



CONTRIBUIÇÕES DO OBEDUC COMO PESQUISA EM REDE PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Isabel Maria Sabino de Farias
José Rubens Lima Jardimino
Magali Aparecida Silvestre (UNIFESP)



CONTRIBUIÇÕES DO OBEDUC COMO PESQUISA EM REDE PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Isabel Maria Sabino de Farias (UECE)
isabelinhasabino@yahoo.com.br

José Rubens Lima Jardimino (UFOP - PPM/Fapemig)
jrjardilino@gmail.com

Magali Aparecida Silvestre (UNIFESP)
magali.obeduc@uol.com.br

RESUMO

A pesquisa implica em processos de apropriação e de construção do conhecimento, por isso mesmo é fundamental ao professor, responsável por mediar a aprendizagem dos discentes. Esta compreensão, entre outros fatores, tem servido de esteio à indução de políticas abrangentes como o Programa Observatório da Educação (OBEDUC), ação implementada em 2006 pela CAPES, visando robustecer a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica. Neste escrito discute-se experiência investigativa em rede apoiada pelo OBEDUC, com ênfase na sua contribuição para a formação em pesquisa de professores e a sistematização de informações sobre desenvolvimento profissional docente e a inovação pedagógica no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). A análise objetiva, portanto, evidenciar o potencial do Programa Observatório da Educação nessas duas frentes: a produção de conhecimento sobre temas pulsantes na Educação Básica, de um lado, e, a formação de novos pesquisadores na área, de outro.

Palavras-Chave: OBEDUC; Formação de Professores; Pesquisa em Rede; PIBID

ABSTRACT

The research implies processes of appropriation and construction of knowledge, for this reason it's essential to the teacher responsible for mediating the students' learning. This understanding, among other factors, has been the mainstay induction of extensive policies such as the Education's Observatory Program (OBEDUC), action implemented in 2006 by CAPES, aiming to strengthen the initial and continuing training of Basic Education professionals. This written discuss investigative experience in network supported by OBEDUC, with emphasis on their contribution to training in teacher research and systematization of information about the teacher professional development and pedagogical innovation on the context of the Institutional Program of Scholarship about Initiation to Teaching (PIBID/CAPES). Therefore this analysis aims demonstrate the potential of the Education's Observatory program on these two fronts: production of knowledge about pulsating themes in Basic Education on one side, and the formation of new researchers in the field on the other.

Keywords: OBEDUC. Teacher training. Networkresearch. PIBID.



1 Caminhos de uma pesquisa em rede

Vivemos um tempo em que o investimento na formação de pesquisadores está entre os maiores desafios do desenvolvimento socioeconômico do país. Os dados sobre a formação dos brasileiros não são animadores, ficam atrás de todos os países desenvolvidos e de muitos considerados em desenvolvimento. Menos de 10% da população brasileira possui ensino superior completo. A pós-graduação ainda é um território de poucos. O número de alunos matriculados em cursos de mestrado e doutorado não passa de 0,51% da população. Para cada mil brasileiros, temos somente 1,4 doutores, enquanto na Suíça esse índice é de 23, na Alemanha, 15,4 e, nos Estados Unidos, 8,4. Noutras palavras: ainda estamos longe de ter um número de doutores proporcional à população ativa, ao PIB e às nossas riquezas naturais, ou, como rematou reportagem recente sobre o tema¹, a quantidade de pesquisadores no Brasil é “microscópica” (GAZETA DO POVO, 2013).

A pesquisa e a formação do pesquisador é tarefa primordial da universidade, muito embora não seja exclusiva dessa instituição. Durante muito tempo esta formação esteve ausente ou não foi considerada necessária para o estudante de graduação de cursos de licenciatura, futuro professor da Educação Básica. Os currículos de formação, concebidos no modelo 3+1, reforçavam a dicotomia ensino-pesquisa, teoria e prática, numa clara redução do caráter epistêmico da atuação profissional docente.

O debate sobre a pesquisa na formação do professor tem alçado visibilidade à medida que nossa compreensão sobre como ocorrem os processos de aprender se amplia, pois não se trata meramente de assegurar conhecimentos técnico-científicos sobre o método investigativo, mas, principalmente, de promover uma “reflexão epistemológica sobre o modo como aprendemos” e construímos o conhecimento de modo contextualizado (FARIAS ABU-EL-HAJ, LEITINHO e CARDOSO, 2012). A pesquisa implica em processos de apropriação e de construção do conhecimento, por isso mesmo é fundamental ao professor, responsável por mediar a aprendizagem dos discentes.

Esta compreensão, entre outros fatores, tem servido de esteio à indução de políticas abrangentes como o Programa Observatório da Educação (OBEDUC), uma das ações implementadas em 2006 pela CAPES/INEP, visando robustecer a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica. Entre os objetivos dessa iniciativa destacam-se a produção de conhecimento sobre a Educação Básica e a formação de novos pesquisadores para a área, conforme enfatiza matéria registrada no *site* dessa agência²: “Obeduc se firma como programa

1 “Presidente da Capes apresenta PNPG 2011-2020 na ABC”. Extraído do endereço: http://www.abc.org.br/article.php3?id_article=1158. Acessado em 01/05/2016.

2 Matéria publicada no site da CAPES em 27/11/2013. Disponível no endereço: <http://www.capes.gov.br/36->



de estímulo a pesquisas voltadas à formação de recursos humanos em educação”.

A articulação entre Pós-Graduação e Educação Básica caracteriza o Obeduc, contemplando mestrados, doutorandos, graduandos e professores da Educação Básica vinculados a rede pública de ensino, agregados em torno de propostas de pesquisa, individuais ou em rede, selecionadas por meio de edital e apresentadas por Programas de Pós-Graduação e grupos de pesquisa (CLÍMACO, NEVES e LIMA, 2012). Em 08/06/2016, o Obeduc completou dez anos, contabilizando até o momento cinco edições (2006, 2008, 2009, 2010 e 2012). De um conjunto de 28 projetos de pesquisa, em 2006, saltou para 176 projetos, em 2013 (136 projetos locais e 40 em rede), alcançando 212 programas de pós-graduação e concedendo 184 bolsas de doutorado, 491 de mestrado, 977 para professores da Educação Básica, 175 para coordenadores dos projetos e 1.019 para alunos de graduação (CAPES, 2013, p.12).

O Projeto “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID” (FARIAS, JARDILINO e SILVESTRE, 2012) é uma das pesquisas em rede apoiada pelo Edital CAPES nº 049/2012, o último lançado e ainda vigente. A investigação envolve grupos de pesquisa e programas de pós-graduação em educação de três universidades públicas situadas nas regiões Nordeste e Sudeste do Brasil: o grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE); o grupo de pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); e, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Professores (GEPEPINFOR), vinculado aos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP-Guarulhos).

Pretende-se com essa investigação analisar aspectos da experiência vivenciada por professores da Educação Básica no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que contribuem para fomentar uma profissionalidade docente superadora da racionalidade técnica ou, como assinalado por Carvalho et al (2015, p. 18), “identificar como o PIBID contribui para o desenvolvimento profissional” desses professores e “desvelar se essa experiência de participação é mobilizadora de práticas inovadoras de ensino”. Seu desenho, portanto, condensa indagações sobre como os professores se desenvolvem, assumindo como foco a contribuição do PIBID no desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica que participam do programa como supervisores, vivenciando também processo continuado de formação.

A investigação assume uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como empírica
noticias/6661-obeduc-se-firma-como-programa-de-estimulo-a-pesquisas-voltadas-a-formacao-de-recursos-humanos-em-educacao. Acessada em 01/05/2016.



e exploratória, envolvendo 90 professores supervisores do PIBID que participam (ativos) ou participaram (egressos) dessa iniciativa nos Estados do Ceará, São Paulo e Minas Gerais. No Ceará, foram entrevistados 15 egressos e 15 ativos no PIBID, abrangendo 6 instituições (UFC, IFCE, UECE, UVA, URCA e UNILAB), nos municípios de Fortaleza, Crato, Juazeiro do Norte, Sobral, Redenção, Quixadá e Limoeiro do Norte. Em São Paulo foram entrevistados 17 egressos e 13 ativos, abrangendo 6 instituições (USP, IFSP, UNASP, PUC, MACKENZIE, UNIFESP), nos municípios de São Paulo, Diadema e Guarulhos. Em Minas Gerais, precisamente na Região dos Inconfidentes, foram contemplados professores dos municípios de Ouro Preto e Mariana, sendo 14 egressos e 16 ativos, abrangendo duas instituições (UFOP e IFMG).

A noção de rede evoca, de acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS e VILLAR, 2009, p. 1.627), a ideia de entrelaçamentos, de um “conjunto de pontos que se comunicam entre si” ou de “pessoas, órgãos ou organizações que trabalham em conexão, com um objetivo comum”. É sob essa perspectiva que os integrantes do Projeto Obeduc nº 20667 vêm realizando pesquisa sobre desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica com professores dos Estados do Ceará, Minas Gerais e São Paulo, em núcleos que sediam as equipes locais. Pesquisa em rede porque assumida como uma ação de coletivo e um processo de colaboração entre pares desde as decisões teóricas e metodológicas de fundo aos encaminhamentos mais operacionais em torno do objeto de estudo; pesquisa em rede movida pelo interesse de também contribuir para a formação de seus pesquisadores, iniciantes e veteranos.

Estabelecer uma metodologia de pesquisa, aqui entendida na acepção proposta por Minayo (1994, p. 16), como “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” foi, desde a elaboração do Projeto, uma preocupação e uma busca, sobretudo em virtude do caráter multicêntrico da iniciativa. Com vigência de quatro anos (2013-2017), o projeto abrange três etapas: ETAPA 1 - Levantamento fontes secundárias sobre o tema (Ano I); ETAPA 2 - Levantamento de dados primários (Ano II e III); ETAPA 3 - Análise e consolidação dos dados (Ano IV).

No primeiro ano, as ações focalizaram o estudo das fontes secundárias sobre o tema, a identificação dos projetos institucionais de PIBID, das escolas e professores contemplados pelo Programa em cada Estado. No segundo, além das sessões de estudo, foram coletados dados gerais sobre os professores supervisores; elaborado o protocolo e instrumentos da pesquisa para coleta de dados primários – formulário eletrônico e entrevista semi-estruturada; realizado o levantamento e a análise dos dados primários colhidos por meio do questionário eletrônico; e, ministradas oficinas sobre a utilização do *software* NVIVO. O terceiro foi marcado pela realização das entrevistas junto a 90 professores da Educação Básica (30 para cada Estado), transcrição e conferência desse material; uso do NVIVO no tratamento dos dados a partir da



estruturação de um único do projeto no *software*, medida que visou assegurar a triangulação das informações produzidas e sistematizadas pelos três Núcleos.

O percurso percorrido nos três anos de execução do Projeto “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID” tem mostrado que realizar uma investigação em rede não é tarefa simples, uma vez que cada contexto possui peculiaridades, as equipes são heterogêneas, com ritmos e condições distintas de trabalho. Estabelecer um compasso na agenda de pesquisa, respeitando as singularidades, constituiu um desafio. Nesse esforço, a adoção do planejamento coletivo anual das ações macro da pesquisa, envolvendo integrantes dos três Núcleos, revelou-se uma estratégia fértil. Essa ação materializou-se, pela primeira vez, com a realização do I Fórum de Pesquisa, ocorrido em Ouro Preto – Minas Gerais (julho/2013), mantendo-se e encorajando-se na sua importância na constituição da rede entre os Núcleos nos anos subsequentes: em 2014, com o II Fórum de Pesquisa, sediado em São Paulo (02/2014); em 2015, com o III Fórum de Pesquisa, em Mariana-MG (05/2015).

Nesse esforço, muito também tem contribuído o suporte das tecnologias da comunicação e da informação, em particular a *internet* e suas múltiplas ferramentas que asseguram aproximação real entre os Núcleos na discussão de dados e definição dos procedimentos. A realização de reuniões utilizando-se a ferramenta do *skype* tem fortalecido sobremaneira essa articulação, permitindo uma interlocução direta e vivaz entre pesquisadores que se encontram em diferentes lugares. Ademais, a experiência de realização de um trabalho em conjunto, compartilhando instrumentos e referencial teórico, ação que demanda um tempo maior do que em outras situações de pesquisa na tomada de decisões, tem se revelado importante na constituição de práticas colaborativas de pesquisa e na formação de jovens pesquisadores em educação. Esta, certamente, é uma situação de pesquisa que favorece rupturas com práticas isoladas e centralizadas na produção de conhecimento.

Encontros ampliados de planejamento entre os núcleos, elaboração de agenda anual comum de trabalho, sessões de estudo, debates mediados pelo uso de recursos tecnológicos disponíveis na internet (*skype* e *web* conferências), realização de oficinas sobre temas e práticas de pesquisa (a exemplo do uso do software NVIVO), produção de textos e discussão entre núcleos, são algumas das ações que deram forma a dinâmica de desenvolvimento de nossa investigação em rede. Mesmo considerando uma equipe grande e com diversidade, a equipe do Observatório Desenvolvimento Profissional e Inovação Pedagógica firmou, no que concerne às questões teóricas e metodológicas da pesquisa, uma dinâmica peculiar para trabalhar localmente e em rede, superando distâncias e assimetrias institucionais. Em meio a uma equipe, com diferentes níveis de amadurecimento teórico, consideramos satisfatório o trabalho realizado.



Nesse caminho, inúmeros aprendizados (trabalhar com grupos heterogêneos um desafio constante), conquistas importantes (vários integrantes aprovados para pós-graduação e em concursos públicos), interfaces férteis no fortalecimento de grupos de pesquisa e de programas de pós-graduação (participação em bancas, ações de solidariedade entre programas de pós-graduação, intercâmbio entre docentes e estudantes), bem como na produção de conhecimento sobre o tema em estudo (constituição de parceria na elaboração de artigos e organização de livros, participação em eventos). Em todo o percurso vivido uma certeza: o que temos de novo não é o caminho, mas o jeito de caminhar.

2 A Pesquisa como requisito *sinequa non* na formação de professores

A maioria das publicações que trata da temática da pesquisa na formação do professor(a) está mais direcionada para a formação inicial, onde a pesquisa têm maior desenvolvimento, embora, os ensaios e estudos sobre a formação continuada, aqui e ali, indiquem a pesquisa como elemento *sinequa non* no processo de formação. Porém, em geral, ela se dá nos cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*).

A discussão sobre essa temática surge fortemente nos anos noventa, embalada sobretudo pelas reformas educacionais que a América Latina vinha realizando. Obras com resultados de pesquisas estrangeiras desembarcam avassaladoramente em nossas plagas, tornando-se uma ‘febre’ entre os pesquisadores do campo no Brasil a leitura desses novos teóricos (a exemplo de Zeichner, Shön, Nóvoa), em especial os filiados a uma concepção crítica aos modelos de formação e sob os quais formamos os nossos professores. A partir desse diálogo com os colegas externos, reorientamos o foco dapesquisano campo da formação para atender as nossas preocupações de formar o professor para além do “dador de aula”, como se referia Demo (2006). No Brasil, dentre muitos pesquisadores do campo que vão discutir a pesquisa como elemento fundamental para a formação de professor, merecem destaque Lüdke, André e Gatti, pioneiras em pesquisa sobre o tema.

A concepção de professor pesquisador, relacionada ao movimento de formação docente, tem sido difundida no Brasil nas últimas duas décadas, especialmente com pesquisas realizadas por André (1997; 2006a) e Lüdke (2001; 2006). Essas investigações destacam a importância e a necessidade da pesquisa sobre a formação e o trabalho do professor, além de assinalarem os desafios a serem ultrapassados no processo de preparação do professor pesquisador e no desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica. (ANDRE; PESCE, 2012, p.43).

É evidente que esse tema, e a intensa pesquisa que em torno dele se desenvolve, permitiu um olhar para a formação de maneira a superar o modelo de formação tradicional que nos acompanhava desde a constituição da preparação de professores na república. Não foi pouco o esforço dos pesquisadores do campo para demonstrar que a predominância de uma



prática docente quase que unicamente pela via da transmissão de conteúdos, seja na escola básica como nos estudos superiores, não propiciava espaço pedagógico para o estudante desenvolver sua capacidade de reflexão crítica, o pensamento autônomo e o espírito científico e investigativo. Com base nessa experiência pesquisadores do campo expõem o problema na legislação e nas práticas pedagógicas. Brzezinski (2005), Severino (2002) e Demo (2006), denunciam que há pouca ênfase para a atividade de pesquisa nos espaços de formação de professores.

Se na versão anterior das Diretrizes Nacionais para os cursos de formação de professores (BRASIL, 2002) já havia na legislação um indicativo de que a pesquisa deveria ser um componente da formação, embora, conforme os autores, isso não tenha se consubstanciado nas práticas formativas, as novas diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2015) apontam mais incisivamente para esta questão. De acordo com Dourado (2015, p.305), as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, no esforço de se ajustar ao tema, “contempla a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como *“princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa”* (Destaque nosso).

No que pese a importância desse tema para a formação, hoje já num processo de amadurecimento, as pesquisas começam a detectar que a questão da pesquisana formação está para além do que se convencionou chamar “investigação da própria prática”. Há necessidade de pensar na formação do professorpesquisador tendo como princípio a categoria científica. A dicotomia criada na adjetivação da categoria professor-pesquisador – um que “pesquisa” a sua prática (diagnóstico, planejamento e tomadas de decisões para agir “na ação e pós à ação”) e outro que vai realizar, no âmbito da pós-graduação ou de projetos em rede, pesquisa de cunho científico – não auxiliou muito os docentes em sua vida e prática profissional. Ainda são precários e insatisfatórios os avanços no que diz respeito à pesquisa na formação, pois a legislação até agora mantém uma visão fragmentada de ensino e de pesquisa que acompanha a estrutura das propostas curriculares dos cursos de formação, especialmente no que diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos, não conseguindo ainda superar lacuna histórica na formação expressa no binômio “teoria e prática”. Sem negar os avanços desse debate, o fato é que continuamos a reforçar a existência de duas categorias de pesquisadores, inclusive com méritos acadêmicos diferenciados. Os primeiros, *praticum*, e, os segundos, *teórico-reflexivos*.

Conforme vimos acompanhando essas dicotomias, “separação entre conteúdos disciplinares específicos e conteúdos pedagógicos; falta de integração entre o conhecimento trabalhado na academia e a realidade educativa na formação de professores, tem sido historicamente criticada pela incapacidade de estabelecer uma relação complementar entre



teoria e prática” (GALIAZZI; MORAIS, 2002, p. 249, 251).

Na tentativa de superar a dicotomia em torno das questões e interpretações do professor pesquisador, André e Pesce (2012) trazem três concepções de pesquisadores estrangeiros (Cochran-Smith e Lytle, 1999) que têm a pesquisa como elemento primordial de formação.

A primeira concepção é denominada de “conhecimento-para-a-prática” (knowledge for practice), que pressupõe que os professores devem usar o conhecimento formal e as teorias desenvolvidas por pesquisadores acadêmicos para melhorar a sua prática. (...) Após aprender e dominar a base de conhecimento, o professor deve implementá-la e adaptá-la a fim de que o ensino ocorra com eficiência e controle. O professor não é visto como gerador de conhecimento nem capaz de teorizar sobre sua prática. A segunda concepção, “conhecimento-em-prática” (knowledge in practice), valoriza o conhecimento em ação. (...) O papel do professor é o de refletir, investigar e gerar conhecimento na ação, a fim de resolver problemas existentes na sala de aula. A terceira concepção, “conhecimento-da-prática” (knowledge of practice), entende que o professor aprende quando ele considera sua sala de aula um lócus de investigação. (...) O conhecimento produzido pelo professor surge da investigação sistemática do ensino, dos alunos e do aprendizado, assim como da matéria, do currículo e da escola. (...) O questionamento é feito sobre sua prática e sobre o conhecimento produzido por outros (teorias e pesquisas acadêmicas), sem negar a importância desse conhecimento. O papel do professor é de crítico na geração de conhecimento sobre a prática, conectado a grandes temas sociais, culturais e políticas. (ANDRÉ; PESCE, 2012, p. 42 passim).

Até aqui tratamos da pesquisa como elemento imprescindível na formação do professor, apontando os dilemas e avanços desse debate. Corroboramos com o entendimento de que a formação do pesquisador é primordial para sua autonomia, por conseguinte, para seu desenvolvimento profissional docente. Trata-se de um professor pesquisador cuja formação assume como princípio a pesquisa científica e, como tal, não se encerra na formação inicial, mas, sobretudo abrange diferentes tempos e contextos de sua carreira profissional. A participação em equipes institucionais de pesquisa é uma das possibilidades desse *continuum* de aprendizagem e formação como pesquisador.

Referimo-nos a formação de 18 (dezoito) professores pesquisadores que trabalham na escola pública de Educação Básica e participam de pesquisa em rede apoiada pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES Edital 2012) envolvendo três universidades brasileira (UECE, UNIFESP e UFOP), as quais compõem o projeto em discussão nesse artigo. Nessas três instituições os professores das redes municipais e estaduais de cada Estado vêm vivenciando situações formadoras, incrementando seus conhecimentos teóricos e práticos acerca da metodologia científica, ou seja, tornando-se professores pesquisadores apoiados no princípio da investigação científica.



Os professores da escola básica envolvidos na pesquisa nos três núcleos (UECE/UFOP/ UNIFESP) revelaram, de diferentes maneiras, como o processo de formação como professores pesquisadores vem se constituindo. Todos indicam que o encontro com a pesquisa a partir de sua inserção numa rede enriquece e amplia suas experiências e práticas nesse campo, tanto teórica quanto empírica, constituindo-se num *lócus* privilegiado de formação. Os fragmentos que seguem, extraídos dos relatos do grupo de colegas, professores pesquisadores da Educação Básica, que participam do Observatório no Núcleo UFOP, são ilustrativos desse movimento:

Os seminários são o ponto forte do projeto, as leituras de teses, textos acerca da profissão docente são, a cada momento, desencadeadas num leque de conhecimento da prática enquanto professor, que se evidencia a variedade de aprofundamento teórico na profissão. (Metiko -2015 OBEDUC/UFOP).

Nós percebemos com o anseio de sermos pesquisadoras, dar continuidade à nossa formação. Voltamos nosso olhar para nossas salas de aula com o desejo de transformá-las em verdadeiros lócus da tão sonhada educação de qualidade. (Beth - 2015 OBEDUC/UFOP).

Como diz Paulo Freire, “Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes.”. Eu começo a entender que por mais que você tenha a prática é com a teoria que você vai avançar nos conhecimentos. Ela te dá suporte, razão, confiança e, inclusive, o direito de discordar. (Joel -2015 OBEDUC/UFOP).

Muitos desses “cursos”, ao longo da carreira, pouco ou nada contribuíram para a minha formação profissional por não proporcionarem uma reflexividade crítica que permitisse a “(re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional”(…). Nessa perspectiva, a formação pela pesquisa só faz sentido se for capaz de desencadear mudanças pertinentes e necessárias nas escolas. (Vera - 2015 OBEDUC/UFOP).

Parece-nos urgente e necessário fortalecer a pesquisa na formação inicial de professores, como aponta as DCNs; contudo, para aqueles que já estão na lida, há muito ou pouco tempo, a exigência de uma formação continuada associada a redes de pesquisas é de uma importância primordial. As críticas às oportunidades de educação continuada ofertadas pelos sistemas de ensino vêm crescendo pela voz dos professores (alvo dessas ações) e dos pesquisadores que investigam tais iniciativas e argumentam que esses processos carecem de articulação mais orgânica com o propósito de promover seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, nos parece pertinente retomar a advertência:

É preciso entender que a pesquisa sobre a prática docente necessita da pesquisa como



ciência. Ou seja, pesquisa é pesquisa em ambas as situações. A questão talvez seja que o objeto de investigação e a finalidade da pesquisa sejam outras. Porém é preciso entender que não se ressignificasubstancialmente a prática docente somente observando, pensando e registrando-se sobre ela, sem um processo estruturado que permite conhecer com profundidade a partir de um método que possibilite uma compreensão do objeto investigado. [...] Quando defendemos a pesquisa de professores da educação básica, é entendida como um processo de se fazer ciência, e em se tratando de professorpesquisador, um processo de se fazer ciência acerca da docência. (RAUSCH, 2012, p.707-712).

Enfim, se há interesse em reforçar, como parece existir pelo que prenuncia a DCNs atuais, faz-se necessário construir políticas de Estado que priorizem a pesquisa na formação docente, inicial e continuada. Essa nos parece que, mesmo sendo uma política de governo, hoje em crise, foi a tentativa do Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES). Talvez precisássemos pensar verdadeiramente na constituição de um sistema de formação de professores no Brasil como uma política de Estado para não ficar susceptível as intempéries de crises político-econômica dos governos de plantão.

3 Primeiras aproximações sobre o desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica participantes do PIBID

Reafirmamos aqui a importância do Programa Observatório da Educação da CAPES ao destacarmos que a trajetória percorrida pelos pesquisadores envolvidos com o projeto de pesquisa “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID” permitiu, na aproximação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica, desencadear uma formação *paraecom* pesquisa. Nessa direção, importante ratificar, também, a relevância que o OBEDUC adquire ao estimular e fomentar o desenvolvimento de projetos de pesquisa em rede, porque ao permitir alargar o universo da investigação, possibilita um maior alcance nos resultados.

No caso da pesquisa em questão, esse universo foi composto por noventa professores da rede pública de educação básica que participam ou participaram, como professores supervisores, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, atuantes nas regiões nordeste e sudeste do país, como assinalado anteriormente. Assim, a formação dos pesquisadores envolvidos com o projeto se deu ao longo do desenvolvimento de etapas, distribuídas em seus quatro anos de duração. O conteúdo dessa aprendizagem dependeu da especificidade de cada uma dessas etapas, no entanto, cabe destacar que a construção coletiva de um instrumento de coleta de dados comum aos três núcleos – o roteiro da entrevista - e a elaboração, também coletiva, de um quadro de categorias de análise – referenciado nos estudos teóricos realizados pelos pesquisadores – foi decisivo para que os trabalhos tivessem



um único direcionamento, garantindo, assim, a possibilidade de generalização dos resultados, uma vez que os dados foram coletados amplamente em diferentes regiões brasileiras.

Colocamos em destaque esta etapa porque compreendemos, como Gamboa (2012, p. 53), que:

Para conseguir um domínio confiável das técnicas, os investigadores necessitam entender suas relações com os métodos e os procedimentos, e destes com os correspondentes pressupostos teóricos e epistemológicos, assim como perceber com clareza as implicações filosóficas das diversas opções científicas. O êxito de uma pesquisa de qualidade pode estar na articulação lógica desses elementos e no conhecimento dos pressupostos e das implicações da abordagem epistemológica que o pesquisador utiliza.

O grupo de pesquisadores, licenciandos, mestrandos, doutorandos e professores da rede pública envolvidos com todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, adquiriu essa competência investigativa a que o autor se refere, por um lado porque sabiam relacionar o conteúdo de cada questão que compunha o roteiro da entrevista, com o objeto de estudo e com os pressupostos teóricos adotados, imprimindo qualidade no momento de sua realização, e, por outro, porque dominavam a compreensão do conjunto de categorias estabelecidas *à priori* e que foram referência para a análise. A pesquisa foi construída com essa articulação lógica destacada por Gamboa(2012) e, porque desenvolvida coletivamente, era de domínio comum de todos os investigadores.

Nesse sentido, os resultados gerados, tendo por base a fase analítica dos conteúdos das falas dos professores supervisores, ainda que preliminares, porque a pesquisa encontra-se em andamento, permite-nos uma aproximação com a problematização que norteou o estudo: o PIBID, na escola, proporciona o desenvolvimento profissional dos professores da rede pública que recebem os licenciandos em suas salas de aula – os professores supervisores- e desencadeia práticas inovadoras?

Dada a extensão dos resultados alcançados e o objetivo desse texto, que é expor sumariamente, algumas considerações sobre uma pesquisa realizada em rede e os processos formativos dela desencadeados, elencamos a seguir excertos das falas dos professores supervisores que nos permitem inferir que o PIBID, em maior ou menor grau, a depender de como ele é inserido e organizado na escola em parceria com a instituição formadora, promove, sobremaneira, o desenvolvimento profissional dos professores, ou ao menos, evidencia os obstáculos que o professor enfrenta em sua situação de trabalho que inibem esse desenvolvimento.

Se Imbernón (2004, p.45) defende que “o professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão, destacando que “a formação



só será legítima [...] quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais”, podemos sim afirmar que o PIBID promove este desenvolvimento, a partir do momento em que o programa integra professores supervisores, professores universitários e licenciandos na escola pública - *âmbito do trabalho* - e mobiliza para a produção de outras práticas pedagógicas, diferentes daquelas que rotineiramente são desenvolvidas – *melhoria da aprendizagem profissional*.

A sequência da análise que apresentamos a seguir aponta para essa direção, por este motivo foi organizada de forma a demonstrar como a experiência dos professores supervisores que participaram do PIBID explicita processos formativos diversos e, principalmente, como estes exercem significativa influência em suas escolhas futuras para o planejamento de suas práticas pedagógicas, o que, na nossa interpretação, baseada na literatura existente, indica o nível de profundidade das implicações desses processos no desenvolvimento profissional docente.

Uma das professoras entrevistadas ratifica essa assertiva ao explicar que:

A principal coisa assim que ficou clara para mim: não existe saber ensinar. A gente aprende todos os dias, então se você está disposto a ser professor, se você já está na área da educação, você nunca pode falar assim: “eu sei tudo”. “eu conheço tudo”, “na minha disciplina eu posso fazer tudo”, porque cada vez que você conversa com um colega, você tem uma atividade nova, você tem um jogo que eles te apresentam, uma forma diferente de ensinar, eu acho que esse projeto, deixou mais claro ainda essa situação, que a gente precisa trocar informações, trocar ideias e buscar parcerias. (Vania - 2015 OBEDUC/UNIFESP).

Dois elementos podem ser destacados dessa narrativa. O primeiro deles é a certeza com que a professora relata que o “saber tudo” não torna o professor um bom profissional, já que ela parte do pressuposto que a troca promove novas aprendizagens. Além disso, reconhece a necessidade de buscar novas formas de atuação em seu próprio ambiente de trabalho, com seus pares, trocando primeiro “informações”, depois “ideias” e concluindo com a necessidade de “buscar parcerias”, indicando, assim, certa disponibilidade para um trabalho colaborativo. Essa percepção da supervisora aconteceu pela parceria que estabeleceu com os licenciandos e os projetos que desenvolveram em sua sala de aula.

Nessa mesma direção, outra professora afirma que a inserção do projeto do PIBID em sua situação de trabalho permitiu entender a importância da indagação sobre as práticas pedagógicas, assinalando que o que aprendeu serviu como referências para o desenvolvimento de outras práticas:

Tanto é que agora, por exemplo, na hora dos trabalhos de laboratório de matemática, que já é o segundo ano que a gente tem, eu tenho mais facilidade, porque se eu não tivesse esse negócio de ver; “Olha, isso tem, isso não tem.”, que a gente via através dos pibidianos, eu não teria tanta facilidade para preparar atividades de laboratório. [...] Na primeira eletiva que eu



montei foi de jogos da matemática fundamentado no trabalho do PIBID, que me apresentou de uma maneira mais clara o trabalho. (Maria – 2015 OBEDUC/UNIFESP).

Tanto professora Vania, como professora Maria revelam o quanto a presença dos licenciandos em suas salas de aula e na escola possibilitaram processos de reflexão sobre a prática ao problematizar outras formas de organizá-la. Além disso, ao conseguirem indicar lacunas e contradições no seu fazer cotidiano demonstram mudança de atitude frente às suas próprias decisões.

No entanto, como explica Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 26), “a reflexão da prática é insuficiente quando não se dispõe de recursos metodológicos e teóricos que permitam uma nova *práxis* profissional”.

Embora não tenhamos elementos para afirmar que Professora Silvana desenvolve uma *práxis*, sua declaração sobre as contribuições do PIBID nos permite considerar que a reflexão sobre sua prática vem acompanhada de componentes teóricos que apontam no sentido de uma escolha epistemológica. É essa escolha que passa a subsidiar suas práticas:

Olha, pra mim, assim, alterou bastante, é favorável, porque o que eu estou aprendendo com eles [...] quando eu comecei com isso aí, eu vi que o negócio era diferente, eu não tinha que ensinar as quatro operações, eu tinha que ensinar coisas muito anteriores a isso, que eu não tinha formação nenhuma. [...] **eu precisava entender como é que a criança constrói o conceito de número, quais são as habilidades e as coisas que as crianças têm que saber para que elas possam atingir o conceito de número.** Então para mim foi uma experiência super rica, porque eu tive que estudar uma série de coisas que eu não sabia [...]. (Silvana – 2015 OBEDUC/UNIFESP) (Destaque nosso).

Ao longo do processo de análise vamos percebendo que as indagações que alguns professores realizam sobre sua prática não se dão somente na direção da reelaboração da metodologia, ou readequação de recursos didáticos, conforme verificamos nas primeiras falas, mas demonstram o nível de profundidade de análise que o professor começa a imprimir sobre sua prática.

Em seu discurso a professora expõe uma preocupação sobre como ensinar que não se limita a um simples dilema de substituição de um recurso didático por outro, pelo contrário, trata-se de um conflito que precisa ser analisado em sua complexidade, isto é, a professora começa a colocar em relação conhecimentos que foi adquirindo sobre quem aprende e como aprende, à área do conhecimento que está ensinando, assim como aqueles relacionados à própria organização da prática pedagógica. Além disso, conclui sua declaração afirmando que o estudo foi fundamental para conseguir compreender o que estava ocorrendo, o



que demonstra que o processo formativo desencadeado pela sua experiência no PIBID proporcionou um posicionamento mais profissional, advindo de uma reflexão referenciada teoricamente, perante uma dificuldade sobre o seu ofício.

Assim, nossa certeza sobre as implicações dos processos de formação proporcionado pelo PIBID no desenvolvimento profissional desses docentes, no âmbito de suas situações de trabalho, mesmo que em níveis diferenciados, é explicada por Imbernón (2004, p. 45) quando afirma que o desenvolvimento profissional docente “pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”.

Inegável, portanto, a melhoria na prática profissional proporcionada pelo Pibid por meio de processos formativos centrados na escola. No entanto, o autor ressalta que “esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não das carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional” (p. 45), ou em outras palavras estabelece a relação entre desenvolvimento profissional e condições de trabalho.

A respeito dessa problemática, a mesma professora, Silvana, nos ajudou a compreender que o PIBID além de proporcionar um nível de interferência significativo no desenvolvimento profissional dos professores, também denuncia a precariedade das condições de trabalho desses professores:

No caso, a escola é muito carente, né? Então, assim, é, são poucos recursos da escola. Então, às vezes as atividades que exigiam compras de materiais para fazer atividades, aulas práticas era a universidade com a verba do Pibid e da própria universidade que subsidiava. O Pibid, ele adquiriu alguns kits de experimentos. Então eu tinha laboratório portátil, que ficava a disposição da escola. Então, tanto nós como supervisores, como os outros professores poderiam também utilizar esse laboratório portátil. [...] tudo da universidade, junto com a verba que o Pibid tinha; ele que subsidiava, porque a escola em si não tinha condições de estar ajudando nisso. (Silvana – 2015 OBEDUC/UNIFESP).

Ao desvelar aspectos vividos cotidianamente por estes professores que caracterizam as condições de trabalho a que estão sujeitos consideramos que essas condições podem se tornar grandes obstáculos para o desenvolvimento profissional, já que sem elas, propostas de outras práticas pedagógicas não poderiam ser levadas a cabo, como é o caso da inexistência de laboratórios na escola para o ensino de ciências, por exemplo.

Posto isso, salientamos que os resultados apresentados sumariamente neste artigo são ensaios decorrentes do início da análise empreendida pelos pesquisadores sobre o conjunto das falas dos 90 professores supervisores. No entanto, é possível constatar, ainda que de forma



provisória, a imensa contribuição do Programa para os professores supervisores que atuam nas redes públicas de ensino assim como a origem dessa possibilidade: o estreitamento, por meio de uma relação de parceria, entre instituições formadoras e escola pública.

4 Considerações finais

A experiência de pesquisa abordada nesse escrito chama a atenção para o fato de que o Programa Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES promove, de modo integrado, a produção de conhecimento sobre a Educação Básica e a formação do pesquisador dessa área. Trata-se de uma iniciativa com forte potencial indutor da melhoria da formação do professor, tendo como esteio o princípio da aproximação e da interlocução universidade e escola pública. Trata-se, igualmente, de uma ação que favorece a sistematização de conhecimentos de temas e questões pulsantes na cena educativa nacional escolar, a exemplo do desenvolvimento dos professores e da inovação nas práticas de ensino.

Sob a perspectiva da produção de conhecimento sobre a Educação Básica, o Observatório Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica (Projeto nº 20667) investiga a participação de professores desse nível da educação nacional como professores supervisores no PIBD, portanto, como co-partícipe na formação de futuros professores, alunos dos cursos de licenciatura. Os dados preliminares do Observatório dão conta de que a atuação no PIBD é uma situação laboral que impulsiona o desenvolvimento dos professores, abrindo fendas epistêmicas importantes, que incidem sobre sua compreensão acerca do ensinar, do aprender e de seu papel nesses processos. Todavia, como revelam os excertos transcritos, esse é um movimento que não se consolida sem investimentos que assegurem condições de trabalho que favoreçam crescimentos mais robustos e que possibilitem melhora progressiva das práticas de ensino.

Os relatos dos professores da Educação Básica participantes do Observatório, por sua vez, mostram que a inserção em grupos de pesquisa na universidade favoreceu aprendizagens no campo da formação em pesquisa, estimulou a retomada dos estudos e fomentou novas perspectivas profissionais. A convivência acadêmica, permeada pela aproximação à escola sob outra perspectiva – *agora como pesquisador*, é reconhecida como promotora de novos prismas de compreensão da profissão. A pesquisa é identificada como elemento primordial para o desenvolvimento do sujeito profissional.

As análises, ainda que iniciais, reforçam o argumento de que redes e grupos de pesquisa desdobram-se como contextos primordiais para o desenvolvimento de professores.



Aprofundar os estudos sobre o que aprendem os docentes com as práticas e as situações vividas no contexto de trabalho parece-nos inadiável em um contexto social em rápida transformação.

5 Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Ensinar a pesquisar... Como e para quê? In: **Anais do ENDIPE**. Recife, 2006, p. 221-234.

_____. O papel mediador da pesquisa no ensino da didática. In: _____; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). **Alternativas do ensino da Didática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997, p.19-36.

_____. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006a, p.55-69.

_____.; PESCE, Marly Krüger de. A formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. In: **Formação Docente**, vol. 04, nº 07, jul./dez., 2012.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. CNE. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2005.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). DEB. **Relatório de Gestão Observatório da Educação 2009-2011**. Brasília, 2013.

CARVALHO, João do Prado Ferraz de; SILVA, Jorge Luiz Barcellos da; SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: apontamentos sobre editais e formação de professores da Educação Básica. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida (Orgs.). **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, p. 15-30.

CLÍMACO, João Carlos Teatini de Souza; NEVES, Carmen Moreira de Castro; LIMA, Bruno Fernandes Zenobio de. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v.9, nº 16, abril. Brasília, CAPES, 2012, p. 181-209.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, L. Susan. Relationships of knowledge and practice: teacherlearning in communities SageJournals online – **Review of Research in Education**, Jan. 1999. Disponível em: . Acesso em: 15 jul. 2011.

CRUZ, Gisele Barreto da; LÜDKE, Menga. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 125, p. 81-109, maio./ago. 2005.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: principio científico e educativo**. 12ª ed. São Paulo: Cortez ed. 2006.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida. **Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID**. Projeto de Pesquisa em rede. Programa Observatório da Educação/OBEDUC - Edital CAPES 2012. Fortaleza: UECE/PPGE/EDUCAS, 2012, 16p.



- GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 237-252, 2002.
- GAMBOA, SilvioSánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2ª. Ed. Chapecó: Argos, 2012.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas. **Revista Científica Umbral**, 2000. Disponível em: www.umbra1.perucultural.org.pe/ . Acesso em: 12 dez. 2008.
- GAZETA DO POVO. **Para crescer Brasil precisa de mais cientista e no lugar certo**. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/para-crescer-brasil-precisa-de-mais-cientistas-e-no-lugar-certo-70lb5hqxohs3m0o4yn16p8b00>. Acessado: 01/05/2016.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4ª. Ed. São Paulo, Cortez, 2004.
- LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 27-54.
- _____. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.
- NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- RAMALHO, BetâniaLeite; NUÑEZ, IsauroBeltran.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor – profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- RAUSCH, Rita Buzzi. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. In. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 701-717, set./dez. 2012.
- SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- ZEICHNER, Kenneth M. Tendências da pesquisa sobre a formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, n.9, p.51-75, set/dez, 1998.