- Acumulando ideias e testando-as;
- Pesquisando;
- Refletindo sobre nosso próprio modo de aprender.

Portanto, essas ações, dinâmicas e atividades ao serem estabelecidas em grupos, propende ao DPD, independentemente se a proposta do grupo é para a elaboração de material didático ou de especialização, por exemplo.

Considerando os resultados exposto, conclui-se que a proposta do OBEDUC em oportunizar grupos de pesquisas com a participação de licenciandos, professores, docentes universitários demonstra-se um avanço para a política e

programas de formação de professores, uma vez que oportunizar aprendizagem em grupos na mesma perspectiva que as análises das narrativas apresentam. Por isso, mesmo que não sejam todos os grupos que possa ser considerado um espaço formativo com potencial ao desenvolvimento profissional, reconhece a significância do programa OBEDUC para aprendizagem docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder à problematização da pesquisa, “*O que dizem as produções acadêmicas elaboradas no contexto do Programa Observatório da Educação sobre o desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes na área da Educação Matemática?*” Os objetivos da pesquisa são identificar a potencialidade formativa do espaço oportunizado pelo o programa Observatório da Educação para licenciandos e professores em início de carreira a partir do levantamento dos documentos oficiais; identificar o DPD de professores em início de carreira em contexto de grupos de pesquisa (OBEDUC) nas produções textuais da área da Educação Matemática e indicar os possíveis desdobramentos do programa Observatório da Educação para o início de carreira na perspectiva do desenvolvimento profissional docente.

Estruturou-se esta dissertação em seis segmentos, inicialmente com a **apresentação da pesquisa**, seguido do **capítulo 1** que apresenta a fundamentação teórica para discutir o conceito de DPD, reconhecendo a mobilização dos conhecimentos e saberes docentes e abordando a aprendizagem da docência em dois espaços: cursos de licenciatura e início de carreira. O **capítulo 2**, contextualiza o cenário em que o OBEDUC foi institucionalizado, descrevendo-se o histórico e características do programa. O **capítulo 3** envolve o percurso metodológico da pesquisa com a apresentação do *corpus* de análise. O **capítulo 4**, concretiza-se a análise das produções articulando-se aos referenciais teóricos e nos resultados finaliza-se com a apresentação da síntese das análises das dissertações e das produções dos professores iniciantes.

Pelos resultados da pesquisa referentes ao levantamento dos documentos relacionados ao OBEDUC disponibilizados pela CAPES de 2006 a 2013, identifica-se que a proposta do programa possui um potencial formativo para licenciandos, professores e docentes universitários. As análises das produções textuais dos professores iniciantes sinalizam que a aproximação e o diálogo entre universidade e escola, a aprendizagem em grupos de pesquisa formados por integrantes com diferentes níveis de formação, as produções das narrativas e os fatores pessoais e sociais são aspectos profundamente entrelaçados ao DPD.

A primeira dificuldade encontrada durante o percurso da pesquisa inicia-se com o enigma de compreender a dinâmica da pesquisa em educação na área de formação docente e práticas educativas. Após a compreensão da importância das pesquisas acadêmicas e da pós-graduação para a educação brasileira, surge uma pressão pessoal e profissional que leva à tentativa de garantir a realização de uma pesquisa de qualidade, relevante para a formação de professores e que possa contribuir para a elevação da qualidade da educação do país.

Assim sendo, o primeiro obstáculo enfrentado foi a escolha de dados e a análise, considerados dificuldades a serem enfrentadas nesse processo, pois existia a preocupação de compor um *corpus* consistente e coeso para garantir a seriedade da análise realizada. Para tanto, houve a necessidade de exercitar a todo momento a capacidade de síntese na articulação entre as contribuições dos vários teóricos estudados, um exercício árduo e contínuo que se revelou a pior dificuldade desta trajetória: a elaboração do texto segundo os moldes da escrita acadêmica.

Essa vivência foi extremamente significativa para minha formação profissional, como professora e como pesquisadora, pois ingressei na pesquisa logo após a conclusão da graduação. Sendo assim, foi intenso o processo de incorporação de postura de pesquisadora e mestranda nesses dois anos, e ao olhar para trás reconheço meus avanços, mas também entendo que há outros aprendizados relativos ao ambiente acadêmico dos quais ainda necessito apoderar-me.

A participação em congressos e eventos permitiu enriquecer meus conhecimentos e compreender as discussões na área de formação de professores, além de “conhecer” os referenciais nacionais e internacionais que pertencem à área de Formação de Professores. Consegui ainda participar de congressos relacionados ao objeto de estudo da pesquisa, como o IV Congresso Internacional sobre Professorado Iniciante e Inserção Profissional à Docência (UFTPR – Curitiba), o VIII Simpósio Nacional de Educação, o II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores (URI – Frederico Westphalen), o V Congresso Brasileiro de Educação “Pesquisa e Formação de Professores: políticas e programas” (UNESP – Bauru) e a 37ª Reunião Nacional ANPEd.

Outra aprendizagem que a pesquisa me proporcionou e que considero relevante para a minha formação foi a aproximação com a área de educação matemática. Graças a essa aproximação, pude compreender alguns embates da área, e até mesmo reconhecê-la como uma área mais consolidada do que outras áreas específicas no espaço da educação.

Existe uma motivação pessoal para a realização desta pesquisa, pois durante a licenciatura fui bolsista do PIBID, e quando principiei a atuação profissional como professora iniciante, também participei de um grupo de pesquisa, o NEPEN. Finalmente, após o ingresso no mestrado me tornei bolsista mestrando do OBEDUC, deste modo, esta pesquisa possui significado não só no âmbito profissional, mas também no pessoal.

Nessa perspectiva, o primeiro desdobramento desta pesquisa é almejar a permanência e continuidade do OBEDUC, até mesmo sugerindo-o como uma política de formação de professores, pois nota-se que enquanto espaço formativo e DPD, ele apresenta características significativas para todos os níveis de formação e fases do ciclo da carreira docente.

Desse modo, outro possível desdobramento da pesquisa tendo como foco a formação de professores e práticas educativas é a elaboração de projetos e programas que estimulem a oferta e criação de espaços que valorizem a constituição de grupos com licenciandos, professores da Educação Básica e docentes universitários para ocorrer a aprendizagem em grupos e DPD.

Pela pesquisa, foi possível identificar que na área de Educação Matemática há uma quantidade significativa de grupos de pesquisa com diferentes níveis de formação, o que possivelmente permita a aprendizagem da docência e DPD. Assim, seria pertinente a realização de pesquisas para identificar as práticas produzidas em contexto de grupos, para compreender e aprofundar os desdobramentos dos conhecimentos, saberes e discussões surgidos do trabalho desenvolvido pelos grupos.

Pelo levantamento da CAPES, há outras pesquisas que abordam o DPD de e as práticas educativas realizadas no contexto OBEDUC e de grupo com diferentes níveis de formação, por isso também seria interessante a realização de pesquisas sobre

as próprias pesquisas produzidas pelos grupos, de modo a identificar as tendências desse tipo de investigação acadêmica, suas fragilidades e potenciais.

Pelos apontamentos sobre a contribuição da articulação da universidade com a escola, percebe-se que ainda permanece necessária a discussão sobre os projetos políticos pedagógicos das IES e as disciplinas práticas da grade curricular, pois aparentemente é somente pelo estágio ou pelo PIBID que os licenciandos se aproximam da escola e compreendem este como um momento significativo de aprendizagem da docência, sendo preocupante tal fato, uma vez que é restrito o número de bolsas PIBID e em alguns cursos de licenciatura o estágio curricular compõe a grade curricular apenas no último ano, o que leva o licenciando a ter contato com o contexto da futura prática profissional somente no final da graduação.

A importância da aproximação dos professores iniciantes de grupos na universidade também aponta para um possível desdobramento. Seria oportuno a implementação de ações e programas de apoio que cedam espaços de suporte nas universidades e incentivem a participação de grupos para partilhar os desapontamentos do início de carreira, diminuindo assim a insegurança e a angústia dos recém-graduados, sendo ainda um espaço de reflexão sobre a prática, mobilização de conhecimentos e saberes e aprendizagem coletiva. Por isso também é pertinente aprofundar as pesquisas que visam identificar práticas, contextos e ações de superação das dificuldades encontradas no início de carreira, pois já há um sólido aporte teórico que identifica as características e dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes. Assim, com os resultados de pesquisas realizadas nessa perspectiva seria possível promover programas ou políticas que promovam a valorização profissional e permanência no magistério.

Dessa forma, espero que esta pesquisa fortaleça as discussões sobre o DPD de licenciandos e professores iniciantes, que provoque reflexões sobre a continuidade de políticas e programas de formação de professores, que colabore nos desafios no campo de formação de professores e, finalmente, que contribua para elevar a qualidade da educação no país.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B.. Organizar um livro. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 23-27.
- ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v.33, n.2, p. 263-280, maio/2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação. Porto Alegre, PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciante no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145, p.112-129, jan-abr/2012.
- BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2003.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Características da investigação qualitativa**. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, p. 20 – 28, jan-abr/2002.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.
- COCHRAN-SMITH, M., LYTLE, S.L (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. **Review of Research in Education**, vol. 24, pp. 249-305, jan. 1999.
- CAETANO, A.P. Dilemas dos professores. In ESTRELA, M.T.(org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, n. 26, p.191-221, 1997.
- CAVACO, M. H. **Ofício do Professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor. Porto Editora, p.155-191.1995.
- CORREIA, G. S., Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID-PUC/SP. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica De São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2012.

CORTELAZZO, I. B. C. Pesquisa na Educação Superior: Articulação Graduação e Pós-Graduação. In: SCHLESSNER, A. H; FERREIRA, N. S. C. (Org.). **A Pesquisa na Pós-Graduação em Educação: reflexões, avanços e desafios**. 1ª ed. Curitiba: UTP, v. 3, 2007. p. 123-138.

COSTA, J. S.; OLIVEIRA, R. M. M. A. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 10(2): p. 23-46, 2007.

DARLING-HAMMOND, L. et al. **Professional Learning in the Learning Profession: a Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad**. Washington, DC: National Staff Development Council, 2009.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: o desafio da aprendizagem permanente**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012 p. 127-153.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, António. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

DUBAR, C. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Andréa Stabel M. da Silva. São Paulo: Fontes Martins, 2005.

ERAUT, M. Prefácio. In **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. DAY, C. Porto: Porto Editora, pp. 9-14. 1998

ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. A formação de professores: especificidades e problemas. In: _____. **Análise de necessidades na formação de professores**. Lisboa: Porto, 1995, p.39-42.

FELIX, M. F. A.; NAVARRO, E. C.; Habilidade e competências: novos saberes educacionais e a postura do professor. **Revista Interdisciplinar**.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. O ensino de ciências no Brasil: histórias, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 39, p. 225-249, set/2010.

FINGER, M.; NÓVOA, A.. Introdução. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 19-29.

FIORENTINI, D; SOUZA Jr, A. J; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M.

A. **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 307-335.

FIORENTINI, D; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação?. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v.05, n.08, p.11-23, Belo Horizonte, jan-jun/2013.

FIORENTINI, D. (Org.) **Formação de professores de Matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____**FIORENTINI, D. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil**, Bolema, Rio Claro (SP), ano 21, n. 29, 2008, p. 43-70.

_____**FREITAS, H. C. L;** A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1203-1230, out/2007.

GAMA, R. P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos**: o caso de professores de matemática em início de carreira. 239 f. Tese (Doutorado) - UNICAMP, Campinas, 2007.

_____**Formação em Grupos na Perspectiva de Desenvolvimento Profissional: Professores Experientes e Iniciantes de Matemática**. Revista Contrapontos – Eletrônica, v. 13, nº 1, p. 24 a 32, jan-abr/2013.

GAMA, R. P.; FIORENTINI, D. Formação continuada em grupos colaborativos: professores de matemáticas iniciantes e as aprendizagens da prática profissional. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.11, n.2, pp.441-461, 2009

GAMA, R. P.; GURGEL, C. M. A. **Sentimentos e dilemas de professores de matemática em início de carreira docente**. In: 24ª reunião - Grupo de Trabalho, Educação em Matemática. Caxambu, MG: out/2001

GAMA, R. P., PASSOS, L. F., CARDOSO, V. C., **Constituição de uma rede colaborativa e a pesquisa em formação de professores que ensinam matemática**, 2013.

GARCIA, L. A. M. Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso? **Educação e Ciência On-line**, Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em: <http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm>. Acesso em: ago/2015.

GARCIA, M. C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n.9, p. 51-75, 1998.

_____**GARCIA, M. C. Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 139-210, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil. Um estado da arte**. Brasília, set/2011.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora UNIJUI, p. 457, 1998.

GERALDI, C. M. G; MESSIAS, M. G. M. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: Um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: _____. **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 237-276.

GONÇALVES, T. O; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. A. **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 105-136.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GUARNIERI, M. R. Apresentação. In: _____. **Aprendendo a Ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 1-4.

Guimarães, M. F. **O desenvolvimento de uma professora de Matemática do ensino básico**: Uma história de vida (Tese Doutorado em Educação, Universidade de Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências). 2004

HOUSSAYE, J. **Une illusion pedagogique? Cahiers Pédagogiques**, Paris, n. 334, p. 28-31, 1995.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org) Vida de professores. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Ed, p. 31-61, 2000.

JOSSO, M. C., **Experiências de Vida e Formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo Cortez, 2004.

LACERDA, A. L. de; WEBER, C.; PORTO, M. P.; SILVA, R. A. da. **A importancia dos eventos científicos na formação acadêmica: estudantes de biblioteconomia**. Revista ACB: Biblioteconomia, Florianopolis, SC, v. 13, n. 1, p. 130-144, 2008.

LAROSSA, J. Notas sobre narrativa e identidade (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-27.

LIEBERMAN, A. Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In MCLAUGHLIN, M. W., Oberman I. (eds) **Teacher Learning: New Polices, New Practices**. New York,: Teachers College Press. 1996

LIMA, A. C. R. E. Caminhos da aprendizagem da docência: Os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: Veiga, I. P. A.; D'Ávila, C. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p.135-150.

LIMA, E. F. **A construção do início da docência**: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. Educação, s.l., v. 29, n. 2, 2004

_____. Introdução. In: _____. **Sobrevivências: No Início da Docência**. Brasília, DF: Liber Livro Ed., 2006. p. 9-16.

CORSI, A. M.; MARIANO, A. L. S.; MONTEIRO H. M.; PIZZO, S. V.; ROCHA, G. A.; SILVEIRA, M. F. L.; LIMA, E. F. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, ano 10, n.15, p. 138-160, jan-jun/2007.

LOUREIRO, M. I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In ESTRELA, M.T.(org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, n. 26, 1997, p.117-160.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986. 99p.

MARCELO, C.. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. In: **Revista de Ciência da Educação**, Sevilha, n. 08, p. 7-22, jan/abr 2009a.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v.01, n. 01, p.109-131, ago./dez. 2009b.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: **Sobrevivências: No Início da Docência**. Brasília, DF: Liber Livro Ed., 2006a. p. 17-26.

_____. **A Construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da Anped e do Édipe. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006b.

MARSHALL, C; ROSSMAN, G. B. **Designing qualitative researcher**. London: Sage, 1989.

MARTINS, R. M., **Aprendiz De Professora: As Narrativas Sobre O Processo De Constituição Da Identidade Docente Dos Licenciandos De Matemática**. 162 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal De Mato Grosso - Campus Universitário De Rondonópolis, Rondonópolis, 2012.

MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. A. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 277-306.

MATOS, M. C. **Currículo, formação inicial do professor e saber docente**. Belo Horizonte: UEMG, 2007. p. 13.

MAULINI, O. L. In: PERRENOUD et al. **A Escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MELO, M. J. M. D.; PASSEGGI; M. C. Horizontes de pesquisa com fontes autobiográficas. **Seropédica**. Ciências Humanas e Sociedade em Rev. v. 32, n. 2, p. 67-82, jul/dez 2010. Disponível em:

MILITZ, N. **Licenciandos em formação: os memoriais como registro do movimento de constituição da identidade profissional**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal De Mato Grosso - Campus Universitário De Rondonópolis, Rondonópolis, 2012.

_____. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Formação de professores e profissão professor. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Tradução de Graça Cunha; Cândida Hespanha; Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. M. P. **Desenvolvimento Profissional de Professores que Ensinam Matemática: Colaboração e Materiais Curriculares no Âmbito do Programa Observatório da Educação (Obeduc)**. Programação 37^a Reunião Nacional ANPEd Trabalho Encomendado GT19 – Educação Matemática, 2015.

PACHECO, J.; FLORES, M. A. Formação e avaliação do professor. Porto: Porto Editora.1999.

PAIVA, A. R. Apresentação. In: MATTOS, P. **A Sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser**. São Paulo: Annablume, 2006. p. 11-14.

PASSOS, C. L. B. et al. **Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: Uma metanálise de estudos brasileiros**. Quadrante, v. XV, n. 1 e 2, 2006

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. Compétences, habitus et savoirs professionnels. **European journal a teacher education**, 1994. p. 45-48.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. Edição. São Paulo, SP: Cortez, 2012. p. 15-38.

PINEAU, G. A autoformação no discurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.

PIZZO, S. V. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira**. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2004.

PLACCO, V. M. N. S; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. 1. Edição. São Paulo, SP: Loyola, 2006. 92 p.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; NETO, A. Q. **Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência**. Educar, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

QUADROS, A. L.; GOMES, A. F. S.; ALMEIDA, A. M. D.; ALEME, H. G.; FONSECA, M. T.; FIGUEIREDO, R. A.; SILVEIRA, V. A. Professor em início de carreira: relato de conflitos vivenciados. **Revista Varia Scientia**, v. 06, n. 12, p. 69-84, dez/2006.

RALHA-SIMÕES, H. **Dimensões pessoal e profissional na formação de professores**. Aveiro, 1994.

ROCHA, G. A. **A construção do início da docência: uma doutora em educação vai se tornando professora das séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2005.

ROCHA, L.P.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional do professor de Matemática em início de carreira no Brasil. **Quadrante: Revista teórica e de investigação**. Lisboa: APM, v. 15, n. 1-2, p.145-168, 2006.

RODRIGUES, G. M., FRANÇA, S. B., FERREIRA, H. S. **Participação de Grupo de Pesquisa em Evento Científico: Investigando as Contribuições para a Formação Docente**. Anais do 3º Seminário do OBEDUC e do 1º Seminário do Observatório da Educação Escolar Indígena, 2011.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL M.; Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais. **Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB)**, 2007.

SANTOS NETO, E. Construção (auto)biográfica e formação de educadores: um olhar desde uma perspectiva transpessoal. **Revista @mbiente Educação**, São Paulo, vol. 2, n. 2, p. 95-114, ago/dez. 2009. Disponível em:

<http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/8_santosneto.pdf>. Acesso em: 18 mar 2011.

SCHMIDT, L.; OHIRA, M. L. B. **Bibliotecas virtuais e digitais: análise das comunicações em eventos científicos** (1995/2000). Revista ACB: Biblioteconomia Florianópolis, SC, v. 7, n. 1, p.73-97, 2002.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: jun/2014.

SHULMAN, L. Those who understand: the knowledge growths in teaching, in: **Educational Researcher**, p. 4-14, fev/1986.

SICARDI, B. C. M. **Biografias educativas e o processo de constituição profissional de formadores de matemática**. 158 f. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2008.

SILVA, M.C.M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In ESTRELA, M.T.(org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, n. 26, 1997, p.51-80.

SILVA, R. G., GASPARIN, J. L. **Escola pública: a formação de professores e as políticas educacionais**. In: Seminário de Pesquisa do PPE. 07 a 09 de maio de 2012, UEM.

SOUSA, M. C., PAEZ, G. R., LEODORO M. P., Conhecimentos em e da Prática Gerados em Parceria Compartilhada entre Licenciandos, Professores da Educação Básica e Pesquisadores. Anais do 3º Seminário do OBEDUC e do 1º Seminário do Observatório da Educação Escolar Indígena, 2011.

SOUZA, D. B. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista Multidisciplinar da UNIESP**, Saber Acadêmico, n. 08, dez/2009.

SOWDER, J. T. **The Mathematical Education and Development of Teachers**. In: LESTER, F. K. (Ed.). *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. North Carolina: Information Age Publishers, 2007. p. 157-223.

TACHIBANA, M.; PAVANI, R.; BARIANI, I. C. D. **Participação em eventos científicos e formação do universitário**. PSICO, Porto Alegre, RS, v. 35, n. 1, p. 89-96, 2004.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n. 12, p. 5–24, jan-abr/2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2012. 325 p.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez/2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L.. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: UNESCO- IIEP, 2010.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. **Revista Educación**, n. 340, p. 117-140, 2006.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. **Perspectivas y problemas de la función docente**, Madrid, Espanha, p. 39-68, 1988.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto, Portugal: Porto Ed., 1994. p. 206.

Obs.: As referências dos documentos oficiais citados no texto encontram-se listadas no ANEXO A.

ANEXO A – DOCUMENTOS OFICIAIS REFERENCIADOS

BRASIL, CAPES, Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão – Observatório da Educação**. Brasília, 2013, p. 118.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. mai/2006.

BRASIL, FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo, 2009, p. 85.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **PARECER CNE/CP nº 3/2006**, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Brasília, dez/2005.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior**. Brasília, DF, maio, 2000.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **PARECER CNE/CP nº 9/2001**, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Brasília, mai/2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Portaria MEC nº 2.255**, Aprova o Regimento Interno do INEP. ago/2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **RESOLUÇÃO CP N.º 1, DE 30 DE SETEMBRO DE 1999**. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95, set/1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Brasília, mai/2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. **Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica 2009-2013**, jan/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. **Edital N.º 49/2012**, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. **PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG) 2011-2020**, Brasília, dez/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. **EDITAL Nº 01/2006/CAPES/INEP**, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. **EDITAL CAPES Nº 049/2012**, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. **Edital 01/2008/CAPES/INEP/SECADI**, 2008.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dez/1961.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 378, DE 13 DE JANEIRO DE 1937**, Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. jan/1937.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **DECRETO-LEI Nº 580, DE 30 DE JULHO DE 1938**, Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. jul/1938.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **DECRETO Nº 5.803, DE 8 DE JUNHO DE 2006**. Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências, 2006.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 11.502, DE 11 DE JULHO DE 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, jul/2007.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 8.405, DE 9 DE JANEIRO DE 1992**. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências, jul/2007.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 10.269, DE 29 DE AGOSTO DE 2001**. Dá nova denominação ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. ago/2001.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 9.448, DE 14 DE MARÇO DE 1997**. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências, mar/1997.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. dez/1996.

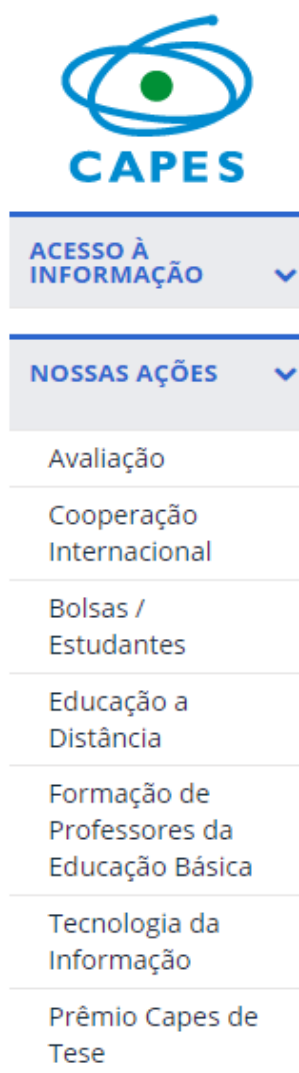
BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. jan/2009.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 12.695, DE 25 DE JULHO DE 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. jan/2009.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **DECRETO Nº 7.692, DE 2 DE MARÇO DE 2012**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -

ANEXO B – MENU DE NAVEGAÇÃO DO SITE DA CAPES

Figura 7 - Menu de Navegação



Fonte: Site da Capes

Figura 8 - Página da Formação de Professores

Formação de Professores da Educação Básica

Publicado: Terça, 13 Novembro 2012 18:40 | Última atualização: Quarta, 27 Maio 2014 20:27

A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB atua em duas linhas de ação:

1. na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor.
2. no fomento a projetos de estados, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério.

Bases Educacionais

O conjunto dos programas insere-se em uma matriz educacional que articula três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento. Na base de cada ação da DEB está o compromisso da CAPES de valorizar o magistério da educação básica.

Os programas mantêm um eixo comum que é a formação de qualidade, em um processo intencional, articulado e capaz de se retroalimentar, gerando um movimento progressivo de aperfeiçoamento da formação docente.

PROGRAMAS



Fonte: Site da Capes

ANEXO C – PRODUÇÕES DO EV02 E EV03 DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Quadro 5 - Trabalhos Identificados Relacionados à Educação Matemática

Seminário		Sessão/Área Temática	Título
1.	EV02	Formação Docente	Formação Continuada de Professores de Matemática em um Contexto de Implementação de Inovações Curriculares
2.	EV02	Formação Docente	Participação de Grupo de Pesquisa em Evento Científico: Investigando as Contribuições para a Formação Docente
3.	EV02	Formação Docente	Formação Inicial de Professores dos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia: A voz dos Alunos nos Grupos de Discussão e nos Memoriais de Formação
4.	EV02	Trabalho Docente	Prova Brasil/SAEB – Matemática em Escolas-Municipais de Campo Grande, MS: Contextos e Concepções de Professores
5.	EV02	Trajetórias e Práticas Educativas	Conhecimentos em e da Prática gerados em Parceria Compartilhada entre Licenciandos, Professores da Educação Básica e Pesquisadores
6.	EV03	Educação Básica	A repolitização da esfera pública por meio da ação comunicativa: pequenos grupos de pesquisa nas escolas, sequências didáticas de cunho matemático e de cunho sociocientífico, e avaliação em larga escala
7.	EV03	Educação Básica	A aprendizagem de professores que ensinam matemática com materiais curriculares educativos
8.	EV03	Educação Básica	As Inconsistências na Aprendizagem de Leitura e Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
9.	EV03	Educação Básica	Avaliações Educacionais e o Ensino de Ciências e Matemática: o Enem: avaliação do desempenho dos estudantes em Ciências da Natureza
10.	EV03	Educação Básica	Conhecimento Matemático para o Ensino de Álgebra: uma abordagem baseada em perfis conceituais
11.	EV03	Educação Básica	Constituição de uma rede colaborativa e a pesquisa em formação de professores que ensinam matemática
12.	EV03	Educação Básica	Construindo Redes de saberes na Matemática e na iniciação em ciências: escola e universidade em conexão
13.	EV03	Educação Básica	Diagnósticos de conteúdos críticos de Matemática e propostas metodológicas no Ensino Fundamental e Médio
14.	EV03	Educação Básica	Educação Continuada de Professores de Matemática e a Resolução de problemas: explorando possibilidades
15.	EV03	Educação Básica	Educação Matemática de professores que ensinam matemática
16.	EV03	Educação Básica	Educação Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: princípios e práticas da organização do ensino
17.	EV03	Educação Básica	Estudo de Tendências no ensino de matemática e a formação de grupo de estudos com professores da escola básica

18.	EV03	Educação Básica	Estudos e Pesquisas de Práticas de Letramento Matemático Escolar e de Formação Docente
19.	EV03	Educação Básica	Fatores Determinantes da qualidade de Ensino em Maringá – Pr na disciplina Matemática do Ensino Fundamental
20.	EV03	Educação Básica	Formação Continuada de professores em ciências e matemática visando o desenvolvimento para o exercício pleno da cidadania
21.	EV03	Educação Básica	Investigando a Formulação e a Resolução de Problemas Matemáticos na Sala de Aula: Explorando Conexões entre a Escola e Universidade
22.	EV03	Educação Básica	Investigando dimensões sócio-contextuais na relação dos alunos do Ciclo I com a matemática e no enfrentamento de dificuldades de aprendizagem
23.	EV03	Educação Básica	Linguagem e desenvolvimento sustentável: integrando ciências, língua portuguesa e matemática
24.	EV03	Educação Básica	Materiais Curriculares Educativos Online para a Matemática na Educação Básica
25.	EV03	Educação Básica	O Campo Interdisciplinar entre Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais na Educação Básica, especificamente no 9º ano, em uma escola Pública de Manaus
26.	EV03	Educação Básica	Projetos de Matemática entre a Escola Básica e a Universidade
27.	EV03	Educação Básica	Trabalho colaborativo com professores que ensinam Matemática na Educação Básica em escolas públicas das regiões Nordeste e Centro-Oeste
28.	EV03	Educação Básica	Observatório da Educação: uma investigação sobre o desenvolvimento profissional docente de professores que ensinam matemática
29.	EV03	Educação à Distância	M-Learning: Uma Implementação Inovadora
30.	EV03	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Desafios para a Educação Inclusiva: pensando a formação de professores sobre os processos de domínio da Matemática nas séries iniciais da Educação Básica
31.	EV03	Educação Superior	Abordagens de resolução de problemas: diferentes focos de investigação
32.	EV03	Educação do Campo	Alfabetização Matemática em Escolas Ribeirinhas: formação docente por um ensino educativo