



GT08 - Formação de Professores – Trabalho 951

RESISTÊNCIA DO PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO (OBEDUC) E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES

Marília Yuka Hanita – UFSCar

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

O artigo apresenta considerações de uma pesquisa de mestrado que visa compreender o potencial do contexto do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) para o desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes. Para isso, o referencial teórico se fundamenta nos estudos referentes ao início de carreira docente (Huberman, 2000) e (Garcia, 1998) e no desenvolvimento profissional docente (Day, 1999) e (Fiorentini & Crecci, 2013). O *corpus* de análise é composto pelas produções textuais dos professores iniciantes, dada a natureza do objeto de estudo, a pesquisa é de cunho qualitativo e interpretativo (Ludke & André, 1986). As produções dos professores iniciantes, indicam o OBEDUC como um espaço formativo que minimiza os desafios da iniciação docente e permitem a permanência na profissão. Cabe, portanto, destacar que seria oportuno a permanência de programas e ações de apoio para professores iniciantes, sob mesma perspectiva do OBEDUC. Sendo assim, propostas que oportunizem aprendizagem coletiva e incentivem grupos a compartilharem os anseios do início de carreira, proporcionando um espaço formativo de desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Professores Iniciantes; Programa Observatório da Educação, Desenvolvimento Profissional Docente

Introdução

O programa educacional OBEDUC, contempla a política de formação docente financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior (CAPES), Gatti, Barretto e André (2011) afirmam que as atuais propostas de políticas de formação docente da Educação Básica apresentam-se sobre novas e diferenciadas perspectivas para aprimoramento profissional, oportunizando espaços e experiências significativas para o desenvolvimento do futuro docente e professor em exercício.

Dessa maneira, há programas que incentivam a inserção de licenciandos na docência e articulação entre a universidade e escola, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e outras focadas na qualificação dos professores

em exercício como Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (GATTI, BARRETTO E ANDRÉ, 2011). Embora, reconheça os avanços da política de formação de professores da Educação Básica da CAPES, permanece ainda relatos das dificuldades de docentes em início de carreira e o alto índice de evasão da profissão (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 2006 e RUIZ, RAMOS e HINGEL, 2007). Diante dessa realidade, André (2012) alega ser “bastante evidente a necessidade de políticas especificamente voltadas aos professores iniciantes” (p.115).

Sendo assim, este artigo apresenta-se as principais considerações sobre o desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes no contexto do OBEDUC, tendo como base a pesquisa realizada durante o mestrado que visa compreender o desenvolvimento profissional docente a partir das produções textuais dos professores iniciantes elaboradas no contexto do OBEDUC. Os objetivos da pesquisa é identificar como a participação no grupo de pesquisa permite os professores em início de carreira enfrentarem as dificuldades dessa fase, como o grupo permite se desenvolverem profissionalmente e ressaltar a importância de permanência do OBEDUC na política de formação de professores da Educação Básica, sobretudo como uma proposta significativa aos professores iniciantes.

O OBEDUC foi instituído em 2006 em parceria ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O principal objetivo do OBEDUC desde de sua institucionalização é estimular a pesquisa em educação e a formação de pós-graduandos (mestrado e doutorado).

Contudo, nos objetivos específicos do edital N° 38/2010/CAPES/INEP (2010), amplia-se a proposta do OBEDUC, visando também a formação de licenciandos e professores, dessa forma, instigando a articulação entre a pesquisa acadêmica e a Educação Básica. É relevante acentuar que o OBEDUC continua sendo o único programa educacional da CAPES tendo como finalidade a pesquisa, que contempla uma das linhas de ação da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), “no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério.”¹

¹ <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>, não pode ser no final da página

Importante evidenciar, algumas características do OBEDUC. Segundo o relatório da DEB, o programa OBEDUC considera os professores nos espaços escolares como atores principais 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). Ainda, no relatório da DEB, aponta-se que o OBEDUC esculpe princípios pedagógicos marcantes: a abordagem do trabalho coletivo, tanto na disposição dos núcleos como na interação entre diferentes profissionais da educação; o papel fundamental da escola, sendo protagonista da pesquisa em educação e assim reconhecendo os a importância da participação dos professores, e, ainda, a relação da produção de conhecimento no espaço OBEDUC interligada com a prática docente.

O OBEDUC, em virtude de suas características e do que tende a oferecer, nesses nove anos de existência apresenta-se como um programa promissor a formação de professores de Educação Básica, e mesmo assim, é importante destacar que não há pesquisas acadêmicas, dissertação e teses, que abordam como tema, a potencialidade formativa do OBEDUC.

Referencial Teórico

O referencial teórico irá apresentar inicialmente, o conceito de desenvolvimento profissional docente, relacionado as características típicas do início de carreira e por fim, abordar a proposta do OBEDUC como proposta significativa para os professores iniciantes.

O conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD) está sujeita a distintas interpretações, neste artigo, considera-se estar conexo à concepção de Day (1999) ao considerar a aprendizagem docente permanente, ou seja, o DPD não diferencia os momentos de formação inicial ou continuada. Segundo Day (1999), o DPD é configurado e contextualizado em um processo contínuo e durante este percurso o professor ou licenciando desenvolve-se profissionalmente, nesse sentido, Fiorentini (2008) define é

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 (p. 45)

Assim, o desencadeamento do DPD está em constante movimento, seja durante na licenciatura ou na atuação profissional. Retomando Fiorentini (2008) em relação aos

aspectos envolvidos ao DPD, o sentido e a qualidade do DPD se relacionam nos cursos de licenciatura, na trajetória pessoal e no contexto político e escolar da atuação da prática docente. Deste modo, segundo Day (1999):

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 (p. 19-20).

Nessa perspectiva, o DPD é contextualizado e movimentado pelos docentes ou licenciandos por meio de experiências configuradas por um processo natural e impulsivo, podendo desencadear em ações formativas. Nesse sentido, concorda-se com a afirmação de Fiorentini e Crecci (2013) 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” (p. 13).

Nesse sentido, entende-se que o início de carreira é uma fase de potencial para contemplar o processo do DPD (DAY, 1999), pois, configura-se em um marco expressivo no ciclo de vida profissional de professores (NÓVOA, 2000) envolvida de situações de aprendizagens e desafios permeada por sentimentos e superações. Para compreender o DPD no cenário dos professores iniciantes, destaca-se em primeiro Huberman (2000) que considera

o “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. (p.39).

Por isso, é evidente a existência de um incômodo profissional nessa fase da carreira docente, um impacto feroz com situações inusitadas e na maioria das vezes, sem suporte pedagógico ou psicológico, por isso não é uma surpresa o alto índice de desistência nos primeiros anos da docência. Além do sentimento angustiante, Garcia (1998) pondera que ainda

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 (p. 62).

Dessa forma, considerando os primeiros anos da docência e o DPD, Lima (2012) afirma que “os anos iniciais da trajetória docente constituem um período importante para a firmação de determinadas concepções e para a negação de outras, contribuindo significativamente para o processo de aprendizagem à docência” (p. 148). Sendo assim, Pacheco e Flores (1999) 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” (p.110).

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. Nessa perspectiva, Day (1999) 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. (p. 85)

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. (p. 28-29)

Devido ser uma fase de aprendizagens intensas, sensações e sentimentos conflitantes, outra sensação que recai sobre os sentimentos dos professores iniciantes, é a insegurança, uma vez que este professor é inexperiente na atuação profissional.

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, 2006), por isso existe “submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superior/mais experientes; [...] e desejo de agradar

aos seus pares”, o ingresso na docência é um caminho solitário, por isso as tentativas de aproximação dos pares (Lima et. al. 2007).

Considerando este sentimento de solidão, Gama (2007) em suas teses, menciona ser significativo a participação dos professores iniciantes em grupos, se assimilando a proposta do OBEDUC de proporcionar grupos de pesquisa, Day (1999, p.19), aponta que 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”. Sendo assim, a participação no OBEDUC caracteriza-se como uma oportunidade de DPD para os professores iniciantes.

Metodologia

Dada a natureza e o objetivo do artigo, identificou-se a pesquisa qualitativa como pertinente para analisar as produções textuais, uma vez que almeja revelar os *insights*² dos professores em relação as características do início de carreira e a participação no grupo OBEDUC relacionado com o DPD.

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. (Ludke e André, 1986).

Para identificar as produções textuais dos professores iniciantes, foram utilizadas as produções dos seminários do OBEDUC dos anos de 2011 e 2013 com o palavras-chaves de busca “iniciante” e “início de carreira”, dessa forma possibilitava identificar os projetos e os respectivos coordenadores para solicitar as produções de professores em início de carreira que participavam do grupo de pesquisa.

Encontrou-se apenas o projeto “Rede colaborativa de práticas na formação de professores que ensinam matemática: múltiplos olhares, diálogos e contextos” que apresenta no texto a questão do professor iniciante 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 e CARDOSO, 2013, p. 1) (Grifo nosso)

E também nos objetivos que o projeto visa alcançar, como no trecho que segue

² Insight é um substantivo com origem no idioma inglês e que significa compreensão súbita de alguma coisa ou determinada situação. (<https://www.significados.com.br/insight/>)

propomos um projeto [...] que buscam compreender os múltiplos olhares e contextos trazidos pelos formadores, professores em serviço (especialmente os iniciantes) e licenciandos [...] (GAMA, PASSOS e CARDOSO, 2013, p. 1)

O contato com as três coordenadoras institucionais foi feito via e-mail. No e-mail questionou-se sobre a participação nos grupos de pesquisas, os professores iniciantes (atuantes na docência até cinco anos) e as produções dos mesmos, caso a resposta fosse afirmativa, as coordenadoras disponibilizaram o e-mail de contato dos professores iniciantes para que fosse solicitado as produções textuais e autorizado a utilização das mesmas na pesquisa.

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 no grupo de pesquisa, Grupo de Pesquisa e Prática do Ensino de Matemática (GEPRTEM) e outros quatro memoriais que não contêm título mas discorrem sobre as aprendizagens e sentimentos durante a participação no grupo (N2, N3, N4 e N5).

Para a análise foram impressas as produções textuais que compunha o corpus de análise, com espaços para anotações. Após as inúmeras leituras das produções, buscou-se as contribuições nos referenciais teóricos para apresentar os resultados.

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, e assim também, evidenciar o potencial da proposta do OBEDUC.

Resultados

Mesmo que os resultados estejam relacionados às produções textuais de professores iniciantes de matemática, acredita-se que as contribuições são específicas da área, uma vez que, os recortes refletem as dificuldades e os sentimentos da iniciação docente e não as especificidades da Educação Matemática.

Day (1999) considera que o DPD envolve reflexão sobre a docência de tal maneira que aprimora-se o ensino aprendizagem dos alunos para a melhoria da qualidade da educação, nessa perspectiva pode-se entender que nos professores iniciantes despertou-se essa reflexão, como demonstra este excerto “*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) ”.

Nota-se que a participação no grupo permitiu reflexões não só sobre o ensino, mas também sobre a própria profissão da docência como este recorte também expressa “[...] *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 e ainda a reflexão de si *“pensei que estava errado e fiz várias perguntas para mim mesmo, [...] o grupo me encaminhou para ser uma pessoa mais crítica” (N5)*

Apesar do sentimento de solidão e, conseqüentemente, o do isolamento, que Mariano (2006) alega ser uma das características do início de carreira, encontra-se pontos de vista opostos, *“Então, essa participação no grupo, mostrou-se uma alavanca para esta profissional ganhar força” (N1),* 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.

Uma das práticas impulsionadoras de DPD mencionadas por Sowder (2007) é a participação em projetos de extensões. Ao que parece, a participação de uma das professoras em uma Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE), só foi possível pelo convívio na universidade vinculado ao contexto do grupo OBEDUC. Dessa forma, percebe-se que o contato com a universidade oportuniza outras experiências formativas para os professores iniciantes, como segue a reflexão

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 e a incorporação dos conhecimentos dos textos na metodologia de sua prática. Dessa forma, a participação no grupo vinculado à instituição de ensino superior 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, 2006). Contudo, a participação dos professores em um grupo pode promover a permanência e a motivação para o exercício da profissão (Gama e Fiorentini, 2009):

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 (Lima et. al., 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)

Considera-se que o início de carreira é uma etapa singular da carreira docente, e uma das produções 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. (N4)

Sendo assim, a participação no grupo apresenta-se como indispensável para os professores iniciantes, pois oportuniza aprendizagens da docência, 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, “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)

Outro contexto formativo que é destacado pelos professores iniciantes são as participações em eventos científicos, permitindo o contato com o universo da pesquisa. Tachibana, Pavani e Bariani (2004) também destacam a importância da participação em eventos científicos para a formação docente, como demonstra o recorte:

O encontro [...] 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)

Finaliza-se apresentação da análise das produções dos professores iniciantes produzidas no contexto do grupo OBEDUC, com um recorte interessante, que envolve o DPD para a atuação docente e 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 pratica dentro da sala de aula. (N4)

Conclusão

Os recortes das produções textuais demonstram que a participação de professores iniciantes em grupos com o contexto de pesquisa possui um papel significativo para lidar com as situações do início de carreira, como insegurança e solidão, e ainda permite experiências formativas que possibilitam o desencadeamento do DPD. Por isso, Day (1999), considera que para o DPD é necessário que “os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de actividades formais e informais” (p. 16).

Considerando que a proposta do OBEDUC é promover grupos, Fiorentini e Crecci (2013) e Cochran-Smith e Llytle (1999), reconhecem que grupos são potenciais para o DPD. Por isso, Nóvoa (1995) destaca que “práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

Esta emancipação profissional proveniente da aprendizagem coletiva, é perceptível nos excertos das produções textuais quando os professores iniciantes refletem ora sobre a profissão da docência, ora sobre a própria prática docente. É “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).

Os trechos das produções textuais mencionam nitidamente que os conflitos do início de carreira são mitigados pelo conforto pessoal e profissional que o grupo de pesquisa proporciona, seja pelo sentimento de pertencimento a um grupo ou por ter disponível o suporte e o apoio dos integrantes do grupo. E ainda, se pode considerar que a participação no grupo também oportuniza a sustentabilidade na docência, ou seja, a

participação no grupo permitiu minimizar a vontade da desistência da profissão durante essa fase no ciclo de vida profissional de professores (NÓVOA, 2000)

Nas produções textuais também destacam outros momentos de DPD oriundos e vinculados a participação dos professores iniciantes em grupo de pesquisa, como a participação em eventos científicos e a participação em projetos de extensão. Nessa perspectiva, Cochran-Smith e Lytle (1999, p.47) alegam que os professores dos grupos que possuem a investigação como o elemento base do grupo, similar a proposta do OBEDUC, “assumem uma postura de investigação trabalham em comunidades para gerar conhecimento local, teorizar sua prática, interpretar e questionar a teoria e a pesquisa de outros”. Desse modo, possivelmente os professores iniciantes participantes de grupos de pesquisa busquem outras experiências formativas e iniciativa para novas aprendizagens.

Além disso, 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), coincidindo com a proposta do OBEDUC, onde, há a possibilidade da presença de licenciandos, professores universitários e da Educação Básica e pós-graduandos.

Dessa maneira, nota-se que os espaços cedidos pelo programa OBEDUC associados aos programas de pós-graduação e universidades, incentivam os professores em início de carreira a partilhar os desapontamentos do início de carreira, diminuindo assim a insegurança e a angústia dos recém-graduados, sendo também um espaço de reflexão sobre a prática e aprendizagem coletiva. Por isso, a proposta de grupos de pesquisa que o OBEDUC proporciona parece ser uma perspectiva significativa para os professores iniciantes, assim, seria oportuno a implementação de ações e programas de apoio na mesma perspectiva, professores iniciantes compondo grupos de pesquisa.

Outra consideração deste artigo é destacar a importância do OBEDUC como programa relevante na política de formação de professores vinculada à CAPES. O OBEDUC, em sua história de dez anos, constitui-se como propagador de mudanças expressivas para docentes universitários, pós-graduandos, professores e licenciandos, segundo o relatório da DEB (2013), colaborando com necessidades diversas que se relacionam, tanto com o incentivo à pesquisa, formação de professores e modificação de índices educacionais do INEP, quanto com as ações de mobilização para uma igualdade educacional que atenda às demandas de grupos sociais.

Nesse âmbito, considerando que o OBEDUC é o único programa articulado com a pesquisa, Cortelazzo (2004) menciona que os participantes em grupos de pesquisa podem ter contato tanto com o conhecimento da pesquisa acadêmica em educação, quanto com a rotina e realidade escolar, preparando-os para o ingresso no universo acadêmico e, ou na profissão docente. Assim, reconhece que as práticas educativas e experiências podem mobilizar a construção de saberes e conhecimentos docentes para o DPD (DAY, 1999).

Portanto, a efetividade e competência do programa advém do espaço cedido para a troca de experiências entre licenciandos, professores e pesquisadores, permitindo discussões significativas e aprendizagens ricas entre os participantes. Nessa perspectiva, o desdobramento deste artigo é almejar a permanência e continuidade do OBEDUC, pois enquanto espaço formativo e de desenvolvimento profissional, apresenta-se características expressivas para todos os níveis de formação e fases do ciclo de vida profissional de professores (NÓVOA, 2000).

Referências

ANDRÉ, M. *Políticas e programas de apoio aos professores iniciante no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, v.42, n.145, pp.112-129, jan-abr/2012.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. *EDITAL Nº 38/2010/CAPES/INEP*, 2010.

BOLZAN, D. P. V. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

COCHRAN-SMITH, M. & LYTTLE, S.L (1999). *Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities*. Review of Research in Education, Jan 1999; vol. 24: pp. 249-305.

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, vol. 3, p. 123-138, 2007.

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.

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

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.

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.

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.

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.

GAMA, R. P. & FIorentini, D. *Formação continuada em grupos colaborativos: professores de matemática iniciantes e as aprendizagens da prática profissional*. Educação matemática Pesquisa, v. 11, p. 441-461, 2009.

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.

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

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.

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., CORSI, A. M., MARIANO, A. L. S., MONTEIRO H. M., PIZZO, S. V., ROCHA, G. A. & SILVEIRA, M. F. L. *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.

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

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., 2006. p. 17-26.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora. 1995.

OCDE. (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2006.

PACHECO, J. A. & FLORES, M. A. *Formação e Avaliação de Professores*. Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL M. (2007). *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), Brasil.

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. *Participação em eventos científicos e formação do universitário*. PSICO, Porto Alegre, RS, v. 35, n. 1, p. 89-96, 2004.