

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Carolina Magalhães Wanderlei de Carvalho

**OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DA CAPES: TRAJETÓRIA E
CONTRIBUIÇÕES ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA PARA FORMAÇÃO
ASSOCIADA À PESQUISA**

Porto Alegre
2023

Carolina Magalhães Wanderlei de Carvalho

**OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DA CAPES: TRAJETÓRIA E
CONTRIBUIÇÕES ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA PARA FORMAÇÃO
ASSOCIADA À PESQUISA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Químicas da Vida e Saúde, do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências.

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Moll

Porto Alegre
2023

Carolina Magalhães Wanderlei de Carvalho

**OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DA CAPES: TRAJETÓRIA E
CONTRIBUIÇÕES ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA PARA FORMAÇÃO
ASSOCIADA À PESQUISA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências.

Aprovada em: _____ **de** _____ **de 2023.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ivan Rocha Neto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
(Relator)

Prof. Dr. Thiago Dutra de Camargo (UFVJM)
(Avaliador)

Profa. Dra. Silvia Regina Canan
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)
(Avaliadora)

Profa. Dra. Jaqueline Moll
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
(Orientadora)

CIP - Catalogação na Publicação

Carvalho, Carolina Magalhães Wanderlei
Observatório da Educação da Capes: trajetória e
contribuições enquanto política pública para formação
associada à pesquisa / Carolina Magalhães Wanderlei
Carvalho. -- 2023.
168 f.
Orientador: Jaqueline Moll.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da
Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre,
BR-RS, 2023.

1. Programa Observatório da Educação - Obeduc. 2.
Formação docente. 3. Pesquisa. 4. Educação Básica. 5.
Modelo Lógico. I. Moll, Jaqueline, orient. II.
Titulo.



Fonte: Tirinha do Armandinho - Professores nos ajudam a ler

Dedico este trabalho

*Ao meu pai, Nélio, ao meu filho, Arthur, e
Aos professores desse Brasil,
com todo meu respeito e admiração.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus acima de tudo e sempre.

Agradeço em especial ao meu marido, Rafael, pelo apoio incondicional e pelas contribuições inestimáveis ao trabalho.

Aos meus filhos, Henrique e Arthur, meus grandes amores, minhas estrelas, que me inspiram a querer ser sempre melhor.

Agradeço aos meus pais, pelo exemplo de vida, e sem os quais eu não teria chegado até aqui. Em especial à minha mãe, Heliana, mulher incrível, meu porto seguro, a quem eu devo tudo.

Às minhas irmãs, Natália e Marília, mulheres corajosas, minha verdadeira rede de apoio, e por serem grandes exemplos de dedicação e comprometimento profissional.

Agradeço à minha querida orientadora profa. Jaqueline Moll por ter me ensinado tanto e de uma forma tão humana. Por generosamente me acolher e me encorajar a finalizar este estudo.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, pelo apoio e por permitirem que este estudo fosse concluído.

Agradeço aos professores entrevistados por suas inestimáveis contribuições ao estudo.

Aos professores que aceitaram o convite para participar da banca de defesa de dissertação e contribuíram com sugestões valiosas.

Aos colegas do grupo de pesquisa em especial Cristiane, Ilda, Edna, Chana, Renata, Natália, Carlos, Marcos, Carol, pelas inestimáveis trocas de conhecimentos e apoio nessa jornada.

Aos meus queridos colegas Fabiana, Betúllia e Pablo, pelo entusiasmo e encorajamento nesse sonho do Mestrado.

Agradeço especialmente à Ana Carolina e Fernanda, entusiastas deste trabalho, minhas coordenadoras na CAPES, que de maneira mais próxima contribuíram para a realização deste estudo e cuja intermediação foi de fundamental importância para a realização da coleta de dados.

Aos meus familiares, amigos e professores que de maneira, direta ou indiretamente, contribuíram para realização deste trabalho.

Em especial à Capes por proporcionar a realização deste estudo. Este trabalho somente foi possível a partir da parceria entre o Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Capes, com base numa iniciativa que oportunizou uma qualificação de excelência mesmo sem a desvinculação de nossas atividades profissionais.

“A experiência democrática só terá sido feita, portanto, quando, além do sistema de educação, se tiverem organizado o sistema de pesquisas e o sistema de difusão dos conhecimentos.”

Anísio Teixeira

RESUMO:

Esta pesquisa propõe apresentar a trajetória do Programa Observatório da Educação (Obeduc), enquanto política pública educacional tendo como referência a formação de profissionais da educação por meio da pesquisa. A dissertação se concentra na defesa de que iniciativas públicas para formação de profissionais da educação, por serem ancoradas em processos que envolvem a interlocução entre Instituições de Ensino Superior e escolas de Educação Básica, devem estar associadas à pesquisa científica, como caminho para se conquistar uma educação de qualidade alinhada às necessidades da sociedade. O estudo está ancorado em contribuições de Pedro Demo, Bernardete Gatti, Menga Lüdke, Marli André, Paulo Freire, Anísio Teixeira, Ana Waleska Mendonça, Antônio Nóvoa, Flávia Werle, Martha Cassiolato, Simone Gueresi, Chen, Rossi, Maria Arretche, Paulo Jannuzzi, Leonardo Secchi, entre outros, no intuito de permitir ampla reflexão a respeito de uma política pública educacional abrangente e o seu papel de contribuição para transformação da realidade educacional do país. Inicialmente buscou-se compreender a importância da formação em pesquisa e da proposição de políticas públicas para viabilizá-la. Em um segundo momento, foi realizada apresentação das principais características, resultados e limites do programa Obeduc. Por fim, tendo como referência a metodologia de representação por meio do Modelo Lógico, desenvolvida pelos técnicos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), construiu-se o Modelo Lógico conceitual do Obeduc, a partir da Teoria do Programa, como passo importante na organização de trabalhos para avaliação de políticas públicas. A pesquisa pautou-se numa abordagem mista, com métodos quantitativos e qualitativos, de natureza exploratória e descritiva para apresentar a trajetória do programa a partir de contextualização histórica com intuito de auxiliar na compreensão do cenário político institucional em que se deu a implementação e interrupção do programa Obeduc. Para tanto, estabeleceu-se como instrumentos a pesquisa bibliográfica, a partir das construções teóricas do campo da formação associada à pesquisa, a pesquisa documental, a partir do tratamento analítico dos dispositivos legais, da sistematização dos dados coletados no acervo interno da Capes e no relato de três ex-dirigentes da Capes e de dois ex-participantes de um projeto de pesquisa financiado pelo Obeduc na área da Educação Integral. Para análise dos dados quantitativos foi realizada discussão a partir da elaboração de gráficos e figuras. Para a análise qualitativa foram utilizados os princípios da análise de conteúdo com elaboração de quadros síntese e triangulação de informações. Os resultados possibilitaram reafirmar a importância de políticas públicas educacionais voltadas para o financiamento de processos formativos ancorados na promoção da aproximação entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica por meio da pesquisa. Também foi possível iniciar o trabalho de avaliação do Obeduc, no intuito de verificar se o programa foi capaz de atuar sobre os determinantes corretos, resultando em mudanças significativas para produção de conhecimento no campo da educação e para o apoio à formação de recursos humanos pós-graduados em educação, em nível de mestrado e doutorado.

Palavras-chave: Programa Observatório da Educação - Obeduc; Formação docente; Pesquisa, Educação Básica; Modelo Lógico.

ABSTRACT

This research proposes to present the trajectory of the Education Observatory Program (Obeduc), as an educational public policy, having as a reference the training of education professionals through research. The dissertation focuses on the defense that public initiatives for the training of education professionals, as they are anchored in processes that involve dialogue between Higher Education Institutions and Basic Education schools, must be associated with scientific research, as a way to conquer a quality education aligned with the needs of society. The study is anchored in contributions from Pedro Demo, Bernardete Gatti, Menga Lüdke, Marli André, Paulo Freire, Anísio Teixeira, Ana Waleska Mendonça, Antônio Nóvoa, Flávia Werle, Martha Cassiolato, Simone Guerese, Chen, Rossi, Maria Arretche, Paulo Jannuzzi, Leonardo Secchi, among others, in order to allow broad reflection on a comprehensive educational public policy and its role in contributing to the transformation of the country's educational reality. Initially, we sought to understand the importance of training in research and proposing public policies to make it possible. In a second moment, the main characteristics, results and limits of the Obeduc program were presented. Finally, having as a reference the methodology of representation through the Logical Model, developed by technicians from the Institute of Applied Economic Research (Ipea), the conceptual Logical Model of Obeduc was built, based on the Program Theory, as an important step in organization of work to evaluate public policies. The research was based on a mixed approach, with quantitative and qualitative methods, of an exploratory and descriptive nature, to present the trajectory of the program from a historical context with the intention of helping to understand the institutional political scenario in which the implementation and interruption of the program took place. Obeduc program. To this end, bibliographic research was established as instruments, based on theoretical constructions in the field of training associated with research, documentary research, based on the analytical treatment of legal provisions, the systematization of data collected in the internal collection of Capes and in the account of three former directors of Capes and two former participants of a research project financed by Obeduc in the area of Integral Education. For the analysis of quantitative data, a discussion was carried out based on the elaboration of graphs and figures. For the qualitative analysis, the principles of content analysis were used with the elaboration of summary tables and triangulation of information. The results made it possible to reaffirm the importance of educational public policies aimed at financing training processes anchored in promoting closer ties between Higher Education Institutions and Basic Education schools through research. It was also possible to start the Obeduc evaluation work, in order to verify if the program was able to act on the correct determinants, resulting in significant changes for the production of knowledge in the field of education and for the support to the training of post-graduate human resources. graduates in education, at master's and doctoral level.

Keywords: Education Observatory programa – Obeduc; Teacher trainig; Research; Basic Education; Logical model.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa Conceitual da Dissertação.....	27
Figura 2 - Editais Obeduc em linha do tempo.....	84
Figura 3 - Abrangência dos projetos vigentes em 2013.	85
Figura 4 - Distribuição de cotas de bolsa por tipo de núcleo.....	102
Figura 5 - Ex-bolsistas Obeduc, na modalidade professor em 2013, e na pós-graduação a partir de 2014.....	106
Figura 6 – Referências Básicas do Observatório da Educação.....	129
Figura 7 – Árvore para explicação do problema Obeduc.....	131
Figura 8 – Modelo Lógico do Obeduc.....	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Referencial teórico (Produções acadêmicas – artigos publicados)	28
Quadro 2 - Observatório da Educação – editais 2006, 2008, 2009 e 2010.....	30
Quadro 3 - Referencial teórico (Produções acadêmicas - Dissertações e Teses)	38
Quadro 4 - Projetos Obeduc edital 2012 na área Educação Integral.....	98
Quadro 5 - Documentos que compõe a pesquisa.....	124
Quadro 6 - Indicadores para atividade, produto e resultado do Obeduc.....	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do número de propostas aprovadas por edital.....	79
Gráfico 2 - Quantitativo dos núcleos locais e em rede, por edital.....	100
Gráfico 3 - Quantidade de bolsistas do Obeduc, por modalidade de participação e ano.....	101
Gráfico 4 - Quantidade de bolsistas Obeduc por modalidade e por edital 2010 e 2012.....	103
Gráfico 5 - Quantidade de bolsistas por UF por edital 2010 e 2012.....	104
Gráfico 6 - Bolsistas Obeduc da pós-graduação.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS

ABAVE - Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CDP - Centro de Documentação Pedagógica
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CVD - Coordenação de Valorização da Formação Docente
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DED Diretoria de Educação a Distância
DOU Diário Oficial da União
ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
EB - Educação Básica
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ES - Educação Superior
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IES - Instituição de Ensino Superior
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LIFE – Programa de apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MEC – Ministério da Educação.
OBEDUC – Programa Observatório da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBIC - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE – Plano Nacional de Educação.
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG - Programa de Pós-Graduação
PPGECI - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências
TEIA - Territórios, Educação Integral e Cidadania

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1. INTRODUÇÃO	18
1.1 JUSTIFICATIVA	21
1.2 OBJETIVOS	23
1.3 METODOLOGIA	24
1.4 ESTADO DO CONHECIMENTO	26
2. REFERENCIAIS TEÓRICOS	47
2.1 Políticas públicas educacionais: Contextualização histórica	47
2.2 Pesquisa como princípio educativo na formação docente	54
2.3 Interlocução entre Universidade e Escola de Educação Básica	56
2.4 Avaliação em políticas públicas educacionais a partir da Teoria do Programa	61
3. PERCURSO METODOLÓGICO	65
4. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	69
4.1 Artigo 1 – O desafio da formação pela pesquisa e a trajetória do Programa Observatório da Educação (Obeduc): contribuições para construção de memória em políticas públicas	69
4.2 Artigo 2 – O que revelam os projetos do Obeduc? Caracterização, resultados e limites do programa observatório da educação	90
4.3 Artigo 3 – Uma análise do programa observatório da educação: construindo referências para a avaliação de uma política pública educacional a partir da teoria do programa e da representação por meio do modelo lógico	113
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO	153
ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE ACESSO A DADOS	154
ANEXO C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	155
ANEXO D – ROTEIROS DE ENTREVISTAS	167

APRESENTAÇÃO

“É justo que muito custe o que muito vale.”

Santa Tereza D'Ávila

Essa dissertação é fruto de muitas histórias, inclusive da minha, mas ela não poderia ser contada sem a apresentação de um pouco da história dos que vieram antes e dos que vieram depois de mim. Sou filha de um carioca e de uma cearense. Filha do meio de um casal de engenheiros que se conheceu nos corredores da Universidade de Brasília e que na capital federal decidiu construir uma família. Nasci em Brasília, onde sempre vivi e posso dizer que tive o privilégio de ter sido formada, ao longo da minha vida estudantil, por professores capacitados e motivados. Sempre admirei o trabalho dos professores, ao ponto de já ter pensado em me tornar uma. O valor da educação e a importância de uma boa formação sempre foram ideais presentes na minha concepção de mundo. Sempre ouvi de meu pai que única coisa que ninguém pode nos roubar é o conhecimento adquirido por meio de uma boa formação.

Cresci vendo meu pai aproveitar cada uma das oportunidades de educação continuada que a vida lhe deu, e que o pai e avô dele com toda certeza não tiveram. Meu pai é o filho mais velho de uma família simples, cuja formação se deu unicamente em instituições públicas. Dando duro dia após dia, nos educou quase sempre trabalhando e estudando. Se formou mestre, não tendo medo de enfrentar o desafio de ingressar em um programa de mestrado internacional na Escócia, quando já era pai de família e profissional com carreira sólida. Meu pai foi a primeira pessoa da família a concluir um mestrado, e quem primeiro me apresentou a pós-graduação. Eu tinha dez anos e lembro muito de sentir enorme saudade nos longos meses em que ele esteve ausente. Mas me lembro, ainda com mais clareza, da sensação de vitória e satisfação que ele exalava após o seu retorno com o diploma de mestrado. Meu pai deu continuidade na vida acadêmica, tendo concluído dois mestrados e se tornando professor, sendo uma grande inspiração para mim.

Meu apreço pelos estudos me levou a ingressar na Universidade de Brasília, seguindo os passos dos meus pais. O curso escolhido foi Administração de Empresas. Escolhi o curso que considere mais amplo e que a meu ver me permitiria me conectar com pessoas, ainda que fosse para obtenção de resultados empresariais. Me formei administradora em 2010 pela UnB, no mesmo ano em que passei no meu primeiro concurso público no cargo Técnico Administrativo do Ministério da Educação – MEC.

Passei os quatro anos seguintes trabalhando com legislação de pessoal e orientação técnica às instituições de ensino, onde pude começar a entender sobre a complexidade do

sistema educacional brasileiro, e sobre o funcionamento da administração pública, em especial do poder executivo federal. O país estava passando por um momento de forte valorização e ampliação das políticas públicas educacionais e a abertura de novos postos de trabalho no serviço público nessa área também se deu em forma de vários editais de concurso público. A pós-graduação não chamava minha atenção naquele período, eu estava mais interessada em me preparar para outros concursos públicos.

Em 2014 tomei posse no cargo de Administradora da Fundação Universidade de Brasília, onde tive a satisfação de poder retornar à UnB, agora como membra interna do quadro, à serviço da Decana de Recurso Humanos. Nos meses no referido exercício dessa função, pude sair da esfera da política ministerial para vivência mais de perto no calor e na efervescência das inúmeras demandas e complexidades da gestão de uma Universidade pública. Problemas e desafios antes inimagináveis por mim, enquanto apenas aluna da Graduação, agora faziam parte do meu dia a dia, e pautas como a valorização da formação docente, demandas da cidade universitária, qualidade do ensino, investimento em pesquisa, greves e conflitos internos, passaram a ocupar o meu cotidiano.

Ainda em 2014 fui convocada a assumir cargo de Analista em Ciência e Tecnologia na Capes, instituição onde permaneço até hoje exercendo atribuições no auxílio à implementação, análise e gestão de políticas públicas para formação de professores da Educação Básica. Em 2015 realizei meu grande sonho de ser mãe, nasceu meu primeiro filho, fazendo com que a vida passasse a ter novas perspectivas e alegrias. Sempre me desafiei à conciliar as demandas da maternidade e do exercício do serviço público. Em 2018, a partir de uma parceria entre o Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Capes, que oportunizou uma qualificação de excelência sem a desvinculação de nossas atividades profissionais, me senti convidada a participar do processo seletivo e para minha grande alegria fui aprovada no programa de Mestrado em Educação em Ciências.

Ao longo de 2018 tive a felicidade de poder cursar as disciplinas do programa de pós-graduação nos espaços da Capes em Brasília, nos finais de semana e após o horário do meu expediente. O contato com o universo da pesquisa acadêmica foi uma experiência incrivelmente enriquecedora, onde um universo novo se abriu. Pude passar a compreender melhor o cenário educacional brasileiro, o que aguçou meu olhar crítico para muitas ações empreendidas pela Capes. Desenhei meu projeto de pesquisa para estudar um dos programas apoiados pela minha Diretoria, e que sofria indícios de interrupção e descontinuidade da publicação de novos editais, o Programa Observatório da Educação (Obeduc). Sua proposta de desenho abrangente, inovador e inclusivo, sempre me instigaram, frente a outros programas que eu tive a oportunidade de trabalhar na Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB.

Estava decidida a honrar e deixar descrita a trajetória e contribuições daquela ação que embora aparentasse ser um tanto quanto complexa de gerir internamente, era pujante e gerava muitos elogios e agradecimentos por parte dos participantes e da comunidade acadêmica. Eu não podia compreender como estava sendo deixada de fora da agenda das ações financiadas pelo governo federal. Realizei pesquisa bibliográfica e documental do projeto e meu planejamento era finalizar a coleta de dados e análises do estudo até o final de 2019.

Ocorre que, no início de 2019, fui surpreendida por uma gravidez atípica e muito difícil do meu segundo filho. Durante os exames de pré-natal, foi descoberta uma doença cardíaca congênita grave em meu bebê. A vida estava mudando totalmente meus rumos de direção e eu que sempre estive acostumada a planejar cada um dos meus passos, como boa administradora, fui convidada a me lançar em mares desconhecidos. Precisei passar a estudar a doença do meu filho, pesquisando em artigos científicos e conversando com especialistas e médicos, ao ponto de ficar claro que, devido a gravidade do quadro, seria necessário buscar atendimento médico em hospital especializado em São Paulo para que meu filho tivesse alguma chance de sobreviver. A essa altura, a minha dedicação à pesquisa de Mestrado já estava comprometida, tendo sido infelizmente interrompida ainda no primeiro semestre de 2019.

Foi necessário que eu embarcasse numa aventura muito distinta dos meus planos. Me mudei para São Paulo, sem conhecer ninguém na cidade, grávida e com um outro filho de 3 anos nos braços, numa total vulnerabilidade e entrega. Busquei atendimento cirúrgico especializado para que meu filho pudesse iniciar tratamento assim que nascesse. Entre idas e vindas à São Paulo e inúmeras situações dolorosas vivenciadas nas internações hospitalares e em dias e noites no pé do bercinho da UTI pediátrica, passaram-se longos três anos. Foram necessárias três cirurgias cardíacas complexas, realizadas de maneira estagiada, com pós-operatórios delicados, para que meu filho corrigisse a má formação de seu coração.

Meu filho venceu, mesmo diante de tantas adversidades em seus primeiros anos de vida, hoje é uma criança de sorriso fácil, saudável e feliz. É de uma alegria e entusiasmo que chamam atenção. Aprendo todos os dias com ele e não me canso de ser grata pela oportunidade de ter sido escolhida para ser a mamãe dele. Em 2022 passei a experimentar a indescritível alegria de poder ver meu filho frequentar a escola. E no espaço escolar, junto aos amigos e à empenhados professores da educação infantil, posso ver meu filho desabrochar para vida, desenvolvendo suas inúmeras capacidades e virtudes, ressignificando seu passado, se sentindo pertencente, encontrando de fato seu lugar nesse mundo. A escola é esse ambiente de cura e tem um lugar muito especial na minha vida e na dos meus dois filhos.

A partir daí, passei a perceber que eu também precisava me reencontrar no mundo e ressignificar o meu passado. É nesse lugar de reencontro comigo mesma que o mestrado volta

a ocupar espaço na minha vida. Renasce em mim o desejo de finalizar o trabalho outrora interrompido em 2019.

Em junho de 2022, após a insistência e apoio de familiares e colegas da Capes, tive a ousadia de propor meu retorno à minha querida orientadora profa. Jaqueline Moll, que com a empatia e generosidade características dela, me acolheu e guiou meus passos para o retorno à pós-graduação. Tive a sorte de encontrar pelo caminho, pessoas incrivelmente compreensivas responsáveis pelo PPGECI que me permitiram retornar ao Mestrado acreditando no potencial do trabalho. Também fui acolhida por um grupo de pesquisa com colegas disponíveis, que me auxiliaram na jornada de recomeço.

Retornei ao programa da Pós-graduação em julho de 2022 com a missão de finalizar minha pesquisa sobre o Obeduc no prazo de um ano. Foi uma jornada de recomeço árdua, foi necessário atualizar o referencial bibliográfico, realizar mais entrevistas e propor novos objetivos a pesquisa, diante do que o aprofundamento nos dados foi revelando.

Interessante ressaltar que o objeto central do estudo permaneceu atual diante de um cenário educacional de muita instabilidade, após os cortes orçamentários expressivos sofridos na maior parte dos programas voltados para Educação, Pesquisa, Ciência e Tecnologia, e após as perdas provocadas pela Pandemia do Covid-19. Na verdade, arrisco dizer que o tema de minha pesquisa cresceu em importância, frente a um cenário atual que demonstra necessidade de reconstrução das bases democráticas, onde a ciência prevaleça sobre o negacionismo, em que se reafirmem as políticas em educação como melhor forma de enfrentamento das desigualdades sociais, educacionais, do fracasso escolar, e de tantos outros problemas do contexto brasileiro.

Sinto que vivemos agora em 2023 um novo momento que acena para o compromisso de se colocar em rota o desafio de melhoria da qualidade e da responsabilização social para com as entregas em políticas públicas educacionais. Para isso é imprescindível que haja investimento em políticas para formação de profissionais da educação, para que eles estejam cada vez mais bem formados, mais engajados, com o sentido de realidade, frente ao que a escola precisa ser, ao que a escola exige de nós.

Nesse cenário, o Observatório da Educação se destaca como programa inovador que buscou fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos humanos pós-graduados em educação, em nível de mestrado e doutorado, por meio da adoção de modelo de financiamento que contemplou o pagamento de bolsas para estudantes da Pós-graduação e Graduação, e para professores da Educação Básica, evidenciando um aspecto importante do programa: o trabalho conjunto em grupos de pesquisa heterogêneos compostos por atores tanto da Educação Superior como da Educação Básica.

A ideia da presente pesquisa e o interesse pela análise do programa Observatório da Educação teve origem nas vivências e reflexões pessoais da pesquisadora, a partir de uma vida profissional de mais doze anos de dedicação à prestação de serviço público em instituições ligadas à política educacional. Seja no MEC, na UnB ou agora na Capes, meu olhar sempre esteve atento às questões que envolvem a gestão das políticas educacionais e interessado em contribuir para melhoria da educação brasileira.

Meu objetivo na Pós-graduação, para além da obtenção do título de mestre, envolve também o reencontro pessoal enquanto pesquisadora. Almejo, ainda, realizar uma pesquisa ética, com responsabilidade e compromisso social que possa produzir conhecimentos para contribuir com a mobilização de pesquisadores, educadores e gestores públicos à caminhos que levem a uma sociedade menos desigual, que valorize seus professores e eduque a todos, onde a escola pública seja efetivamente um espaço de desenvolvimento de capacidades e de reencontro com nossa essência humana.

1 INTRODUÇÃO

Diante do panorama de sociedade atual, em meio a enormes avanços tecnológicos, mudanças constantes e alteração de valores sociais e educacionais, é cada vez mais necessário pensar e repensar sobre a educação em seus diferentes níveis e modalidades. Para tanto, dentre outros caminhos para essa reflexão, este trabalho destaca a relevância do fomento à formação por meio da pesquisa como mecanismo para dar aos profissionais da educação maior autonomia e capacidade de reflexão crítica sobre suas práticas.

Portanto, as reflexões tecidas no decorrer desse estudo estão ancoradas nos trabalhos de Pedro Demo, Bernardete Gatti, Menga Lüdke, Marli André, Paulo Freire, Anísio Teixeira, Ana Waleska Mendonça, Antônio Nóvoa, Flávia Werle, Martha Cassiolato, Simone Guerresi, Chen, Rossi, Maria Arretche, Paulo Jannuzzi e Leonardo Secchi e pretendem contribuir para uma melhor compreensão sobre a importância da elaboração de políticas públicas que garantam uma sólida formação inicial e continuada voltada para pesquisa, que possibilite a criticidade do docente, e que isto possa levar à caminhos de transformação da realidade educacional do brasileira.

A respeito do tema, primeiramente é necessário vislumbrar a educação como um bem público e ressaltar o papel das Universidades e Instituições de Ensino Superior – IES para promoção da inserção social nos rumos da educação básica que possibilite a construção de um país mais justo.

Nesse cenário, se destaca a importância da administração pública, por meio do Ministério da Educação – MEC e de suas agências federais de fomento na implementação de políticas públicas que viabilizem a formação em nível de pós-graduação aos professores da educação básica, frente às dificuldades de atendimento à demanda por profissionais qualificados que o reconhecido desinteresse pela profissão impõe.

Assim, o Programa Observatório da Educação (Obeduc) se coloca como política pública coordenada pela Capes em parceria com o Inep, cujo propósito foi fomentar a produção de pesquisas em educação e promover a formação em nível de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado. A iniciativa ganhou força ao ser inserida no conjunto de políticas para formação de professores da Educação Básica implementadas pelo MEC por meio da Capes, sendo reconhecida pela comunidade acadêmica como ação importante, capaz de envolver professores da Educação Básica, graduandos e estudantes da Pós-graduação em torno questões relevantes à educação brasileira.

Apesar, do sucesso, evidenciado no aumento de projetos interessados em participar do programa a cada nova edição, o Obeduc foi precocemente interrompido a partir de 2016, em meio à profundos cortes orçamentários na área educacional implementados pelo governo vigente à época, que impactaram muitas ações voltadas para educação.

A composição diversa e inclusiva de atores envolvidos, trouxe grande diferencial ao programa e proporcionou aos projetos Obeduc potencial de promover efetiva interlocução entre pós-graduação, graduação e escolas de Educação Básica a partir do financiamento à projetos apresentados por programas de pós-graduação de IES públicas ou privadas.

Nesse sentido, a intenção deste trabalho é contar a história do Obeduc, documentando seus principais aspectos e resultados. Cabendo aqui ressaltar a importância de se registrar a memória de toda experiência em política pública para que novos gestores e a sociedade identifiquem acertos e vulnerabilidades que pautem decisões de reformulação dessa e de outras ações.

O presente estudo também identifica o programa Observatório da Educação como uma política pública educacional, voltada para intervenção planejada sobre uma dada realidade social, financiada pela sociedade por mais de uma década, com o propósito de mitigar ou solucionar um determinado problema público.

Portanto, sendo uma política pública, ressalta-se a necessidade de se submeter o programa a avaliações que permitam aferir seu desempenho, atendendo aos anseios da sociedade contemporânea pela implementação de políticas que sejam eficazes no que diz

respeito ao alcance dos seus objetivos, eficientes em relação ao uso dos recursos econômicos e administrativos, e efetivas socialmente (SECCHI, 2014; JANNUZZI, 2016).

Os principais resultados encontrados apresentam a trajetória do programa, revelam as principais características, resultados e limites do programa, permitindo análises que possibilitaram a representação do Obeduc em um Modelo Lógico¹, partir de uma coerência e relação causal estabelecidas.

Ainda que possa ser considerada como uma política pública pontual diante da sua descontinuidade, há fortes indícios de que os trabalhos realizados nos projetos financiados no Obeduc permitiram, para além da formação associada à pesquisa, alavancar e construir relações de parceria entre universidades e escolas. E o reflexo disso, por vezes é capaz de perdurar no tempo, podendo ser demonstrado seja pela manutenção de grupos de pesquisa atuantes, seja pela constatação da entrada de ex-bolsistas professores da Educação Básica na pós-graduação.

Ressalta-se que os estudos mais recentes feitos sobre formação de professores no Brasil, colocam a necessidade da pesquisa no processo formativo. Nesse sentido, um programa como o Observatório da Educação pode ser considerado como parte de uma política estratégica.

O presente trabalho tem caráter inédito pois contempla análises qualitativas e quantitativas sobre o programa Observatório da Educação considerando toda sua abrangência e subsídios para um processo avaliativo do programa enquanto política pública.

Não se pretende aqui esgotar as análises sobre Obeduc, mas sim oferecer contribuição inicial para formulação de novas investigações e avaliações do programa em trabalhos futuros.

Após esta breve introdução, esperamos ter localizado de onde estamos falando, introduzido um pouco do que será a leitura deste trabalho.

O trabalho é composto pelo capítulo introdutório que contém as questões norteadoras que orientaram a pesquisa, justificativa, objetivos do estudo e apresentação de estado do conhecimento a respeito da produção de pesquisas em torno do Programa Obeduc. O referencial teórico constante no segundo capítulo, marca nossa filiação teórica, apresentando um diálogo com produção de conhecimento a respeito da história das políticas públicas educacionais

¹ O Modelo Lógico de Programa é uma metodologia que tem o papel de explicitar a teoria do programa, e é considerada como um passo essencial na organização dos trabalhos de avaliação. Pode ser utilizado como um instrumento para se proceder a avaliação de programas, com vista a melhorar a consistência global do PPA e a sua gerencialidade. Fontes: Ferreira, Cassiolato, Gonzalez - Como elaborar Modelo Lógico de Programa: um roteiro básico - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) – 2007, e W.K. Kellogg Foundation - Logic Model Development Guide: Using Logic Models to Bring Together Planning, Evaluation, and Action – 2004.

brasileiras, do conceito de pesquisa como princípio educativo na formação docente e das discussões em torno de avaliação em políticas públicas, dando sustentação a este estudo. No capítulo 3, apresenta-se o percurso metodológico percorrido. O desenvolvimento desta pesquisa se encontra no capítulo 4 e está organizado em três artigos que buscam atender aos três objetivos específicos do estudo. Por fim, foram feitas as considerações finais acerca do resultado e das contribuições deste trabalho para a área de pesquisa.

1.1 JUSTIFICATIVA

O interesse no programa Observatório da Educação como foco central desta investigação justifica-se, num primeiro momento pela proximidade da pesquisadora deste estudo com o programa. Por ser servidora da Capes, lotada na Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB, desde 2014, existe um grande contato com as atividades de gestão e acompanhamento dos programas da diretoria, e facilidade em relação ao acesso à documentos internos e base de dados referentes aos programas.

A escolha pelo Obeduc se deu também pelo seu caráter inovador e sua composição complexa que agrupava graduandos e professores da educação básica junto à grupos de pesquisa com mestrados e doutorandos. Foi uma política de dimensão nacional, presente em IES de todas as regiões do país, em quase todos os Estados, que apresentou aumento na adesão de IES interessadas nos editais de seleção até ser precocemente interrompida.

Apesar disso, a pesquisa bibliográfica inicial relevou publicação científica pouco expressiva envolvendo análises com a temática específica sobre o Programa Obeduc. No Banco de Teses e Dissertações da Capes encontram-se 19 trabalhos, sendo 15 dissertações de mestrado e 4 dissertações de mestrado profissional, a partir da combinação de descritores **“Obeduc” AND “Observatório da Educação”**. Utilizando os mesmos descritores, na base de dados do Portal do Periódicos da CAPES encontraram-se 57 publicações de artigos no período de 2011 a 2023 e nenhum destes trabalhos propõe realizar uma análise ou avaliação do programa como um todo. A mesma pesquisa foi feita no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – período 2011 a 2023, obtendo-se 77 trabalhos citando o programa. A análise preliminar, demonstrou que um número considerável dessas publicações se refere às produções de ex-participantes dos projetos financiados pelo programa Obeduc que contemplam apenas a realidade local ou regional das instituições financiadas.

Razoável bibliografia, composta por autores como Gatti (2001, 2008) Brzezinski (2007), Severino (2002) e Demo (2006), denuncia a pouca ênfase para a atividade de pesquisa nos espaços de formação de professores.

O Obeduc, em virtude de suas características e do que tende a oferecer, apresenta-se como um programa promissor a formação de professores de Educação Básica, e mesmo assim, é importante destacar a ausência de pesquisas acadêmicas que se proponham a avaliá-lo, e a baixa quantidade de trabalhos que o abordam como tema central e analisem sua potencialidade formativa.

Nesse sentido, presente trabalho, é um estudo inédito com objetivo principal de propor reflexão sobre a trajetória e contribuições do Programa Observatório da Educação contemplando toda sua amplitude, na perspectiva de uma política pública de indução à formação de profissionais da educação pela pesquisa, e iniciando trabalhos para subsidiar a avaliação do programa.

O esforço de contar a história do programa e de aproveitar ao máximo os dados e possibilidades de investigação disponíveis, resultaram em um estudo denso que apresenta o programa sobre diversos aspectos, contemplando abordagem tanto qualitativa quanto quantitativa de análise.

A apresentação sistematizada da trajetória, características, resultados e limites do programa, e a representação dele em um modelo lógico para avaliação enquanto política pública pretendem subsidiar o planejamento e possíveis decisões de reformulação da política, proporcionando melhoria no processo de tomada de decisão aos gestores públicos.

Além disso, observa-se que os últimos anos do Brasil foram marcados por profundas mudanças na gestão pública, muitas ações e políticas foram interrompidas, revelando momento *sui generis* onde a própria democracia por vezes foi posta em xeque. De 2016 até setembro de 2022, o MEC sofreu remanejamento orçamentário de R\$ 74 bilhões para outras áreas, segundo levantamento feito pela Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara. O Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, por sua vez, também sofreu cortes desde de 2014 da ordem de R\$ 83 bilhões no orçamento do conhecimento. (Agência Câmara de Notícias, 2022).

Estas recentes ausências de ações voltadas para educação brasileira de um modo geral, com a drástica redução dos investimentos em Educação Superior, pesquisa e inovação tecnológica podem ter consequências nefastas para a nação como um todo e retratam que ainda não há o entendimento real da importância da educação para as gerações futuras e para o desenvolvimento socioeconômico do País.

A este cenário, também é preciso acrescentar que ao longo do percurso desta pesquisa, o mundo viveu a pandemia da COVID-19, que provocou encerramento de aulas em escolas e em universidades por longos períodos, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo todo (UNESCO, 2020).

O cenário descrito pressupõe a existência de uma demanda e uma urgência pelo resgate de políticas voltadas para incentivo à formação e valorização dos profissionais da educação e para o financiamento da produção de ciência.

Mais do que nunca, faz-se necessária a realização de estudos que busquem compreender o novo cenário educacional em suas novas demandas, para que seja possível responder a estas demandas, por meio da adoção de políticas públicas inteligentes, capazes de auxiliar a catapultar a qualidade da educação brasileira a patamares nunca atingidos.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de se refletir sobre a política pública Programa Observatório da Educação (Obeduc), implementada por mais de uma década (2006 – 2017), visando a construção da memória a respeito dos processos experienciados, permitindo a identificação de acertos e vulnerabilidades da ação e o conseqüente aprendizado.

Partimos de três questões norteadoras que orientam a pesquisa:

- Como foi a trajetória, processo de formulação e implementação, do programa Obeduc, sua história, e sua importância dentro da perspectiva histórica das políticas públicas brasileira em educação?
- Quais foram as principais características, resultados e limites do programa Obeduc?
- Os princípios da teoria do programa estão presentes nas experiências dos projetos financiados pelo Obeduc? O Obeduc pode ser representado por meio de um modelo lógico?

Partindo dessas questões, a hipótese da pesquisa é que o programa Observatório da Educação, atuando como política pública abrangente voltada para produção de pesquisas educacionais, potencializou a formação de professores pós-graduados em educação, em nível de mestrado e doutorado, a partir do financiamento à grupos de pesquisa envolvendo diferentes atores (coordenador institucional, mestrandos, doutorandos, graduandos e professores EB), tendo contribuído para geração de conhecimento sobre a escola básica, sobre as práticas de gestão, sobre as práticas pedagógicas e sobre a própria formação docente.

1.2 OBJETIVOS

Buscando respostas a essas questões, os objetivos desta pesquisa estão descritos assim:

1.2.1 Objetivo Geral

Refletir sobre a trajetória e as contribuições do Programa Observatório da Educação (Obeduc), na perspectiva de uma política pública de indução à formação de profissionais da educação pela pesquisa, iniciando trabalhos para subsidiar a avaliação do programa enquanto política pública.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Apresentar a trajetória do Programa Observatório da Educação (Obeduc), na perspectiva de uma política pública de indução à formação de profissionais da educação pela via da pesquisa;
- Identificar principais características, resultados e limites do programa; sob o prisma de ser uma política educacional realizada a partir de processos de interlocução firmada entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas de Educação Básica; e
- Construir Modelo Lógico do Programa Obeduc, a partir da Teoria do Programa; para subsidiar a avaliação do programa.

1.3 METODOLOGIA

Este estudo apresenta abordagem mista, sendo predominantemente qualitativa, mas também contendo métodos quantitativos.

Pode ser classificado como de natureza descritiva, pois busca apresentar o programa Observatório da Educação, com suas principais características; explicativa, pois procura identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos; e exploratória, pois objetiva compreender o programa em um cenário onde não se identificam muitos estudos nessa área (Gil, 2010).

Para tanto, estabeleceu-se como instrumento principal a pesquisa documental, a partir do tratamento analítico dos dispositivos legais (Decreto, Portaria, Editais) e de documentos internos (relatórios e processos) do acervo Capes e do Arquivo Central do Ministério da Educação – MEC. Parte do estudo, utilizou abordagem quantitativa, e se debruçou sobre os números, gráficos e tabelas obtidos pela sistematização dos dados coletados no banco de dados da Capes.

Adicionalmente, para elucidar questões não evidenciadas nos documentos e números, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três ex-dirigentes do programa que

trabalharam na diretoria que coordenou o Obeduc (DEB/Capes), e duas entrevistas com ex-participantes de um projeto selecionado pelo Edital Obeduc n.049/2012, na área da Educação Integral.

Para análises dos dados quantitativos foi realizada discussão a partir da elaboração de gráficos e tabelas com auxílio do sistema SAS (Statistical Analysis System), versão Enterprise Guide 8.1, e do Microsoft Excel.

Para as análises qualitativas foram utilizados os princípios da análise de conteúdo com elaboração de quadros síntese e triangulação de informações.

Os resultados possibilitaram reafirmar a importância de políticas públicas educacionais voltadas para o financiamento de processos formativos ancorados na promoção da aproximação entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas de Educação Básica por meio da pesquisa.

Também foi possível iniciar o trabalho de avaliação do Obeduc, no intuito de verificar se o programa foi capaz de atuar sobre os determinantes corretos, resultando em mudanças significativas para produção de conhecimento no campo da educação e para o apoio à formação de recursos humanos pós-graduados em educação, em nível de mestrado e doutorado.

O primeiro artigo produzido neste trabalho inclui a investigação teórica no campo conceitual da pesquisa como caminho para formação de professores e a realização de contextualização histórica do Obeduc com intuito de auxiliar na compreensão do cenário político institucional em que se deu a formulação, implementação e interrupção do programa. Para tanto, utilizou-se o arcabouço teórico contido em Freire (1996), Demo (1996; 2006), Lüdke, (2005), Gatti (2001, 2008), Gatti e Barreto (2009), André (2005), Dourado (2015), que sustentam a concepção de pesquisa como instrumento fundamental para auxiliar o professor no seu desenvolvimento profissional e na construção de uma autonomia emancipatória.

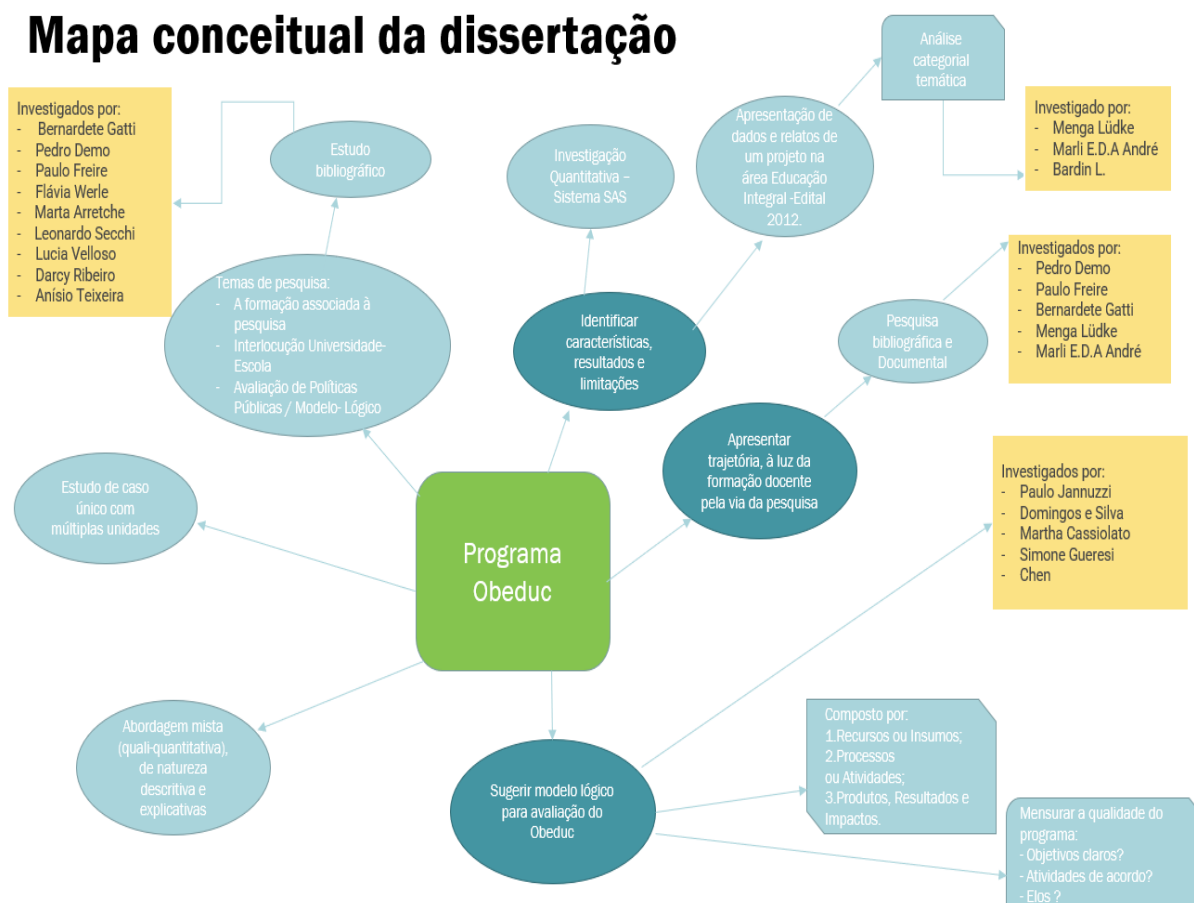
Em um segundo momento, realiza-se a apresentação das principais características, resultados e limites do programa Observatório da Educação sob o prisma de ser uma política educacional realizada a partir de processos de interlocução firmada entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas de Educação Básica. Dão sustentação ao artigo as contribuições dos autores Schon (1992), Lüdke e Cruz (2005); Gatti (2001, 2008); André (2007, 2008, 2010) Tardif e Zourhlal (2005) Lüdke (2001, 2005), Werle (2012), Nóvoa (2012); Teixeira (1967, 1968 e 1989); e Tauchen, Devecchi e Trevisan (2014).

Por fim, apresenta-se o terceiro artigo, que se dedica a analisar o Obeduc a partir da construção de uma proposta de representação conceitual do programa a luz dos conceitos da Teoria do Programa representada por Modelo Lógico, como passo importante na organização

de trabalhos para avaliação de uma política pública, em relação ao cumprimento de seus objetivos e pressupostos. Deram sustentação às referidas análises as contribuições teóricas dos pesquisadores Chen (1990); Weiss (1998); Arretche (2001); Rossi (2003); Kellogg (2004); Souza (2006); Cassiolato e Guerresi (2010); Secchi (2014); Santos (2013); Ribeiro (2015); Jannuzzi (2016); e Domingos (2018).

1.3.1 Mapa Conceitual da Dissertação

Figura 1 - Mapa Conceitual da Dissertação



Fonte: Resultado de pesquisa (2023)

1.4 ESTADO DO CONHECIMENTO:

O estado do conhecimento desta pesquisa propiciou uma compreensão do cenário e do que está sendo discutido na comunidade acadêmica a respeito do programa Obeduc enquanto política pública educacional. Trouxe maior consistência e segurança para a construção deste estudo, agregou aprendizagens de escrita e formalização metodológica.

Além disto, as leituras selecionadas possibilitaram examinar os temas mais abordados, quais os referenciais teóricos utilizados, as conclusões, sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores.

A busca inicial partiu do Portal Periódicos CAPES/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação), utilizando-se como descritores os termos **“Obeduc” AND “Observatório da Educação”**, tendo sido localizados 57 (cinquenta e sete) artigos que citam ou abordam o programa no título ou resumo.

Foi realizada uma análise preliminar, por meio da leitura dos resumos dos referidos artigos, a fim de identificarmos as principais temáticas abordadas nos trabalhos. Identificou-se que a maioria dos trabalhos contempla a descrição de experiências locais vividas no âmbito de algum projeto financiado pelo próprio programa Observatório da Educação.

Novas buscas com combinações acrescentando à pesquisa termos como **“avaliação”**, **“gestão pública,”** foram feitas em busca de encontrar artigos analisando o Obeduc enquanto política pública. Nenhum artigo foi encontrado relacionado ao termo **“avaliação”**. Fizemos novas buscas utilizando agora combinação de descritores como **“Obeduc” AND “Observatório da Educação” AND “política pública”** e obtivemos como resultado 14 (quatorze) artigos. Os referidos artigos foram analisados por meio da leitura de seus títulos e resumos para identificação dos que poderiam trazer contribuições para o objetivo da pesquisa, e foram selecionados 5 (cinco) artigos como referência bibliográfica neste trabalho, apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Referencial teórico (Produções acadêmicas – artigos publicados)

ANO	AUTOR	TÍTULO	REVISTA ou PERIÓDICO
2012	João Carlos Teatini de Souza Clímaco, Carmen Moreira de Castro Neves, e Bruno Fernandes Zenobio de Lima	Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação	Revista RBPG
2016	Isabel Maria Sabino de Farias, José Rubens Lima Jardimino, e Magali Aparecida Silvestre	Contribuições do Obeduc como pesquisa em rede para a formação do professor	Revista Educação Matemática em foco
2017	Isabel Maria Sabino de Farias, José Rubens Lima Jardimino, e	Pesquisa em rede e a formação do pesquisador em educação: uma experiência do Observatório	Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente

	Magali Aparecida Silvestre	da Educação (Obeduc) UECE/UFOP/UNIFESP	
2017	Ariane Xavier de Oliveira, Letícia Vidigal, Nathalia Martins, Diene Eire de Mello e Sandra Aparecida Pires Franco	Programa OBEDUC: Caminhos trilhados na formação dos profissionais da educação	Crítica Educativa (Sorocaba/SP)
2019	Marília Yuka Hanita e Bárbara Sicardi Nakayama	Programa Observatório da Educação (Obeduc) e o desenvolvimento profissional docente.	Revista Paranaense de Educação Matemática.

FONTE: Resultado de pesquisa (2022)

No artigo “Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação”, publicado em 2012, os autores João Carlos Teatini de Souza Clímaco, Carmen Moreira de Castro Neves, Bruno Fernandes Zenobio de Lima, trazem um resumo do trabalho realizado pela Capes a partir de julho de 2007, quando a pasta assumiu a incumbência de induzir de fomentar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e sua valorização em todos os níveis e todas as modalidades de ensino. O estudo tem abordagem qualitativa e destaca o trabalho realizado pela Diretoria Educação Básica Presencial (DEB) no período de 2009 a 2011, traduzido na implementação de programas voltados para melhoria da qualidade da educação básica ofertada em nosso país.

Com o objetivo de divulgar a ação da Capes na educação básica, realiza-se uma apresentação sucinta de cada um dos programas em andamento executados pela DEB/Capes no período de 2009 a 2011.

Os objetivos da DEB/Capes enquanto diretoria destinada ao trabalho de fomento e à indução de experiências inovadoras direcionadas para a formação inicial e continuada e a valorização dos profissionais do magistério da educação básica, foram descritos nos seguintes pontos:

- análise crítica dos dados do censo educacional (Educacenso) e das avaliações realizadas pelo Inep/MEC;
 - avaliação das políticas públicas educacionais do País, em especial aquelas com fomento da Capes/MEC; e
 - e estímulo a propostas de formação docente coerentes com os avanços sustentáveis da Ciência e Tecnologia (C&T).
- (CLÍMACO, NEVES E LIMA, 2012, p.186)

Os referidos objetivos deram o norte para realização dos programas implementadas pela DEB em suas duas linhas de ação:

- a) Indução, organização e fomento da formação inicial de professores da educação básica. Oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais por meio do

Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), em articulação com os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente; e

b) Indução e fomento de projetos de estudos, pesquisas e inovação num conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério, a saber: •Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid); • Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); •Observatório da Educação; •Observatório da Educação Escolar Indígena; •Programa Novos Talentos; e •Projetos Especiais de Apoio à Educação Básica

(CLÍMACO, NEVES E LIMA, 2012, p.186-187)

O trabalho apresenta o Programa Observatório da Educação como ação destinada à formação de recursos pós-graduados em educação nos diversos níveis tendo como requisito o envolvimento de professores da Educação Básica pública.

São destacadas as metas do Obeduc de incentivar à articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica; promover a integração entre as dinâmicas da pesquisa científica das IES e práticas dos sistemas públicos de educação básica; e divulgar da produção e dos resultados.

O Observatório seleciona, por meio de edital, propostas de programas de pós-graduação e grupos acadêmicos, organizados em núcleos locais (apenas uma IES) ou núcleos em rede (mínimo de três IES responsáveis pelo trabalho), para financiamento de verbas de custeio e bolsas de pesquisa, por períodos de até quatro anos. As equipes de projeto são compostas por professores pesquisadores; estudantes de doutorado, mestrado e licenciaturas; e ainda professores de escolas da rede pública que participem do estudo ou da pesquisa. (CLÍMACO, NEVES E LIMA, 2012, p.189)

Apresenta-se um pouco da história do programa em seus quatro editais, até então, e constrói-se um quadro com a síntese dos quantitativos de projetos financiados, destacando-se o fato de o programa ter sido responsável pelo financiamento de 2.767 bolsas/ano, nos vários níveis.

Quadro 2 - Observatório da Educação – editais 2006, 2008, 2009 e 2010

Edital	Projetos	IES	PPGs
2006	28	27	28
2008	28	26	64
2009	17	23	38
2010	80	75	154
Total	153	151	284

FONTE: Clímaco, Neves e Lima / Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil. RBPG, Brasília, v. 9, n. 16, p. 181 - 209, abril de 2012.

Além de apresentar os referidos números do programa, os autores enfatizam o importante papel do Obeduc como política que investe na formação de profissionais e apresenta valiosos produtos referentes à pós-graduação: teses, dissertações, monografias, artigos, livros, ambientes virtuais, simpósios, congressos, reuniões técnicas e outros eventos.

O conhecimento gerado impacta toda a área de educação das IES e sua relação com os cursos de formação de professores, além das políticas públicas de estados e municípios e escolas envolvidas nos estudos e nas pesquisas. Para os professores da rede pública de educação básica envolvidos nas pesquisas, o Observatório representa uma oportunidade de educação continuada e já registra matrícula de egressos nos programas de mestrado acadêmico e profissional dos programas de pós-graduação participantes. (CLÍMACO, NEVES E LIMA, 2012, p.190)

Outros programas da DEB para também são apresentados no artigo: Prodocência, Pibid, Parfor, Programa Novos Talentos, Projetos Especiais de Apoio à Educação Básica, Programa de Cooperação Internacional na Educação Básica, Programa de Apoio a Feiras de Ciências e Mostras Científicas.

Os autores também fazem reflexão sobre os desafios da interação Pós-graduação-Educação Básica, chamando atenção para o efeito das políticas neoliberais pós globalização sobre as políticas educacionais:

(...) que afetaram, de forma perversa, no Brasil e em outros países em desenvolvimento, os sistemas de ensino – em sua organização, administração e em suas orientações pedagógicas. O estabelecimento de uma política educacional homogênea, financiada pelas agências internacionais, veio substituir, em muitos países, experiências exitosas de formação de professores. (CLÍMACO, NEVES E LIMA, 2012, p.204)

São apresentados dados a respeito do ensino básico que demonstram um cenário altamente desafiador para o Brasil onde apesar do número crescente de concluintes do ensino básico, fundamental e médio, as taxas do Brasil são muito baixas em comparação com os países considerados desenvolvidos. Isto justifica a importância do trabalho desenvolvido na DEB, dentro das novas competências da Capes a partir de 2007, acreditando ser um trabalho em prol da melhoria da qualidade da educação brasileira.

Os bons números e resultados dos programas coordenados pela DEB, em um trabalho de pouco de mais de três anos chamam a atenção e “sinalizam à sociedade brasileira a determinação da Capes de contribuir decisivamente para a qualidade da formação de professores e da educação brasileira como um todo.” (CLÍMACO, NEVES E LIMA, 2012, p.188).

O segundo artigo que compõe nossa pesquisa, “Contribuições do Obeduc como pesquisa em rede para a formação do professor”, de autoria de Isabel Maria Sabino de Farias, José Rubens Lima Jardim e Magali Aparecida Silvestre, publicado em 2016, discute uma 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).

O trabalho teve o objetivo de evidenciar o potencial do Programa Observatório da Educação em duas frentes: a produção de conhecimento sobre temas pulsantes na Educação Básica e a formação de novos pesquisadores na área. As análises do trabalho levaram em consideração as experiências vivenciadas por professores da Educação Básica no âmbito do projeto em rede apoiado pelo Obeduc Edital 049/2012 “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID”.

O referido projeto Obeduc teve vigência de quatro anos (2013-2017), e abrangeu três etapas. A investigação tem abordagem qualitativa, empírica e exploratória, e envolveu 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). (FARIAS; JARDILINO e SILVESTRE, 2016, p.16)

Os pesquisadores destacam o desafio de se realizar um projeto em rede, envolvendo equipes heterogêneas, com ritmos, condições e peculiaridades distintas de trabalho. E contam que adoção de adoção do planejamento coletivo anual das ações macro da pesquisa, envolvendo integrantes dos três Núcleos, revelou-se uma estratégia fértil. O suporte das tecnologias da comunicação e da informação, como *internet* e *skype* também foram citados como facilitadores da realização do trabalho, permitindo uma interlocução direta e vivaz entre pesquisadores que se encontram em diferentes lugares.

A pesquisa é apresentada como requisito *sinequa non* na formação de professores, sendo apresentado referencial teórico de autores como Brzezinski (2007), Severino (2002) e Demo (2006), que denunciam a pouca ênfase para a atividade de pesquisa nos espaços de formação de professores.

Os pesquisadores apontam como urgente e necessário fortalecer a pesquisa na formação de professores, como dizem as Diretrizes Nacionais para os cursos de formação de professores para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, no esforço de apontarem mais incisivamente para esta questão.

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. (FARIAS; JARDILINO e SILVESTRE, 2016, p.22)

Os relatos dos professores da Educação Básica participantes do Observatório, demonstraram 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. (FARIAS; JARDILINO e SILVESTRE, 2016, p.27)

Por fim o trabalho reafirma a importância do Programa Observatório da Educação da Capes a partir da trajetória percorrida pelos pesquisadores envolvidos com o projeto, que permitiu a aproximação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica, e “desencadeou uma formação *paraecom* pesquisa.” Também se reforça o argumento de “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.” (FARIAS; JARDILINO e SILVESTRE, 2016, p. 22).

Em 2017, os mesmos pesquisadores publicam outro artigo intitulado “Pesquisa em rede e a formação do pesquisador em educação: uma experiência do Observatório da Educação (Obeduc) UECE/UFOP/UNIFESP”, publicado na Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores – Formação Docente, também como fruto das discussões realizadas pelos autores em decorrência da experiência vivida no projeto “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID”.

Nesse segundo artigo, os autores apresentam reflexões mais detalhadas a respeito da constituição de uma pesquisa em rede e da formação do pesquisador.

(...) foram revisitados e até mesmo (re)construídos conceitos como de pesquisa colaborativa, trabalho em equipe, autoformação e formação continuada, assim como, discussões sobre o PIBID, a formação docente e as inovações na prática de ensino que se materializaram em diversas situações no cotidiano da pesquisa, desafiando graduandos, mestrands, professores da Educação Básica e coordenadores a um movimento contínuo de diálogo e reflexão. (FARIAS; JARDILINO e SILVESTRE, 2017, p.120).

Conclui-se que o projeto Obeduc analisado foi capaz de constituir uma rede de formação que extrapolou o objetivo primeiro de ser uma pesquisa em busca de identificar aspectos da experiência formativa no programa governamental de incentivo a formação do futuro professor, também tendo favorecido a pesquisa em rede sobre desenvolvimento profissional docente, consolidando grupos de pesquisa nessa área vinculados a Programas de Pós-Graduação em Educação no eixo Nordeste e Sudeste.

Além disso, concluiu-se que o projeto promoveu a organização de dados educacionais regionais no âmbito do eixo Nordeste e Sudeste, produzidos pelo INEP, como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre o perfil das escolas e dos professores que compõe o PIBID, assim como para fomentar novos estudos.

No quarto artigo que compõe este estado como conhecimento, as pesquisadoras Oliveira, Vidigal, Martins, Mello e Franco, em 2017, publicam pela Revista Crítica Educativa (Sorocaba/SP), o trabalho “Programa OBEDUC: Caminhos trilhados na formação dos profissionais da educação”, em que apresentam uma reflexão acerca dos impactos, vivências, contribuições e desafios do projeto Obeduc desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina (UEL), intitulado “A práxis pedagógica: concretizando possibilidades para a avaliação da aprendizagem”.

Por meio de uma pesquisa exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa foi realizada análise de informações relativas ao diagnóstico das percepções e contribuições na prática pedagógica dos professores envolvidos no projeto. As ações do projeto empreendidas ao longo de quatro anos envolveram momentos de estudo com leituras e discussões teóricas, planejamentos e organização do ensino e o desenvolvimento prático em sala.

Os professores participantes do estudo também tiveram o diálogo com outros dois projetos desenvolvidos na UEL, os quais visavam também a relação entre Educação Básica e Educação Superior, sendo estes o “Novos Talentos -Formação de professores e alunos da Educação Básica” que teve como finalidade a produção textual na Língua materna e Inglesa e o “LIFE”, que propunha possibilidades didáticas frente ao uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

O vínculo entre os três Programas - OBEDUC, Novos Talentos e LIFE (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores), teve o intuito de considerar a totalidade na formação docente, além de contribuir para a superação das fragilidades do contexto escolar que foram apresentadas no decorrer do percurso. Assim, apresentamos uma reflexão sobre os impactos, vivências, contribuições e desafios desta união entre Educação Básica e Universidade com foco na qualidade da educação. (OLIVEIRA, LETÍCIA VIDIGAL, MARTINS, MELLO E FRANCO, 2017, p.175)

As autoras apresentam intencionalidades e desdobramentos do Programa Obeduc, a partir de uma compreensão de que “toda ação pedagógica que vise transformar os sujeitos históricos e sociais e possibilitar-lhes desenvolvimento humano por meio da aprendizagem destes saberes pressupõe concepções e objetivos claros pelos docentes acerca do que ensinar, para que ensinar, a quem ensinar e como ensinar.”

Destacando que o programa de formação continuada buscou diversas estratégias de estudo e ações no contexto escolar, para contribuir com estes professores e com a apropriação do conhecimento dos estudantes.

Parte-se da premissa de que as avaliações em larga escala propiciaram a constatação de um cenário preocupante e desafiador na Educação Básica brasileira.

Tal encontramos-nos no ano de 2017 e, com vistas às demandas propostas pelo PNE, percebemos a ausência de intensificações para que a média de 6,0 seja atingida. Em específico no município de Londrina-PR, a certificação dos baixos índices do IDEB traduz uma realidade desafiadora e complexa, visto que, são inúmeros os aspectos que permeiam a soma do IDEB. Desta maneira, durante a vigência do Programa OBEDUC/UEL/Educação, foi realizada a identificação das adversidades nos diferentes contextos escolares em busca de problematizá-las e proporcionar a integração teórico-prática no trabalho pedagógico como caminho para a inserção social dos sujeitos das instituições envolvidas -escolas e universidade. (OLIVEIRA, LETÍCIA VIDIGAL, MARTINS, MELLO E FRANCO, 2017, p.177)

Os procedimentos metodológicos da pesquisa contemplaram a constituição de um espaço e um tempo para a realização de estudos, diálogos e reflexões por parte dos integrantes da pesquisa. Foi realizada análise das narrativas desses por meio de um questionário composto por três questões dissertativas, que buscaram diagnosticar: “a. qual o crescimento pessoal e profissional proporcionado pelo projeto; b. houve mudanças na prática pedagógica; e também c. foi possível relacionar a teoria às práticas desenvolvidas”. (OLIVEIRA, LETÍCIA VIDIGAL, MARTINS, MELLO E FRANCO, 2017, p.179).

Nos resultados e discussões são apresentadas as percepções dos docentes participantes a partir da resposta às seguintes perguntas: 1. “O Programa OBEDUC contribuiu para seu crescimento pessoal e profissional? Em quais aspectos? 2. “Houve mudança em sua prática na sala de aula, após a participação no Programa OBEDUC?” e 3. “Conseguiria relacionar teoria e prática?”

As pesquisadoras consideram indispensável a realização de programas voltados para formação continuada que privilegie a união da escola e universidade, “visto que esta união proporciona saberes teórico-metodológicos, apoio, encorajamento e segurança para o alcance das concepções atreladas à assimilação dos aspectos intelectuais dos alunos. e concluem que:

O Obeduc e outros programas, tais como Pibid (Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência), Novos Talentos e LIFE (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores), possuem potencial para alavancar mudanças e inovações nas instituições escolares a partir de um referencial teórico aprofundado permitindo aos docentes e discentes envolvidos, uma ampla reflexão acerca de sua prática, a fim de mobilizar novos saberes. (OLIVEIRA, LETÍCIA VIDIGAL, MARTINS, MELLO E FRANCO, 2017, p.185).

O último artigo que compõe este levantamento, “Programa Observatório da Educação (Obeduc) e desenvolvimento profissional docente”, foi publicado em 2019 pelas pesquisadoras

Marília Yuka Hanita e Bárbara Sicardi Nakayama, e destaca o potencial do programa Observatório da Educação para o desenvolvimento profissional docente.

A partir de uma “pesquisa de campo pautada no levantamento e mapeamento dos documentos vinculados ao OBEDUC e disponibilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde 2006”, as pesquisadoras apresentam o cenário de concepção do programa Obeduc, suas principais características e histórico.

A contextualização do nascimento do programa Obeduc, se deu a partir da apresentação do cenário de reestruturação da Capes em 2007 e da instituição da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica em 2009.

A Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, modificou e reestruturou a organização da CAPES, responsabilizando-a pela indução e pelo fomento de ações de formação e valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica pública, além do suporte ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Para acompanhar essa modificação, criou-se duas diretorias: a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e a Diretoria de Educação a Distância (DED). Após dois anos, surgiu 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 responsabilizou a atuação da CAPES no fomento de programas, na formação inicial e na continuada. (HANITA; NAKAYAMA, 2019, p.217)

O programa Obeduc se localiza dentro das linhas de atuação da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), vinculadas às políticas de formação de professores da Educação Básica, sendo o único vinculado à linha de “Formação em Pesquisa”.

Hanita e Nakayama (2019) ressaltam como diferencial do programa “a disponibilidade de financiamento para as atividades do projeto, como também a concessão de bolsas aos participantes, seja licenciandos, professores ou docentes universitários.”

Segundo a pesquisa, o Obeduc foi instituído por meio do Decreto 5.803/2006, não só sob a gestão da CAPES mas também do INEP, sendo sua principal característica relacionar a pesquisa com outras esferas que a acompanham, tal como o fortalecimento da pós-graduação e o incentivo à pesquisa.

Consequentemente, no que tange à ampliação da produção acadêmica, à formação de mestrands e doutorands e, ainda, promovendo a articulação com os índices educacionais realizados pelo INEP, atua-se em diversos níveis de ensino, desde anos iniciais da Educação Básica até o ensino superior em diferentes contextos educativos, como a educação especial. (HANITA; NAKAYAMA, 2019, p.221-222).

A partir do exame da legislação dos anos 90 e da portaria nº. 2.255, de 25 de agosto de 2003, o INEP é caracterizado como o único órgão encarregado das avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais do Governo Federal. 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.

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 dos Censo da Educação Superior, o 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. Assim, observa-se que alguns editais dão preferência a projetos de áreas específicas, como o edital de 2010, que indicava maior interesse em projetos da Educação Matemática e Língua Portuguesa. (HANITA; NAKAYAMA, 2019, p.223)

As pesquisadoras apresentam a linha cronológica dos cinco editais do programa evidenciando as principais características de cada edital, indicando a articulação da pós-graduação, licenciatura e Educação Básica, “uma vez que as concessões de bolsas incentivavam a participação de licenciandos, professores e pós-graduandos nos grupos de pesquisa, promovendo a aproximação e o diálogo entre a universidade e a escola”.

Neste trabalho, destacamos que foi feita referência aos seminários promovidos pelo programa Obeduc, organizados pela Capes, realizados em Brasília-DF, que tinham o intuito de promover a divulgação dos principais resultados das pesquisas, permitindo a socialização de experiências e, geração de oportunidades de redes de contatos e projetos em parceria.

Após a apresentação do histórico do programa, Hanita e Nakayama direcionam o estudo para os conceitos envolvendo o desenvolvimento profissional docente (DPD) a partir da conexão com as concepções de Day (2001), que considera a aprendizagem docente como permanente.

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. Dessa forma, é possível considerar que a proposta do espaço do OBEDUC oportuniza o DPD nos participantes mediante às experiências e às práticas do grupo. (HANITA; NAKAYAMA, 2019, p.232)

Nos estudos que balizam o DPD (DAY, 2001; FIORENTINI; CRECCI, 2013) e as relações de conhecimento e prática (COCHRAN-SMITH; LLYTLE, 1999), destaca-se que a aprendizagem coletiva possa ser uma prática que catalisa o DPD. Assim, o estabelecimento de grupos, redes ou comunidades de professores são reconhecidos como potenciais para o DPD e para a relação dialética da prática e da teoria.

O artigo conclui que o programa Obeduc se apresentava como uma tentativa de aprimorar o DPD, além de buscar atender às necessidades referentes à associação da universidade e escola, investimento e financiamento em atividades extracurriculares, concessão de bolsas de estudos para licenciandos e professores, ações formativas para os professores em serviço, inclusão dos ensinos “não tradicionais”, como exemplo, a educação quilombola e de campo, impulsionando a elevação da qualidade e igualdade educacional do Brasil. (HANITA; NAKAYAMA, 2019)

Em um segundo momento, foi realizado levantamento junto ao Banco de Teses e Dissertações da Capes onde foram encontrados 19 trabalhos, sendo 15 dissertações de mestrado e 4 dissertações de mestrado profissional, a partir da combinação de descritores “**Obeduc**” AND “**Observatório da Educação**”. Também foi realizada busca junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando-se os mesmos critérios de seleção “resumo português”, no período de 2011 a 2023. Foram encontrados 77 (cinquenta e sete) trabalhos, sendo 65 (sessenta e cinco) dissertações de mestrado e 12 (doze) teses de doutorado.

Foi realizada uma análise preliminar, com base na leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, que permitiu a seleção de 5 (cinco) dissertações e uma tese, por abordarem assuntos que se aproximam mais ao foco central deste estudo: uma reflexão da trajetória e contribuições do programa Obeduc, enquanto política pública educacional. O Quadro abaixo, sintetiza as dissertações e teses selecionadas para compor o nosso Estado do Conhecimento:

Quadro 3 – Referencial teórico (Produções acadêmicas - Dissertações e Teses)

ANO	AUTOR	TÍTULO
2017	MAGALHÃES, Arthur Prado Fleury	Dissertação: O Programa Observatório da Educação como espaço formativo: compreensões de professores da educação básica sobre leitura e escrita no ensino de ciências
2017	SOUZA, Sueli de Oliveira	Dissertação: Desenvolvimento profissional do professor experiente no projeto colaborativo universidade/escolas: desafios e necessidades formativas
2017	QUIRINO, Jesus Reinaldo Alves	Dissertação: Um panorama das pesquisas em formação continuada de professores de matemática no programa OBEDUC (2010 – 2015): uma caracterização da reflexividade docente
2018	MIOLA, Adriana Fátima de Souza	Tese: Interações e mediações propiciadas pela pesquisa colaborativa e o desenvolvimento profissional de professores de matemática
2019	FRANCISCO, Aline Luz Mesquita	Dissertação: O desenvolvimento profissional na relação pesquisa-formação-prática: Programa Observatório da Educação e os professores que ensinam matemática

FONTE: Resultado de pesquisa (2022)

A dissertação de Arthur Prado Fleury Magalhães, intitulada: “O Programa Observatório da Educação como espaço formativo: compreensões de professores da educação básica sobre leitura e escrita no ensino de ciências (2017)”, traz um estudo de abordagem qualitativa que

analisa os movimentos de produção de sentidos sobre leitura, escrita e formação de leitores nos discursos dos professores de Ciências e Biologia que participaram de um projeto vinculado ao programa Observatório da Educação (Obeduc). O trabalho destaca o potencial do programa no que se refere a possibilidades formativas para professores da educação básica, além de denunciar a extinção do Obeduc, fato que segundo o autor colaborou para aumentar a distância entre pesquisas acadêmicas e práticas de ensino, que tanto se tenta superar.

O estudo teceu relações entre a participação no projeto e a compreensão sobre formação de leitores nas disciplinas de Ciências e Biologia, a partir da realização de entrevistas com cinco professores participantes do Obeduc Ciências. Como aporte metodológico o pesquisador utilizou análise de discurso.

O estudo revelou na fala dos cinco professores entrevistados uma preocupação com a formação de um leitor crítico, que apareceu em todas as entrevistas. Concluiu-se que “formar cidadãos críticos” é um enunciado que tem atravessado a formação de professores, por constituir documentos oficiais sobre currículo e também os diferentes cursos e programas de formação.

Esses professores, em maior ou menor medida, compreendem-se então como formadores de leitores. Através dos resultados podemos perceber que o ingresso no projeto não se deu por acaso. Os profissionais que “abraçaram” esta oportunidade eram aqueles que já buscavam na universidade um local para “aprender mais”, ou, que nas palavras de uma das professoras, que “a sede de conhecimento já estava no sangue”. Na nossa compreensão, são profissionais que, a partir das suas histórias de leituras, já haviam construído uma concepção de formação como um processo permanente, e sentiam que participar de um novo grupo, em um contexto fora da escola, agregaria valor a seu desenvolvimento profissional. (MAGALHÃES, 2017, p.124)

Dessa forma, o autor defende que a extinção de programas como o Obeduc “caminha na direção contrária de uma educação visando a emancipação social” e adverte fazer parte “das raras investigações sobre o programa Obeduc e que, lamentavelmente, acompanharam seu processo silencioso de abandono por parte do governo federal.” (MAGALHÃES, 2017, p.127)

O segundo trabalho destacado neste estado do conhecimento é a dissertação de Sueli de Oliveira Souza, intitulada Desenvolvimento profissional do professor experiente no projeto colaborativo universidade/escolas: desafios e necessidades formativas (2017), da Universidade Federal de Mato Grosso, “objetivou compreender como se dá o desenvolvimento profissional do professor experiente ao acompanhar o professor iniciante no projeto PPGEdU/UFMT/OBEDUC, a partir da formação continuada por eles requerida como forma de minimizar suas dificuldades no atendimento às suas necessidades formativas (SOUZA, 2017).

A pesquisadora utilizou abordagem qualitativa tendo como instrumentos o diário de campo, memoriais de formação e entrevistas com quatro professoras experientes que se disponibilizaram à investigação.

Os resultados encontrados no estudo indicam que os professores experientes são pouco assistidos pelas propostas de formação de professores e o envolvimento no Projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC

(...) apresentou indícios de desenvolvimento profissional sinalizado pelas mudanças de compreensão acerca do professor iniciante, ao problematizar junto ao coletivo da escola a necessidade de um atendimento diferenciado ao novo professor. Indicaram ainda os resultados que o fato de o projeto trazer para os encontros de formação do professor experientes seus dilemas e desafios ao acompanhar o professor iniciante socializou necessidades e experiências que ampliaram a formação dos participantes. (SOUZA, 2017, p.8)

No terceiro capítulo da dissertação se apresenta o Projeto “PPGEdu/UFMT/OBEDUC: possibilidades do trabalho colaborativo entre universidade e escolas públicas”, abordando, também o processo de formação oferecido aos professores experientes envolvidos, a partir dos registros do diário de campo da pesquisadora. Mereceu destaque da pesquisa, no âmbito do projeto OBEDUC:

(...) a resignificação da figura do professor experiente na escola onde se inserem os iniciantes, já que passou a ter uma atividade importante no processo de acompanhamento a partir do desenho da proposta aprovada. Os professores experientes participaram junto com os iniciantes das formações oferecidas e, ao tomar consciência da atividade que deveriam desenvolver, na escola, no acompanhamento ao iniciante, solicitaram à coordenação do Projeto uma formação específica para subsidiar teoricamente o processo de acompanhamento que realizam, no sentido de melhor compreender o perfil esperado do professor experiente, suas competências, como se pode proceder no atendimento aos iniciantes, além de empreenderem estudos sobre sua função com teóricos da área. (SOUZA, 2017, p.43-44)

Durante os encontros de formação oferecidos pelo projeto PPGEdu/UFMT/OBEDUC aos professores iniciantes e experientes, os primeiros foram se colocando, falando dos desafios que encontravam, do que não sabiam, dos seus medos, enquanto os professores experientes foram, então, se dando conta sobre quem eram estes iniciantes, o que eles precisavam, o que esperavam da escola e, conseqüentemente, o que não tiveram nas escolas que os receberam.

Assim, a pesquisa partiu da premissa de que o trabalho do professor experiente no interior da escola se configura no acompanhamento ao professor iniciante, que, de acordo com Ochoa (2011), Ureta (2009), Inostroza (2013), é um momento de troca entre alguém com experiência com outro menos experiente, que precisa contar com alguém que conhece a profissão para ajudá-lo no seu desenvolvimento profissional.

A pesquisadora se pautou em autores como Marcelo (2009), Imbernón (2002), Mizukami (2006), Vaillant (2012), que afirmam que a formação oferecida ao professor no decorrer de sua carreira precisa estar centrada no professor como investigador, colocar os desafios da prática como elementos de discussões possibilitando que o professor construa conhecimento.

No estudo, quatro professoras experientes, que estavam acompanhando, nas suas escolas, os professores iniciantes, foram os sujeitos da pesquisa, fonte dos dados coletados. A análise dos dados, concluiu que as professoras experientes têm lutado contra todos os obstáculos para permanecerem engajadas no Projeto PPGedu/UFMT/OBEDUC, apesar das inúmeras situações surgidas que poderiam ter contribuído para a desistência do grupo.

Segundo a pesquisadora, o entendimento das professoras a respeito do professor iniciante foi mudando.

Hoje, conforme algumas narrativas, a realidade nas escolas inseridas no Projeto é outra, há sempre uma disposição para saber quais as necessidades do professor iniciante. Algumas unidades conseguem, já por ocasião da semana pedagógica, olhar para estes professores, discutir com o coletivo da escola sobre os dilemas do início da carreira, que, conforme pesquisas, são inúmeros e diversificados. (SOUZA, 2017, p.154)

Neste sentido, concluiu-se que os significados que estas professoras deram à formação oferecida pelo Projeto foi valioso.

É um trabalho que lhes permitiu construir e desconstruir práticas, a partir de estratégias metodológicas que as colocavam como sujeitos ativos de suas práticas, avançando no sentido de acolher, acompanhar e assessorar o professor em início de carreira. (SOUZA, 2017, p.155)

Para as professoras experientes, o grande diferencial do Projeto PPGedu/UFMT/OBEDUC foi atender as necessidades contingenciais, o que “enriqueceu o Projeto de tal modo, a formação é tão sólida, que elas foram se constituindo neste processo e desenvolvendo-se profissionalmente.” (SOUZA, 2017, p.155).

Outro aspecto destacado a respeito do projeto Obeduc foi a parceria com os formadores que estiveram à frente dos diferentes encontros, na sua maioria, professores da UFMT, “com muita experiência na educação, e demais professores das redes municipal e estadual de ensino, também com destaque nas temáticas que discutiram e muito contribuíram para o andamento satisfatório do Projeto.” (SOUZA, 2017).

O trabalho concluiu que participar do projeto Obeduc, para além das aulas do mestrado, permitiu aos professores participantes vivenciar e experimentar o mundo da pesquisa de forma palpável.

Nesse processo, não só as professoras experientes, mas eu também pude constatar estar em processo de desenvolvimento profissional, ao acompanhar a formação desenvolvida pelo projeto do PPGEDU/UFMT/OBEDUC. (SOUZA, 2017, p.157)

A dissertação de Jesus Reinaldo Alves Quirino, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com título: Um panorama das pesquisas em formação continuada de professores de matemática no programa OBEDUC (2010 – 2015): uma caracterização da reflexividade docente (2017), desenvolveu um estudo que teve como objetivo analisar pesquisas em Formação Continuada de Professores de Matemática, produzidas no Brasil, nos Programas

de Pós-Graduação, vinculadas ao Programa OBEDUC, no período de 2010 a 2015, buscando caracterizar a Reflexividade Docente. O pesquisador mapeou 124 pesquisas desenvolvidas no Brasil, entre teses e dissertações defendidas no referido período, aprofundando sua análise sobre 5 dissertações nas quais encontrou indícios de reflexão do professor, em um estudo de abordagem qualitativa.

Buscou-se inventariar a produção bibliográfica e respectivos projetos para contribuir com a projeção e direcionamento ao enfrentamento das situações-problema no processo ensino-aprendizagem, colaborando na construção de processos formativos (Formação inicial e Continuada) para professores que atuam, no caso, com a Matemática e Ciências da Natureza nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que procurou-se rever tendências, analisar resultados e refletir sobre possibilidades e limitações de programas como o Observatório da Educação. (QUIRINO, 2017)

Para discorrer sobre formação continuada de professores o pesquisador utilizou base teórica nos seguintes autores: Nóvoa (1991, 1995, 2013), Gatti (2001, 2008), Imbernón (2009, 2010, 2011) e Demailly (1995). Para a análise dos indícios de reflexão docente, identificados nas pesquisas baseou-se em Zeichner (1993, 2002), Pimenta (2002), Alarcão (2001), Ibiapina (2008) e Liberali (1999, 2010).

Consideramos importante a reflexão iniciada por Quirino (2017), pois, com maior amplitude e visibilidade das pesquisas realizadas e sobre a produção de conhecimento, temos mais subsídios ao direcionamento às políticas educacionais e aos programas direcionados à formação inicial e continuada dos professores.

Quirino (2017), destaca o Programa Observatório da Educação como uma política pública educacional do qual se pode “constatar o seu potencial no contexto formativo de professores, ao estudarmos as pesquisas desenvolvidas nos diversos projetos vinculados a ele, em todo território nacional.”

Dessa forma se constitui em um Programa que propicia movimentos inseridos na realização de pesquisas nos contextos da universidade e da escola, pois, visa prioritariamente a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. Assim, mesmo não sendo o objetivo principal, o Programa possibilita a formação continuada de professores. Desse modo nos ocupamos em dar visibilidade às produções que foram realizadas nessa linha. (QUIRINO, 2017, p.133)

O estudo permitiu identificar que os pesquisadores desenvolveram seus trabalhos sempre muito bem articulados às teorias pertinentes aos temas de investigação, a partir do panorama das pesquisas realizadas no âmbito do Obeduc, que evidenciou a produção de um grande volume de conhecimentos colocados à disposição da comunidade científica, ampliando

as possibilidades de aperfeiçoamento dos processos formativos e educacionais, conferindo-lhes mais flexibilidade frente às demandas do contexto educativo.

Isto posto, é imediato notar que o Programa OBEDUC, se constitui em uma ação governamental importante ao promover um impacto positivamente significativo no aperfeiçoamento profissional docente. Por esses motivos é de fundamental importância que novos programas desta natureza sejam fomentados, com vistas a ampliar as possibilidades do professor no ato de formar e se formar formando. (QUIRINO, 2017, p.134)

Dessa forma, Quirino (2017) conclui o estudo enfatizando a relevância do tema da pesquisa, para

(...) estimular os professores em todos os níveis de ensino, em particular no contexto da formação continuada de professores de matemática a conduzir suas ações com base na reflexão crítica, com vistas a se emancipar profissionalmente e promover uma educação crítica e libertadora aos educandos, por meio de uma atuação consciente do seu alcance como vetor de transformação social. (QUIRINO, 2017, p.136)

A pesquisadora Adriana Fátima de Souza Miola produziu tese intitulada “Interações e mediações propiciadas pela pesquisa colaborativa e o desenvolvimento profissional de professores de matemática”, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que se deu no âmbito do projeto em rede “Trabalho colaborativo com professores que ensinam Matemática na Educação Básica em escolas públicas das regiões Nordeste e Centro-Oeste”, vinculado ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC).

Os dados desta pesquisa foram produzidos entre 2013 e 2016 no projeto OBEDUC, núcleo UFMS, a partir de 38 sessões e uma entrevista coletiva. Para análise dos dados, foram construídos dois eixos temáticos, Mediação e Colaboração. O projeto utilizou a pesquisa colaborativa, segundo Ibiapina, como metodologia, sendo essa uma modalidade de pesquisa que se encontra ancorada na Abordagem Histórico Cultural de Vigotski.

O trabalho de Adriana investigou as interações e as mediações de dois participantes do grupo, que foram identificados por nomes fictícios, sendo Lorenzo e Valentina. A escolha desses dois participantes justificou-se por atuarem na Educação Básica e terem participado nos encontros, além de terem acompanhado o projeto, ao longo dos três anos de seu desenvolvimento. O objetivo da pesquisa foi analisar as interações e as mediações que ocorreram em uma proposta de formação continuada desenvolvida por meio da metodologia da pesquisa colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores de Matemática.

Como resultado das análises, foi destacada a formação realizada no projeto, por meio da metodologia da pesquisa colaborativa, como oportunidade também de pesquisa para todos os participantes, “propiciou coprodução de saberes, possibilidade de reflexão crítica, de colaboração, partindo das necessidades dos participantes e, principalmente, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.” (MIOLA, 2018)

Vimos, na formação continuada desenvolvida no OBEDUC, espaços para questionamentos de conceitos científicos alienados e práticas pedagógicas rotinizadas e, no decorrer do projeto, permitiu-se a negociação de novos sentidos e a produção de significados compartilhados, ou seja, foi produzida zona de desenvolvimento que permitiu aos participantes empoderamento em suas ações durante o projeto e que poderiam ser levados para após o projeto. (MIOLA, 2018, p.111)

Para essa pesquisadora, a proposta de formação continuada deu oportunidade aos participantes da pesquisa, que eram professores atuantes na Educação Básica, poderem compartilhar os seus conhecimentos e experiências com futuros professores participantes do projeto. Eles, além disso, também com os seus conhecimentos e a euforia de graduandos, puderam sentir a realidade da sala, principalmente, quando organizaram e pensaram em detalhes as ações a serem desenvolvidas e que nem sempre ocorreram como esperavam.

Esse contexto de formação continuada também proporcionou o desenvolvimento profissional dos participantes, ao enxergar o professor como protagonista, como alguém que produz conhecimentos a partir da prática. Contribuiu, ademais, tanto para a formação continuada de professores de Matemática, quanto para as políticas públicas ao revelar o cenário da formação continuada no Brasil e as potencialidades das formações que levam os professores a refletirem as suas próprias práticas em contextos colaborativos. (MIOLA, 2018, p.126)

Conclui-se que a formação realizada no projeto em rede OBEDUC no Núcleo UFMS “tornou-se uma oportunidade de formação e pesquisa, criou vínculo e foi além das produções que gerou, foi uma abordagem de formação contínua, que propiciou a vontade de ser professor do graduando, do professor de ser pesquisador e de cruzar os caminhos da universidade e da escola.”

Por fim, o último trabalho que compõe este estudo, é a dissertação de mestrado de Aline Luz Mesquita Francisco, da Universidade Federal de São Carlos, intitulado “O desenvolvimento profissional na relação pesquisa-formação-prática: Programa Observatório da Educação e os professores que ensinam matemática” (2019), procurou -se compreender a relação pesquisa-formação prática no processo de desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática.

Os principais objetivos específicos vislumbram trazer a reflexão sobre as contribuições do Programa OBEDUC para os docentes nos aspectos da prática pedagógica, formativa e investigativa, bem como identificar práticas promotoras de desenvolvimento profissional no contexto da pesquisa-formação-prática para o professor que ensina matemática.

Este programa foi escolhido considerando que teve a maior parte dos projetos aprovados na área da Matemática em Programas de Pós-Graduação, com contribuições importantes na área e para os professores, consistindo ainda em um espaço que envolveu a pesquisa-formação atrelada à prática. (FRANSCISCO, 2019, p.7)

Esta investigação apresentou aporte teórico em autores como Day (2001); Crecci e Fiorentini (2013); Gama (2007); Ponte (1992, 2018); Passos et al (2011); Passos et al (2006); Fiorentini (2003); Carlos Marcelo (1999); Vaillant e Carlos Marcelo (2012); Nacarato et al

(2009); Fiorentini e Nacarato (2005); e Nóvoa (1992) que tratam do desenvolvimento profissional do professor, do desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática e de questões que concernem ao professor pesquisador de sua prática.

Os resultados apontam que os saberes provenientes da prática do professor aliados à reflexão e investigação docente no Programa OBEDUC trouxeram a análise crítica e reflexiva a partir da prática, o que proporcionou a ampliação de conhecimentos específicos e metodológicos com indícios de mudanças na ação docente. As atividades previstas nesta proposta de formação, como a reflexão, encontros formativos, ampliação e avaliação dos próprios saberes específicos e metodológicos, estímulo à pesquisa e transformações na prática junto às experiências resultantes do movimento reflexivo possibilitaram o desenvolvimento profissional do professor.

Aline Francisco (2019), destacou a importância de iniciativas voltadas para formação do professor como o OBEDUC, programa que induziu a uma nova perspectiva de pesquisa valorizando o docente enquanto componente de destaque e os saberes experienciais trazidos por este profissional.

Assim, acreditamos que esta pesquisa impulsionará e intensificará as discussões a respeito da formação e desenvolvimento profissional do professor em contextos de pesquisa-formação-prática, trazendo a relevância de programas e projetos como o Observatório da Educação pela perspectiva de pesquisa que valoriza o professor enquanto componente de destaque. Propostas de formação nos moldes mencionados contribuem para o campo da educação matemática a fim de oportunizar novas perspectivas para o ensino deste componente curricular com adequação e significado, refletindo ainda no aproveitamento apresentado pelos discentes. (FRANCISCO, 2019, P.158)

Considerações sobre o estado do conhecimento:

Os trabalhos selecionados através da busca em banco de dados de publicações científicas foram de grande valia para o presente estudo. Obtivemos uma amostra de trabalhos realizados em projetos apoiados pelo Observatório nos últimos dez anos. A maioria dos trabalhos contempla a realidade local ou em rede específica de algum projeto Obeduc.

As produções envolvendo o programa Obeduc são abrangentes, tratando de linhas de pesquisa diversas do campo educacional, por isso, buscamos uma aproximação com pesquisas afinadas como o objeto desta pesquisa e que trouxessem uma reflexão voltada para formação dos professores a partir de experiências vividas em projetos financiados pelo Observatório da Educação.

Nota-se, a partir da leitura dos trabalhos que o Programa Obeduc, se constituiu em uma ação governamental de impacto positivo e significativo no aperfeiçoamento de profissionais docentes participantes.

Os dez trabalhos que compuseram este estado do conhecimento são unânimes em destacar a importância de políticas públicas como o programa Observatório da Educação que buscou aliar a pesquisa à formação inicial e continuada de profissionais da educação.

O Obeduc é tido como iniciativa que contribui para “fomentar uma profissionalidade docente que supere a racionalidade técnica e que posicione ao professor da Educação Básica processo formativo no qual se torne sujeito produtor de saberes sobre sua profissão” (FARIAS; JARDILINO; SILVESTRE, 2017, p. 120), se constituindo “em uma ação governamental importante ao promover um impacto positivamente significativo no aperfeiçoamento profissional docente”. (QUIRINO, 2017, p.134).

Por se tratar de um programa aliado às atividades de pesquisa os pesquisadores Quirino (2017); Farias, Jardimilino e Silvestre (2016, 2017); Hanita e Nakayama (2019), destacam a contribuição do programa não apenas para formação de professores, mas para uma formação voltada para reflexão crítica e autonomia do docente.

A esse respeito Quirino (2017), destaca a importância de se proporcionar uma formação capaz de estimular os professores em todos os níveis de ensino “a conduzir suas ações com base na reflexão crítica, com vistas a emancipar profissionalmente e promover uma educação crítica e libertadora de educandos, por meio de uma atuação consciente do seu alcance como vetor de transformação social”. (QUIRINO, 2017, p.136)

O conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD) aparece em destaque nos trabalhos de Souza (2017), Farias, Jardimilino e Silvestre (2016, 2017); Miola (2018); e Hanita e Nakayama (2019), associado à temática da formação de professores, ancorado teoricamente nos trabalhos de Marcelo (2009), Aguiar e Hobold (2015), Day (2001), Imbernón (1994; 2009; 2011), Ponte (1997, 1998); André (2012; 2016), que apontam a necessidade de políticas de atendimento aos professores que promovam o seu desenvolvimento profissional na perspectiva de professores como investigadores de sua própria prática.

A promoção da aproximação e da interlocução da pós-graduação, graduação e escolas básicas é outro ponto positivo do programa destacado nos trabalhos de Clímaco, Neves e Lima (2012); Farias, Jardimilino e Silvestre (2016, 2017); e Oliveira, Vidigal, Martins, Mello e Franco (2017) sintetizado na fala:

(...) 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. (FARIAS; JARDILINO; SILVESTRE, 2016, p. 27)

A boa avaliação dos pesquisadores a respeito das inúmeras contribuições e produções a partir do Programa Observatório da Educação, é sintetizada na fala de Clímaco, Neves e Lima (2012), que destacam que o conhecimento gerado nos projetos apoiados pelo Obeduc “impacta toda a área de educação das IES e sua relação com os cursos de formação de professores, além das políticas públicas de estados e municípios e escolas envolvidas nos estudos e nas pesquisas.” Os pesquisadores destacam ainda que “para os professores da rede pública de educação básica envolvidos nas pesquisas, o Observatório representa uma oportunidade de educação continuada e já registra matrícula de egressos nos programas de mestrado acadêmico e profissional dos programas de pós-graduação participantes. (CLÍMACO, NEVES E LIMA, 2012, p.190)

Tendo ocorrido o aparecimento de críticas explícitas à interrupção do Obeduc, apontada como indo em “direção contrária de uma educação visando a emancipação social” (MAGALHÃES, 2017, p. 126), sendo o programa classificado como relevante e indispensável pelos pesquisadores Oliveira, Vidigal, Martins, Mello e Franco (2017) e necessário para Farias, Jardimino e Silvestre (2017):

Portanto, reiteramos a relevância e a indispensabilidade de programas de Formação Continuada que privilegie a união da escola e universidade, visto que esta união proporciona saberes teórico-metodológicos, apoio, encorajamento e segurança para o alcance das concepções atreladas à assimilação dos aspectos intelectuais dos alunos. (OLIVEIRA, VIDIGAL, MARTINS, MELLO E FRANCO, 2017, p. 185)

Enfim, se há interesse em reforçar “a pesquisa de professores da Educação Básica [...] como um processo de se fazer ciência”, faz-se necessário constituir 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/CAPE). 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. (FARIAS, I. M. S. de; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A, 2017, p. 116)

Advertimos para o número incipiente de investigações sobre o programa Obeduc como um todo. As buscas por publicações relacionadas a avaliação do programa enquanto política pública, demonstrou a inexistência de trabalhos que o avaliem, buscando aferir o seu desempenho enquanto política pública educacional.

Podemos concluir que a temática do Obeduc ainda é pouco explorada, não tendo sido encontrado nenhum estudo de abordagem avaliativa e quantitativa sobre o programa.

Por esses motivos a realização do presente estudo se justifica, visando subsidiar que novos programas desta natureza sejam fomentados, com vistas a reforçar a pesquisa na formação docente e ampliar as possibilidades do professor no ato de formar e se formar.

2. REFERENCIAIS TEÓRICOS

Entendendo que “[...] a teoria é um conhecimento que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos, e de conceitos, que veiculam seu sentido” (MINAYO, 1994, p.19).

A escolha dos referenciais teóricos se deu em torno de pesquisadores que investigam conceitos em torno da pesquisa como princípio educativo na formação docente, da interlocução entre as IES e a Escola de Educação Básica e em torno do uso da teoria do programa para orientar os trabalhos de estruturação de questões avaliativas em políticas públicas educacionais.

Também foi feita contextualização inicial contemplando perspectiva histórica das políticas públicas educacionais brasileiras à luz das contribuições de Anísio Teixeira, que auxiliou a delimitação do cenário institucional e político de nascimento e interrupção do programa Obeduc e permitiu que se traçasse um paralelo entre as ações do Programa Observatório da Educação (Obeduc) e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) concebido por Anísio Teixeira em 1955.

2.1 Políticas públicas educacionais: Contextualização histórica

Partimos do ponto de vista que a educação é uma condição não apenas suficiente, mas indispensável para estruturar o crescimento econômico, a justiça social e o desenvolvimento sustentável de um país. (CLÍMACO, NEVES E LIMA, 2012, p. 208).

A discussão sobre políticas públicas para educação pressupõe aprofundamento histórico sobre o debate educacional no Brasil, para que se possa compreender a fundo as intencionalidades e perspectivas das ações. Nesse sentido, também cabe aqui ressaltar a importância de se registrar a memória de toda experiência em política pública para que novos gestores e sociedade identifiquem acertos e vulnerabilidades da ação.

Falar de políticas educacionais no Brasil implica no destaque às contribuições de Anísio Teixeira para formação do pensamento pedagógico da educação brasileira, dentre as quais pode-se citar seu empenho para com a causa da escola pública com qualidade e gratuita para todos, na disseminação dos ideais da Escola Nova, na idealização da escola de Educação Integral, nas concepções de criação de instituições públicas vigentes até hoje como a Capes, Inep e UnB e no desenvolvimento embrionário de políticas públicas com foco na pesquisa educacional como os CBPEs - Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais.

Na década de 30, em meio ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, algumas experiências pioneiras em políticas educacionais se destacaram: como a instituição da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade do Distrito Federal (UDF) e da Universidade do Brasil.

A pesquisadora Libânia Xavier (2012), destaca que Anísio Teixeira concebia essas experiências como desejo embrionário de se fundar no Brasil uma nova tradição universitária, formadora da cultura e da ciência nacionais.

Apesar da interrupção da experiência da UDF durante o período do Estado Novo (1937- 1945), tais anseios seriam retomados em suas linhas gerais nas décadas de 1950-1960, com o projeto e implantação da Universidade de Brasília (UnB). (XAVIER, 2012, p. 670)

Segundo dados constantes no portal institucional, a Capes - Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, nasceu numa campanha nacional feita em 1951, que tinha como meta o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior. A missão seria executada por uma comissão instituída pelo Decreto n. 29.741/51, de 11/07/1951. (Portal Capes, institucional, História e missão, acesso em março de 2023)

A Capes foi inicialmente presidida pelo então ministro da Educação e Saúde, Ernesto Simões Filho, acompanhado por seu secretário-geral, o professor Anísio Spínola Teixeira, que exerceu o cargo durante treze anos. Sua atuação na Capes ficou marcada pelo empenho em preparar quadros docentes e especialistas para o ensino superior brasileiro, mediante um programa intensivo de bolsas de estudo no País e no exterior.

Em 1952 a Capes iniciou oficialmente seus trabalhos avaliando pedidos de auxílio e bolsas. Em 1953 foram concedidas 54 bolsas e em 1954, foram 194 bolsas. Em 1955, já na condição de Coordenação, a partir do parecer Sucupira, a CAPES passa a organizar a Pós-graduação brasileira com 38 cursos *stricto sensu*, sendo 27 de mestrado e 11 de doutorado. (Portal Capes, institucional, História e missão, acesso em março de 2023)

Por seu reconhecido sucesso na condução do Sistema Nacional de Pós-graduação, em 2007, também passou a atuar na formação de professores da Educação Básica, por meio da implementação de programas para contribuir com a melhoria da qualidade da educação básica e estimular experiências inovadoras.

Hoje, o oferecimento de bolsas de pesquisa se aproxima de 100 mil anuais, firmando sua atuação em várias frentes, diversificando apoios e programas, em sintonia com o desenvolvimento da pós-graduação brasileira e com as novas demandas que esse desenvolvimento requer. (Portal Capes, institucional, História e missão, acesso em março de 2023)

Outra instituição que merece destaque na história das políticas educacionais brasileiras é o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep, criado em abril de 1952, tendo também contado com as contribuições de Anísio Teixeira na sua criação e na sua direção pelo período de 1952 a 1964.

Já no discurso de posse no órgão Anísio destacou seu compromisso em valorizar às pesquisas em educação e prometeu dar "*à política educacional do Ministério de Educação e Cultura a base de estudos e pesquisas necessária a um realismo operante de meios e uma inteligência esclarecida de fins e propósitos.*" (TEIXEIRA, 1952)

Em 1953, com o objetivo de sistematizar os trabalhos desenvolvidos pelo Inep, foi criado o Centro de Documentação Pedagógica (CDP). Alguns pesquisadores como Libânia Xavier (2012) entendem ser esse o embrião do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais-CBPE, no Rio de Janeiro, que foi instituído em dezembro de 1955 pelo Decreto 38.460/1955. A ele estavam vinculados cinco centros regionais estrategicamente localizados em Belo Horizonte, Salvador, Porto Alegre, São Paulo e Recife, dando forma a uma rede articulada com universidades públicas e com secretarias de educação. (Acervo histórico do Inep, disponível em <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/cbpe>, acesso em março de 2023)

Até o ano de 1961, o CBPE esteve relacionado a acontecimentos importantes da política educacional brasileira, como a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Congresso Nacional, a organização da Campanha em Defesa da Escola Pública, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, a criação da Universidade de Brasília, dentre outros. O CBPE, juntamente com o Centro de Documentação Pedagógica, também idealizado por Anísio Teixeira, recolocou o Inep na primeira pauta do Ministério da Educação e das decisões nacionais nesse campo, o que levou o Instituto a voltar a ser considerado como um ministério dentro do ministério, como nos tempos de Lourenço Filho. (Portal do Inep, Home, CBPE, acesso em março de 2023)

Brandão e Mendonça (1997), conectam o fato de o Inep ter-se transformado num órgão mais legislador do que de estudos e pesquisas, à criação do CBPE. Tendo o CBPE nascido para solucionar àquele desvio de função.

As pesquisadoras Zaia Brandão e Ana Waleska Mendonça, no livro "Por que não lemos Anísio Teixeira?" (1997) analisam as pesquisas desenvolvidas sob o patrocínio do CBPE. Relatam que Anísio questionava as psicologias, filosofias, antropologias "educacionais". Para ele, só os conhecimentos fortemente embasados nas ciências específicas como Psicologia, Filosofia, Antropologia seriam capazes de fundamentar adequadamente o conhecimento sobre a educação.

Segundo a concepção de Anísio, os CBPEs deveriam trabalhar estreitamente articulados com as Universidades locais e com as Secretarias de Educação e Cultura de cada Estado. A articulação com as secretarias ocorre de modo especial no caso da Bahia, com a realização conjunta de trabalhos. Em São Paulo, por meio da USP, houve maior integração com a Universidade.

A pesquisadora Libânia Xavier (2012), destaca dois principais eixos de atuação do CBPE:

(...) o primeiro visava dar ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) um conjunto de procedimentos e dados estatísticos que possibilitassem o planejamento, o controle e a fiscalização do aparato educacional instalado com um conhecimento mais preciso da situação; o segundo consistia em dar ao professorado das escolas de ensino fundamental e médio o acesso a informações e a possibilidade de desenvolverem estudos e experimentações que lhes possibilitassem adquirir uma visão ampla e autorreflexiva acerca do papel do professor e da escola, das características regionais e da dimensão nacional nas quais se realizavam as atividades de ensino (cf. Plano de Organização..., 1956). (XAVIER, 2012, p. 676)

Nesse sentido, Xavier (2012) conclui que a criação da UDF e do CBPE situa-se em uma linha de continuidade que engloba experiências em torno da reestruturação do sistema de ensino iniciadas nos anos 20 e 30.

Nesse novo contexto, a ideia de formação de uma consciência nacional e de intervenção no sistema de ensino como objeto a requerer análise e planejamento e, ao mesmo tempo, como estratégia para garantir o desenvolvimento do país, aparece reeditada nos anos 1950 à luz de novas experiências. (XAVIER, 2012, 676)

Cabe destacar, o papel visionário de Anísio, em já nos anos 50, dimensionar a importância da pesquisa em educação, sempre procurando a contribuição das Ciências Sociais, sobretudo da Sociologia, Ciência Política, Geografia, Economia, Antropologia, bem como da Estatística, para soluções educacionais. Para operacionalizar tais propostas, incluiu no Inep a Divisão de Estudos Sociais, além de uma Divisão Pedagógica, na estrutura dos centros de pesquisa, que abrigou uma série de trabalhos e pesquisas importantes para a compreensão da educação no contexto brasileiro da época.

Também nos anos 50, ainda como Diretor do Inep, Anísio demonstrou já entender que a formação dos professores era peça chave para a projeto de educação brasileira.

Ele foi responsável por promover uma série de iniciativas voltadas para o treinamento e reciclagem de professores primários, mediante cursos intensivos e a criação de escolas de demonstração escolar de experimentação pedagógica que, à semelhança dos hospitais de clínicas deveriam formar os futuros professores, vivenciando as múltiplas realidades da prática de ensino.

No final da década de 1950, não podemos deixar de citar a atuação destacada de Anísio como líder da Campanha em Defesa da Escola Pública, participando ativamente das articulações para que o projeto Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que tramitava no Congresso Nacional, privilegiasse o sistema público de ensino, ao invés do privado.

Anísio Teixeira participou dos debates para a implantação da Lei Nacional de Diretrizes e Bases e foi um incondicional defensor da educação pública. Anos depois, ao lado de seu amigo Darcy Ribeiro, funda a Universidade de Brasília, da qual tornou-se reitor em 1963.

Com o Golpe Militar de 1964, Anísio foi submetido a dois Inquéritos Policiais Militares (IPM) e mais uma vez foi afastado de todos os cargos que exercia na administração e no magistério público, permanecendo apenas no Conselho Federal de Educação (CFE), onde cumpre seu mandato até 1968. Em participação na Comissão Parlamentar de Inquérito da Câmara dos Deputados, reunida em maio de 1968 para examinar a reestruturação do ensino superior no país, Anísio Teixeira proferiu frase que resume bem sua visão sobre educação:

A educação não é só um bem para um indivíduo, mas uma necessidade para sociedade.
(TEIXEIRA, 1968)

Anísio faleceu em 1971 sob circunstâncias obscuras em meio ao período da ditadura militar, mas a preocupação com a temática da política educacional não. Ela permanece viva e muito bem expressa nas obras de Anísio Teixeira, alimentando positivamente um processo dialético que procura articular a percepção da realidade social a partir do estudo científico dos problemas envolvidos na questão educacional e as políticas públicas concernentes, entendidas como a ação do Estado.

Santos e Azevedo (2009), relatam que esse movimento se expressa na condução das pesquisas em educação em grande parte dos programas de pós-graduação em educação, de forma que, a partir da abertura política ocorrida no Brasil em meados da década de 1980, estudos críticos sobre a condução das políticas educacionais se fazem presentes no cenário nacional.

Chamamos de críticos os estudos que, ao analisar políticas implementadas, denunciam irregularidades, inconsistências/inconsequências administrativas e incoerências teórico-práticas acerca de processos implementados, entre outras perspectivas analíticas nesse sentido. E ainda aqueles que se preocupam em apontar alternativas viáveis para a implantação de uma educação com qualidade social. (SANTOS e AZEVEDO, 2009, p. 536)

Outro destaque em relação às pesquisas é o surgimento e a consolidação de grupos de trabalho em instituições científicas e de pesquisas que se preocupam em estudar a problemática da política educacional, reafirmando até os dias atuais o compromisso com a causa da construção histórica de uma educação pública gratuita, universal e de qualidade para todos, por meio de eventos e publicações que, periodicamente, tais instituições promovem.

Com a redemocratização do país, houve mudanças acentuadas na legislação que rege a educação brasileira, com destaque para a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu uma concepção ampla de educação e sua inscrição como direito social inalienável, bem como a partilha de responsabilidade entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a educação. No âmbito das políticas educacionais, destacaram-se, sobremaneira, as modificações de ordem jurídico-institucional (DOURADO, 2007, p. 926)

A década de 1990, a busca pela estabilidade econômica no Brasil e pelos processos de reforma do Estado, também se refletiram na educação. A elaboração do Plano Decenal de Educação (1993-2003), a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (lei n. 9.394 de dezembro de 1996), entre outras medidas de política, influenciaram a produção do conhecimento em política educacional.

Em janeiro de 2001, destaca-se a edição da Lei n. 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação o PNE, tido como principal política pública em resposta às ações da sociedade brasileira para garantir as disposições legais contidas no artigo 214 da Constituição Federal, de 1988, conhecida também como "Constituição Cidadã" o qual sinalizava que:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País

(BRASIL, 1999, 119)

Nesse sentido, o artigo 9º da LDBEN (1996) dispõe que "A União incumbir-se-á de: I. elaborar o plano nacional de educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios." A LDBEN ainda determina:

Art. 87 - É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

O Plano Nacional de Educação - PNE é a principal lei que decorre da nova LDBEN, esse fato foi amplamente reconhecido pelos pelas autoridades educativas nacionais como também pelas numerosas associações de professores e estudantes e sindicatos vinculados ao campo da educação. (HERMIDA, 2006, p.243)

O PNE teve tramitação *sui generis*, envolvendo embate e vetos. O PNE 2001 foi aprovado durante o segundo mandato do Fernando Henrique Cardoso (FHC) e sofreu nove vetos de FHC, que, segundo Saviani (2007), inviabilizaram sua implementação. O governo do PT não conseguiu derrubar os vetos e, diante da falta de legitimidade do PNE 2001, o então Presidente Lula demandou ao ministério um novo plano de educação.

O referido Plano Nacional de Educação (PNE), que havia sido elaborado em 1996 e 1997, foi instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e vigorou por 10 anos. No texto da lei, na seção que aborda as questões do magistério da Educação Básica, são estabelecidos 28

objetivos e metas para a formação dos professores e a valorização do magistério. Tais metas tinham como princípio estruturante a instituição de uma política global de magistério que implicasse a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira, e a formação continuada.

Em 2006, em atendimento os objetivos e metas para a formação dos professores e a valorização do magistério e visando robustecer a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica, o Ministério da Educação (MEC) publica Decreto nº 5.803, de 08 de junho de 2006, instituindo o Programa Observatório da Educação, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizassem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior - IES e as bases de dados existentes no INEP.

Por sua atuação destacada na condução do Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG, a CAPES passa a ter suas competências ampliadas em 2007, por meio da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, passando também a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para educação básica, a partir de lei aprovada no congresso nacional por unanimidade.

Para responder pelas novas atribuições, foram criadas duas diretorias na Capes: a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB e a Diretoria de Educação a Distância –DED.

À recém-criada DEB, ficou a incumbência de coordenar as políticas educacionais focadas na formação inicial de professores para Educação Básica, através da organização e do apoio aos cursos de licenciatura e na valorização do magistério, garantida por um conjunto articulado de programas que fomentam projetos de estudos, pesquisas e inovação (BRASIL, 2015; 2012). Para tanto, a DEB definiu quatro linhas de ação para a organização de seus programas, quais foram: (1) formação inicial; (2) formação continuada e extensão; (3) formação associada à pesquisa e; (4) divulgação científica.

Segundo dados da Capes (Brasil, 2015), essa articulação sistêmica incentiva as instituições de ensino superior “a reconhecerem nas escolas públicas um espaço de construção e de apropriação de conhecimento, tornando-as, simultaneamente, protagonistas e beneficiárias dos programas e dos estudos desenvolvidos”, desta forma contribuindo para unir ensino, pesquisa e extensão.

É na terceira linha de ação da DEB, voltada para formação associada à pesquisa, que o programa Obeduc encontrou berço, cresceu e se desenvolveu tendo alcançado relevância dentro da comunidade acadêmica o que justificou a publicação de 5 editais em 2006, 2008, 2009, 2010 e 2012.

Em suma, a partir da contextualização histórica proposta, pode-se dizer a instituição do programa Observatório da Educação - Obeduc, apresenta paralelo de atuação com o movimento democrático progressista personificado em políticas educacionais concebidas por Anísio Teixeira nas décadas de 50 e 60, interrompido pela Ditadura em 1964.

Chama atenção a conexão do trabalho realizado nos CBPEs em 1955, com as concepções de criação do programa Obeduc em 2006. Apesar do lapso temporal de cinquenta anos, ambas se conectam na valorização do desenvolvimento de pesquisas educacionais nacionais, dada a importância que o acesso a informações e dados e do desenvolvimento de estudos para atingimento de uma visão ampla e autorreflexiva acerca do papel do professor, das práticas de ensino, da escola, das características regionais e da dimensão nacional nas quais se dão as atividades de ensino neste país de dimensão continental.

Outro aspecto interessante de se ressaltar, é que a partir de 2007 com a implementação de programas voltados para melhoria da qualidade da Educação Básica na Capes, o compromisso de trabalho da agência Capes, concebido por seu criador Anísio Teixeira, de investir na formação de pessoal de nível superior em todos os níveis com a eficiência e a flexibilidade, concilia-se com a pós-graduação, instituindo uma visão sistêmica e integrada de educação e traduzindo o reconhecimento do papel da Educação Básica na construção de um País democrático, justo e solidário, idealizado por Anísio.

2.2 Pesquisa como princípio educativo na formação docente

Segundo Preti (2005 apud MARTINS; RAMOS, 2013, p. 6), “pesquisar vem da palavra latina *perquirere*, que significa buscar com cuidado, procurar por toda parte, informar-se”.

Para Pádua (1996) o conhecimento é elaborado historicamente pelo acúmulo de pesquisas realizadas, e define-a como:

Tomada num sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações (PÁDUA, 1996, p. 29).

Lüdke e André (1986), nos esclarecem que geralmente a pesquisa se dá a partir do estudo de um problema que surgiu da curiosidade e necessidade do pesquisador em busca de respostas. Sendo preciso um trabalho intenso e profundo, é necessário haver um confronto entre os dados, as evidências, as informações, coletas sobre o assunto e o conhecimento teórico sólido adquirido no processo de investigação.

De uma maneira geral, pode-se estabelecer que uma pesquisa é constituída como processo de reflexão e questionamento sobre algum aspecto da realidade com base em fundamentos teóricos que vão se contrapor ou não aos dados levantados. A pesquisa permite a construção e reconstrução do conhecimento, sendo considerada fundamento de toda Ciência.

Demo (1981), Lüdke e André (1986, 2017) são autores nacionais que em suas obras trabalham a dimensão social da pesquisa e o do pesquisador, defendendo que a construção da ciência é um fenômeno social, que não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera das atividades comuns e correntes do ser humano. Para eles a pesquisa se situa dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador. (LÜDKE e ANDRÉ, 2017, p. 3).

Lüdke e Cruz (2005), nos esclarecem que a concepção do professor como pesquisador, a possibilidade de que ele desenvolva a prática da pesquisa no trabalho docente, e a preparação para essa prática são questões presentes nas discussões atuais da comunidade acadêmica, e aparecem, por vezes, ao lado ou em conjunto com as concepções de “professor-reflexivo”, difundida nos trabalhos de Schon (1983), e de saber docente, difundida na obra de Tardif, Lessard e Lahaye (1991).

A discussão em torno da necessidade de se incorporar a pesquisa e os processos de investigação nos cursos de formação docente, não é nova, podendo ser encontrada também nas concepções de educação de Anísio Teixeira na década de 50, materializada em instituições como o Inep, e o CBPE, conforme visualizado na seção 2.1 deste trabalho.

A formação pela pesquisa tem como premissa inicial a superação da aula copiada, e dos modelos tradicionais de pedagogia. Estando ligada ao entendimento da pesquisa como princípio educativo (DEMO, 1996) e como modelo didático do professor (PORLÁN e RIVERO, 1998).

Assumir a formação pela pesquisa implica em assumir o educar pela pesquisa, onde a investigação passa a ser expediente cotidiano na atividade docente. O pesquisar passa a ser princípio metodológico a ser usado em sala de aula pelo professor, onde o trabalho desenvolvido em aula deve girar permanentemente em torno do questionamento reconstrutivo de conhecimentos já existentes. (DEMO, 2006)

Em suma, razoável bibliografia apoia a ideia de pesquisa como princípio cognitivo e formativo de professores para a escola básica, demonstrando não serem poucos os defensores da relação entre a formação docente e a pesquisa.

Os novos referenciais de formação desse profissional, particularmente expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, do Ministério da Educação, indicam que um dos problemas a serem enfrentados nos cursos de licenciatura se refere ao tratamento dispensado à pesquisa.

Com efeito, uma visão excessivamente acadêmica sobre essa atividade tem impedido concebê-la como dimensão privilegiada da relação entre teoria e prática, sendo, portanto, importante redimensionar seu papel na formação de professores.

A ideia é ressaltar a importância da pesquisa na construção de uma atitude cotidiana de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e de busca de autonomia na interpretação da realidade. (PIMENTA, 2002).

2.3 Interlocução entre a Universidade e a Escola de Educação Básica

O conceito de interlocução envolve o diálogo, a comunicação, o compartilhamento e a reciprocidade entre dois ou mais indivíduos, duas ou mais instituições, dois ou mais grupos. As pesquisadoras Flávia Werle (2012, p. 424) e Jenny Ozga (2000) nos auxiliam nessa definição explicando que:

O espaço de interlocução é um espaço fluido, móvel, precisa ser construído. O espaço de interlocução implica capacidade de prática social e de interação, em processos que se expandem “no terreno da cultura, da formação da identidade e comunicação” (OZGA, 2000, p. 32). O espaço de interlocução é pedagógico no dialogar e compartilhar. Dependendo da posição, das pressões, do tempo, das urgências e dos objetivos, as demandas de interlocução se alteram. A interlocução está situada historicamente e é multifacetada. (WERLE, 2012, p. 424)

O pesquisador Marques (1996), considera interlocução como sendo a vivência da linguagem em grupos, em interação, pressupondo-se que os sujeitos estejam em uma ação dialógica, conforme acrescenta:

Interlocução que não é simples amálgama de saberes prévios, o trespasse de uns nos outros; mas é aprender contra o previamente aprendido, negação do que já se sabe na constituição do novo saber, de saberes outros (MARQUES, 1996, p. 14).

Apesar de desejável, a interlocução entre os diferentes níveis de ensino é complexa e envolve diversos atores, justificando o investimento público em ações que promovam a aproximação entre as instituições de ensino, unindo a pós-graduação, a graduação e o ensino básico.

A universidade, como principal instituição de ensino superior, possui um papel primordial tanto na produção e disseminação do conhecimento científico, como para formação dos professores pesquisadores. Através de pesquisas, estudos e investigações, os professores e pesquisadores universitários podem trazer inovações e novas abordagens para a educação. Essas contribuições, quando compartilhadas com a escola, possibilitam a atualização, a melhoria das práticas educativas.

O papel das universidades, é um tema discutido ao longo da história brasileira por vários estudiosos da educação.

Uma das primeiras políticas públicas voltadas para a educação desenvolvidas no Brasil foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, responsável por definir metas e prioridades para a regulamentação da situação educacional brasileira. O Manifesto, além de ser um marco, influencia, até hoje, a formulação de políticas públicas voltadas à educação.

Esse Manifesto endossa uma concepção de universidade num tríplice função de "criadora de ciências (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes" (Azevedo, 1958, p. 74-75). Os influenciadores do movimento, defenderam a centralidade da pesquisa, como "sistema nervoso da Universidade, que estimula e domina qualquer outra função" (Azevedo, 1958, p. 75), assumindo a crítica às instituições de ensino superior existentes no Brasil, que nunca teriam ultrapassado os limites e as ambições da formação profissional.

A pesquisadora Ana Waleska P.C. Mendonça (2000), nos esclarece que à universidade assim concebida pelo Manifesto de 1932, competiria o "estudo científico dos grandes problemas nacionais", gerando um "estado de ânimo nacional" capaz de dar "força, eficácia e coerência à ação dos homens", independentemente das suas divergências e diversidades de ponto de vista.

Nessa instituição seriam formadas as elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e os educadores - aí entendidos os professores para todos os graus de ensino. (MENDONÇA, 2000, p. 138)

Já naquele período, Anísio Teixeira enxergava que a Universidade seria uma das instituições características e indispensáveis à sociedade moderna, sem a qual não chegaria sequer a existir um povo.

Aqueles que não as têm, também não têm existência autônoma, vivendo, tão somente, como um reflexo dos demais. Com efeito, a história de todos os países que floresceram e se desenvolveram é a história da sua cultura e a história da sua cultura é, hoje, a história das suas universidades (TEIXEIRA, 1935, APUD MENDONÇA, 1993, P. 126, APUD MENDONÇA, 2003, P. 154).

A universidade se constituiria no *locus* onde se construiria uma nova cultura, adequada à civilização contemporânea, sendo considerada, para Anísio Teixeira, um centro de investigação e de pesquisa científica. Este caráter é que a diferenciaria das instituições existentes no país marcadas, nas suas próprias palavras, por um espantoso praticismo, por um singular utilitarismo, tomado no sentido estreito e limitado do termo. (MENDONÇA, 2003, p. 154).

Anísio Teixeira (1964) sintetiza brilhantemente a universidade como local primeiramente da formação profissional, mas que também a contempla como espaço onde se dá o alargamento da mente humana, o desenvolvimento do conhecimento e a transmissão da cultura comum do povo brasileiro:

A universidade será assim um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação

dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira. (TEIXEIRA, 1964, p. 1-2)

Anísio Teixeira tinha clareza de que era necessário dotar a universidade de bibliotecas e de laboratórios, investindo na formação do professor universitário que permitisse que estes assimilassem os métodos de ensino aos métodos de pesquisa.

Para Anísio Teixeira, o problema de fundo da universidade brasileira seria o de transformar-se numa *universidade de ciência e de pesquisa*, que fosse não apenas transmissora de um saber elaborado, mas criadora de um novo saber e de um novo conhecimento, que contribuísse para a construção de uma *cultura brasileira* e fizesse “marchar o conhecimento humano” (Teixeira, 1989, *ibidem*: 109). Mas para isso, se fazia necessária uma mudança de qualidade do ensino superior no país, que suporia, por sua vez, uma transformação profunda nas práticas pedagógicas desenvolvidas no seu interior. Esta era a reforma a partir de dentro pela qual Anísio propugnava (MENDONÇA, 2003, p. 158-159)

A respeito do tema, Mendonça (2003, p. 159) enfatiza que Anísio defendia a necessidade de se implantar uma nova cultura acadêmica, que deveria ser norteada, entre outras coisas, pela instauração de uma relação diferenciada dos professores entre si e entre alunos e professores, através da disseminação de uma cultura colaborativa, bem como por uma mudança radical no próprio conteúdo da formação oferecida na universidade, que deveria ser simultaneamente teórica e prática, privilegiando-se mais a lógica do estudo e da investigação científica do que a lógica, até então dominante, da aula expositiva.

Ressalta-se nas concepções de Anísio, a defesa da criação de condições para se ter o professor de tempo integral (e também o aluno integralmente dedicado), mas principalmente seria preciso mudar a mentalidade do professor universitário, e formar um novo tipo de professor. (MENDONÇA, 2003, p.160)

Trazendo a temática para os anos 90 e 2000, no cenário internacional, António Sampaio da Nóvoa, se destaca como pesquisador da Universidade de Lisboa, que partilha do debate brasileiro sobre formação de professores, entendendo que a maior tarefa da universidade seria a de formar professores para a educação básica, que estejam comprometidos com as causas sociais e possíveis transformações na sociedade, através do ensino.

Em entrevista concedida à Revista Interface em agosto de 2000, Nóvoa reforça a necessidade de se garantir o espaço universitário como espaço privilegiado desta formação, “onde a pesquisa adquire todo o seu significado”. E chama atenção para ocorrência de uma grande mudança atual: a de que hoje o conhecimento não se encontra somente nas universidades.

Ora, a velocidade das mudanças no espaço universitário é enorme. Uma dessas mudanças, absolutamente essencial, é o fato de na sociedade atual os conhecimentos existirem em abundância; quer dizer, se antes a Universidade era o lugar onde os

conhecimentos existiam e eram difundidos, hoje grande parte desse conhecimento já não está na Universidade. Está na Internet, nos meios de comunicação interativa, em muitos lugares, mas não está mais na Universidade, ou está apenas em parte na Universidade. (NÓVOA, 2000, p.131)

De acordo com Nóvoa (2000):

A Universidade continua a trabalhar fazendo de conta que é ainda a única detentora do conhecimento, o que é um absurdo. Ela tem que se reorganizar, passando de uma função de transmissora do conhecimento para funções de reconstrução, de crítica e de produção de conhecimento novo. (...) Na minha opinião, as universidades vão progressivamente conceder uma maior atenção aos processos de acompanhamento dos alunos, através de formas de orientação e tutoria, de aconselhamento e integração dos alunos em grupos de pesquisa. Será esse conjunto de atividades pedagógicas e científicas, e não as “aulas” propriamente ditas, que definirá a Universidade do futuro. (NÓVOA, 2000, p.132)

A partir das concepções expostas, é possível observar que a articulação do ensino à pesquisa constitui um componente essencial para impulsionar uma ressignificação das atitudes de ensinar e aprender da sala de aula, tradicionalmente desenvolvidas na universidade.

Menga Lüdke e Giseli Barreto da Cruz (2005), nos esclarecem que a possível articulação entre ensino e pesquisa no trabalho do professor da educação básica é algo que há algum tempo tem merecido atenção da comunidade acadêmica, destacando-se a partir do trabalho de D. Schön (1983) sobre o tema "professor pesquisador".

As pesquisadoras destacam estudo feito por Carvalho (2004) que conclui que o pesquisador da universidade encontra-se muito bem preparado teórica e metodologicamente, muito bem informado sobre a produção acadêmica de colegas de outros países, mas não tem sido capaz de chegar com seus recursos até os problemas vividos pelos professores da escola básica e seus alunos.

Lüdke e Cruz (2005), registram que existe um distanciamento entre a pesquisa em educação e o cumprimento de seu papel, junto às instituições de educação básica. Conclui-se que os professores, são formados pela universidade, e deveriam receber ali sua devida iniciação à pesquisa, para poderem se desenvolver plenamente como profissionais autônomos:

A preparação do investigador e o exercício da pesquisa continuam privilégios da universidade. A pesquisa continua a ser a moeda mais valiosa na contabilidade da carreira do professor universitário. Como aproximar a pesquisa em educação das duas realidades que lhe dizem respeito: a da universidade, onde ela é habitualmente feita, e a da escola de educação básica, onde ela é requisitada para atender os problemas mais vitais? Eis aí o desafio hoje enfrentado por inúmeros colegas, pesquisadores que, como nós, procuram descobrir os caminhos para superar os obstáculos e construir as pontes entre essas duas realidades. A pesquisa efetuada na universidade beneficia-se dos recursos e da preparação dos pesquisadores, que exercem essa atividade como própria de seu *status* e de suas atribuições. Entretanto, temos que reconhecer a falta de produtividade, ou mesmo de alcance da pesquisa universitária junto à escola básica e a evidência de que os professores dessa escola estão mais habilitados para perceber melhor os problemas cruciais que afligem esse nível de ensino. Ao mesmo tempo, esses professores, que foram formados pela universidade, deveriam ter recebido ali sua devida iniciação à pesquisa, para poderem se desenvolver plenamente como profissionais autônomos, na melhor acepção do termo "profissional", por mais discutível que reconhecamos que ele seja. (LÜDKE E CRUZ, 2005, p. 105)

As pesquisadoras, sugerem que a aproximação entre a Universidade e a escola básica, deva ser dar pela realização de trabalhos “híbridos” elaborados em grupos de pesquisa compostos por docentes da escola básica e seus professores nos cursos de mestrado.

Uma possível pista de aproximação começa a ser vislumbrada na terceira etapa de nossa pesquisa: a opção por trabalhos "híbridos", isto é, elaborados em conjunto por docentes da escola básica e seus professores nos cursos de mestrado. Quem sabe não descobriremos aí os alicerces de uma ponte, cuja construção deveria ter sido lançada há muito tempo, ou talvez até já tenha sido, sem que tenhamos, entretanto, tido o cuidado de explorar devidamente toda a riqueza dessa possibilidade em favor de um desenvolvimento mútuo. De um lado, crescem a escola básica e seus professores, recebendo estes uma complementação da formação obtida na licenciatura, e ao longo de toda a sua carreira, por certo. De outro lado, cresce a universidade, pelo contato direto com os problemas vitais da educação básica, assegurado pelos seus mestrandos-professores. (LÜDKE E CRUZ, 2005, p. 105-106)

Sobre a temática, Flávia Werle (2012), analisa as possibilidades de se processar uma interlocução com sentido de diálogo, compartilhamento e reciprocidade, entre a pós-graduação e a Educação Básica, e reflete sobre os caminhos e meios escolhidos para se proceder á interlocução.

Para Werle (2012) teoria e prática, conhecimento e ação, formação e pesquisa constituem cenários e ingredientes da interlocução. Sendo a interlocução um tema a ser debatido para todos os cursos de pós-graduação, em especial às questões relativas a Educação Básica, colocado inclusive pelo PNPG 2011-2020:

De fato, é importante ampliar a interlocução entre os pesquisadores que estudam questões relativas à EB. É fundamental debater achados, teorizar, sistematizar visões entre os que estão situados na área de Educação e os que estão localizados em diversas áreas do conhecimento. (...)

A que área compete a interlocução com a EB? Seguramente esta é uma interlocução em várias direções. Se nos reportarmos ao PNPG 2011-2020, há indicação sim da área da Educação, mas está clara a referência a Engenharias, Ciência Política e Administração para avançar na qualidade e superar os problemas da Educação Escolar Básica, especialmente o Ensino Médio. (WERLE, 2012, p. 432)

Ao instituir a Educação Básica como um assunto estratégico, o referido PNPG coloca-a como uma questão a ser enfrentada por uma equipe multidisciplinar, ampliando o debate para todos os cursos de pós-graduação (Brasil, 2010, p. 164)

Werle (2012), considera a interlocução como necessária para sustentar a pesquisa e o ensino, para um projeto reflexivo de desenvolvimento e de identidade profissional, para o desenvolvimento do sistema nacional de educação para a qualificação da EB à pós-graduação.

Meu argumento é de que interlocução é um elemento-chave na educação brasileira que não se restringe à PG em educação frente à EB. A universidade, em todas as suas áreas, é que se coloca em interlocução com a EB e com a sociedade. Uma interlocução que precisa ser diversificada, fortalecida, pois é no todo da universidade que se faz

educação, e é nesta dimensão do múltiplo que a interlocução com a EB está para ser tecida. (WERLE, 2012, p. 433)

Nesse sentido, pela literatura exposta, e pela legislação e diretrizes que regem as políticas educacionais, tem-se que a interlocução entre a universidade e a escola, portanto, é um processo desejável, porém complexo que envolve o estabelecimento de uma ponte entre esses dois universos, e que pode ser realizado por investimento público em ações que promovam a aproximação entre as instituições de ensino, unindo a pós-graduação, a graduação e o ensino básico.

No presente estudo, nos dedicamos a investigar a instituição do programa Observatório da Educação, como um caminho possível para se conquistar essa interlocução entre pós-graduação-graduação-escola básica.

O programa foi concebido como política pública educacional voltada para intervenção planejada sobre uma dada realidade social, financiada pela sociedade por mais de uma década, com o propósito de mitigar ou solucionar um determinado problema público.

Portanto, sendo uma política pública, ressalta-se a necessidade de se submeter o programa a avaliações.

2.4 Avaliação em políticas públicas educacionais a partir da Teoria do Programa

Percebe-se que há uma demanda crescente, por parte da sociedade contemporânea, de cobrança do Estado por políticas públicas para o enfrentamento dos problemas sociais. Espera-se do poder público implementação de políticas que sejam eficazes no que diz respeito ao alcance dos seus objetivos, eficientes em relação ao uso dos recursos econômicos e administrativos, e efetivas socialmente (SECCHI, 2014; JANNUZZI, 2016).

O amadurecimento da sociedade exige cada vez mais das esferas públicas compromisso ético e responsabilização com as escolhas que são feitas, em detrimento de outras, bem como com o uso dos recursos públicos. Arretche enfatiza que avaliações rigorosas e tecnicamente bem elaboradas permitem o “exercício de um importante direito democrático: o controle sobre as ações do governo” (ARRETCHÉ 2009, p. 37).

Jannuzzi (2016) descreve a avaliação como:

esforço analítico de produzir informação e conhecimento para desenho, implementação e validação de programas e projetos sociais, por meio de abordagens metodológicas interdisciplinares da pesquisa social, com a finalidade de aprimorar a gestão das intervenções, seja no cumprimento de seus objetivos (eficácia), nos seus impactos mais duradouros e abrangentes em termos públicos e dimensões sociais alcançados (efetividade), seja nos custos condizentes com a escala e complexidade da intervenção (eficiência) (JANNUZZI, 2016, p. 46).

Partindo desses conceitos fica claro que para se ter uma política pública é necessário a existência de um problema de política pública e que este deve ser percebido pelos atores políticos como uma situação inadequada e relevante para a coletividade.

Secchi (2014) define em sete principais passos de uma política pública: identificação do problema; formação da agenda; formulação de alternativas; tomada de decisão; implementação; avaliação e extinção. Estes devem ser conhecidos com detalhes para que a política possa ser avaliada de forma mais adequada.

A etapa da avaliação das políticas educacionais tem o papel de auxiliar na prestação de contas para a sociedade, direcionar os gestores públicos para tomadas de decisões mais efetivas, dar validação para programas novos e identificar melhores práticas.

Como sinalização de que o tema da avaliação, e mais especificamente da avaliação educacional, vem ganhando espaço nos ambientes acadêmicos no país, podem ser mencionadas a fundação de associações e redes nacionais, tais como a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), fundada em 2003, e a Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação (RBMA), formalizada em 2014. Além disso, há o aumento do número de dissertações e teses sobre o tema, disponíveis no banco de teses da Capes; a criação de periódicos exclusivos, como a Revista Estudos em Avaliação Educacional (EAE), da Fundação Carlos Chagas (FCC), criada em 1990, e a Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação, lançada em junho de 2011, fruto da parceria entre a RBMA e instituições federais.

O crescimento considerável no Brasil das atividades de monitoramento e avaliação de políticas e programas, também é reconhecido por Paes de Sousa (2016)

A produção de estudos de avaliação, o desenvolvimento de sistemas de monitoramento, o número crescente de estratégias de disseminação de métodos de avaliação indica que essas etapas do planejamento e implementação de políticas estão se consolidando no Brasil. (PAES DE SOUSA 2016, p. 7)

Costa e Castanhar (2003) refletem sobre a importância da avaliação para o aperfeiçoamento da gestão pública, uma vez que sugerem:

a necessidade de se obter maior eficiência e maior impacto nos investimentos governamentais em programas sociais. A avaliação sistemática, contínua e eficaz desses programas pode ser um instrumento fundamental para se alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos neles aplicados, além de fornecer aos formuladores de políticas sociais e aos gestores de programas dados importantes para o desenho de políticas mais consistentes e para a gestão pública mais eficaz. (COSTA E CASTANHAR, 2003, p. 971)

Dentre os caminhos para se realizar uma avaliação em ações públicas, alguns estudiosos têm destacado a necessidade de se iniciar as avaliações a partir da análise da Teoria do Programa para a identificação de deficiências do desenho que poderão interferir no seu desempenho. Aferir a qualidade da teoria significa, em síntese, verificar se o programa está bem desenhado e se apresenta um plano plausível para o alcance dos resultados esperados:

Ou seja, se o desenho do programa contemplou a delimitação e a explicação do problema a ser enfrentado com a intervenção e se as ações planejadas têm como referências mudanças em causas do problema. Assim, para aferir a qualidade da teoria é necessário articular uma explícita descrição das ideias, hipóteses e expectativas que constituem a estrutura do programa e o seu funcionamento esperado. Em muitos casos a teoria não é explicitada de forma detalhada nos documentos oficiais de intervenções governamentais, o que dificulta uma análise adequada das propostas de programas. (Cassiolato e Guerresi, 2010, p. 4)

O emprego da Teoria do Programa como componente das avaliações tem a adesão de vários pesquisadores internacionais como Weiss (1998), Rossi (2003), Chen (1990). Para estes a Teoria do Programa é um parâmetro estratégico para o correto dimensionamento e utilidade dos resultados das avaliações. Weiss (1998) ressalta que a complexidade e as especificidades da área social demandam o conhecimento prévio da teoria do programa sob pena de comprometimento da qualidade das avaliações produzidas.

Rossi e Chen defendem que é papel dos avaliadores trazer essa teoria à superfície. Além disso, os autores propõem que avaliações orientadas pela teoria podem refletir avaliações mais eficientes, produzindo informações sobre como alcançar os efeitos desejados.

Existem abordagens dentro da Teoria do Programa. Weiss (1998) identifica três tipos de análise: a teoria do programa, a teoria da implementação e a teoria da mudança. Sendo que a teoria do programa tem a ênfase nas relações existentes entre as ações implementadas e o alcance dos objetivos do programa. A preocupação com a materialização dos objetivos nos processos e na prestação de serviços por parte do programa é mais visível na teoria da implementação. Para Weiss (1998) a combinação destas duas teorias origina a teoria da mudança, onde cada elo da cadeia mapeado pode se transformar em um objeto de avaliação. O conhecimento da cadeia mapeado permite ao avaliador identificar de maneira mais precisa quais contribuíram ou não para os resultados dos programas. (SANTOS, 2013)

No entanto, Santos (2013) e Freitas e Silveira (2015), nos esclarecem que existem diversas metodologias que buscam explicitar a teoria de programa ou projeto e atestar a consistência de sua estratégia de implementação e como exemplo citam a metodologia alemã Planejamento de Projetos Orientados por Objetivos (Zopp) e a metodologia do marco lógico (ou quadro lógico) desenvolvida pela Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid)

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, em 2009, teve a iniciativa de combinar três modelos de propostas metodológicas em um roteiro para representar a teoria do programa de forma simples e lógica. A iniciativa consiste em um manual para formulação da teoria dos programas de governo denominado Modelo Lógico.

A construção do modelo lógico é uma proposta para organizar as ações componentes de um programa de forma articulada aos resultados esperados, apresentando também as hipóteses e as ideias que dão sentido à intervenção. Considerado um instrumento para explicitar a teoria do programa, a aplicação do modelo lógico resulta em processo

que facilita planejar e comunicar o que se pretende com o programa e qual o seu funcionamento esperado. (CASSIOLATO E GUERESI, 2010, p. 4)

Nesta abordagem, estudiosos da avaliação de programas destacam a importância de se partir da análise de sua teoria, não só para identificar o que o programa espera alcançar, mas para entender como espera alcançar. Para tanto é necessário articular uma explícita descrição das ideias, hipóteses e expectativas que constituem a estrutura do programa e o seu funcionamento esperado.

O modelo lógico deve, então, cumprir o papel de explicitar a teoria do programa na perspectiva de seus formuladores e implementadores e é um passo considerado essencial na organização dos trabalhos de avaliação.

Após a demonstração dos principais referenciais utilizados para sustentar o presente trabalho, no capítulo seguinte, detalharemos a trilha metodológica percorrida por este estudo.

3. PERCURSO METODOLÓGICO:

Para realizar uma pesquisa é necessário um trabalho intenso e profundo, é necessário haver um confronto entre os dados, as evidências, as informações, coletas sobre o assunto e o conhecimento teórico sólido adquirido no processo de investigação. Em geral isso ocorre a partir do estudo de um problema que surgiu da curiosidade e necessidade do pesquisador em busca de respostas (LUDKE e ANDRÉ, 1986, 2017).

Severino (2017), nos esclarece que várias são as modalidades de pesquisa que se podem praticar, o que implica coerência epistemológica, metodológica e técnica, para o seu adequado conhecimento.

Nesse capítulo nos dedicaremos a descrever a metodologia percorrida no estudo, aqui entendida na acepção proposta por Minayo (2009, p. 16), como “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” onde a “metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”.

O percurso trilhado ao longo de desta pesquisa, demonstrou que realizar uma investigação a respeito do programa Observatório da Educação não foi uma tarefa simples, uma vez que a objeto de estudo se revelou em uma política ampla, abrangente, que contemplou atores diferentes, produtos e resultados heterogêneos, e com possibilidade de vários caminhos para análise.

Inicialmente, a ideia apresentada no projeto de pesquisa contemplava a intenção de avaliar o programa Obeduc. No entanto, diante da quantidade de projetos realizados pelo programa (total de 243) e da forma como estão registradas as informações de cada projeto nos sistemas da Capes, essa tarefa de avaliar se tornou inviável de ser executada no tempo de um mestrado, necessitando talvez de continuidade deste trabalho em um doutorado a partir de do estabelecimento de uma metodologia com foco ou de um recorte específico para que seja possível avaliar o programa Observatório da Educação.

Nesse sentido, o objetivo de nossa investigação se limitou a propor reflexão sobre a trajetória e as contribuições do Programa Observatório da Educação (Obeduc), na perspectiva de uma política pública de indução à formação de profissionais da educação pela pesquisa, iniciando trabalhos para subsidiar a avaliação do programa enquanto política pública.

O objetivo central foi desmembrado em três objetivos específicos que pretenderam:

- Apresentar a trajetória do Programa Observatório da Educação (Obeduc), na perspectiva de uma política pública de indução à formação de profissionais da educação pela via da pesquisa;
- Identificar principais características, resultados e limites do programa; sob o prisma de ser uma política educacional realizada a partir de processos de interlocução firmada entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas de Educação Básica; e
- Construir Modelo Lógico do Programa Obeduc, a partir da Teoria do Programa; para subsidiar a avaliação do programa.

No esforço de atingir os referidos objetivos, adotamos métodos mistos de pesquisas, combinando abordagens qualitativas e quantitativas para uma melhor compreensão da temática.

Esta investigação também pode ser classificada como de natureza descritiva, pois busca apresentar o programa Observatório da Educação, com suas principais características; explicativa, pois procura identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos; e exploratória, pois objetiva compreender o programa em um cenário onde não se identificam muitos estudos nessa área (Gil,2010).

Em nosso percurso metodológico, optamos por utilizar majoritariamente a análise documental como fonte de obtenção de informações sobre o programa Observatório da Educação, partir do tratamento analítico dos dispositivos legais (Decreto, Portaria, Editais) e de documentos internos (relatórios e processos) do acervo Capes e do Arquivo Central do Ministério da Educação – MEC.

Na análise documental foi importante a pesquisadora assumir um papel ativo na pesquisa e conduzir o processo de análise, seguindo os passos de selecionar o material, analisar, organizar, ler e reler, sistematizar, entre outros.

A partir daí, durante processo de execução desta pesquisa, o banco de dados dos bolsistas da Capes, também foi disponibilizado como fonte de dados importante para se analisar as características do programa Obeduc.

Nesse sentido, a pesquisadora, que também é servidora da Capes, incluiu no escopo do trabalho uma análise quantitativa dos dados com auxílio dos sistemas SAS (Statistical Analysis System), versão Enterprise Guide 8.1, e do Microsoft Excel, disponível no segundo artigo elaborado nesta pesquisa.

A esse respeito ressaltamos que Gatti (2004) defende que a análise de dados quantitativos se constitui em um trabalho em que “a informação que não pode ser diretamente

visualizada a partir de uma massa de dados poderá sê-lo se tais dados sofrerem algum tipo de informação que permita uma observação de um outro ponto de vista”.

A autora também argumenta que atualmente, no Brasil, tendem a excluir metodologias quantitativas, evitando análises de dados de avaliações de rendimento escolar em alguns sistemas educacionais do Brasil. Poucos estudos ocorrem mediante essa metodologia (GATTI, 2004). Para Gatti (2004), há problemas educacionais que, para sua contextualização e compreensão, pedem estudos de dados quantitativos.

A referida autora ainda discorre muito bem sobre essa questão do uso das abordagens quantitativas e qualitativas: Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de evento, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço da reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2004, p. 13).

Nesse sentido, algumas lacunas de informações foram sendo identificadas a medida que o estudo se desenrolava, e para tanto, visando elucidar questões não evidenciadas nos documentos, nem no banco de dados da Capes, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três ex-dirigentes do programa que trabalharam na diretoria que coordenou o Obeduc (DEB/Capes), e duas entrevistas com ex-participantes de um projeto selecionado pelo Edital Obeduc n.049/2012, na área da Educação Integral.

As duas primeiras entrevistas com ex-dirigentes do programa Obeduc ocorreram no ano de 2018. Por questões de saúde envolvendo a família da pesquisadora deste estudo, interrompeu-se a coleta de dados em fevereiro de 2019, tendo sido retomado contato com os dados apenas no segundo semestre de 2022.

A primeira etapa de coleta de dados ocorreu entre os meses de agosto a novembro de 2018. A segunda etapa de coleta de dados se deu entre setembro de 2022, e foi concluída em março de 2023.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para facilitar a análise. Os dados foram tratados por meio da técnica de análise de conteúdo do tipo temática, a qual consiste em descobrir núcleos de sentidos (categorias) nos discursos dos respondentes (BARDIN, 2016).

Cada artigo dedicou-se a atender a um objetivo específico do estudo.

O primeiro artigo foi realizado utilizando-se pesquisa documental e bibliográfica e incluindo investigação teórica no campo conceitual da pesquisa como caminho para formação de professores e a realização de contextualização histórica do Obeduc com intuito de auxiliar na compreensão do cenário político institucional em que se deu a formulação, implementação

e interrupção do programa Para tanto, utilizou-se o arcabouço teórico contido em Freire (1996), Demo (1996; 2006), Lüdke, (2005), Gatti (2001), Gatti e Barreto (2009), André (2007, 2008, 2010), Dourado (2015), que sustentam a concepção de pesquisa como instrumento fundamental para auxiliar o professor no seu desenvolvimento profissional e na construção da uma autonomia emancipatória.

O segundo artigo é o que apresenta maior densidade de informações, pois contempla a investigação quantitativa realizada no banco de dados da Capes, com apresentação de relatos de dois ex-participantes de um projeto apoiado pelo edital Obeduc 2012. A complementaridade das abordagens objetivou apresentar as principais características, resultados e limites do programa Observatório da Educação sob o prisma de ser uma política educacional realizada a partir de processos de interlocução firmada entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas de Educação Básica. Dão sustentação ao artigo as contribuições dos autores Schon (1992), Lüdke e Cruz (2005); Gatti (2001, 2008); André (2007, 2008, 2010) Tardif e Zourhhal (2005) Lüdke (2001, 2005) Werle (2012), Nóvoa (2012); Teixeira (1967, 1968 e 1989) Tauchen, Devechi e Trevisan (2014).

Por fim, apresenta-se o terceiro artigo, que se dedica a analisar o Obeduc a partir da construção de uma proposta de representação conceitual do programa a luz dos conceitos da Teoria do Programa representada por Modelo Lógico, como passo importante na organização de trabalhos para avaliação de uma política pública, em relação ao cumprimento de seus objetivos e pressupostos. Para elaboração deste artigo foi utilizada pesquisa documental e bibliográfica nos documentos e legislação que amparam o programa Obeduc. Além disso, para auxiliar na construção do modelo lógico foram realizadas entrevistas com três ex-dirigentes que trabalharam na Capes coordenando o programa enquanto o programa estava vigente. O arcabouço teórico que sustenta as análises do trabalho, partiu das contribuições teóricas no campo de avaliação em políticas pública, do uso da teoria do programa e de modelos lógicos presentes nos trabalhos dos pesquisadores Chen (1990); Weiss (1998); Arretche (2001); Rossi (2003); Kellogg (2004); Souza (2006); Cassiolato e Guerresi (2010); Secchi (2014); Santos (2013); Ribeiro (2015); Jannuzzi (2016); e Domingos (2018).

4. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA:

4.1 ARTIGO 1 - O DESAFIO DA FORMAÇÃO PELA PESQUISA E A TRAJETÓRIA DO PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO (OBEDUC): CONTRIBUIÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIA EM POLÍTICAS PÚBLICAS

Resumo: Este artigo tem por objetivo refletir sobre a formação de professores por meio da pesquisa, tendo como referência a trajetória do Programa Observatório da Educação (Obeduc). Trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho analítico e com coleta de dados bibliográfica e documental. A metodologia utilizada para investigação foi a histórico-dialética, com análise de documentos legais e institucionais. Foi apresentada a história do Obeduc com intuito de auxiliar na compreensão do cenário político institucional em que se deu a formulação, implementação e interrupção do programa Obeduc. Construiu-se o argumento de que o programa Obeduc se inseriu no conjunto de políticas educacionais brasileiras, em especial àquelas voltadas para educação básica, intimamente ligadas ao contexto político e ao projeto de nação e sociedade adotado pelos governos brasileiros, marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade. De acordo com a pesquisa, pode-se concluir que o programa Obeduc por meio de um formato abrangente e inovador e por apresentar proposta de valorização articulada dos saberes da educação básica foi capaz de atuar não apenas em prol da formação em pesquisa, mas também para formação inicial e continuada de professores e para a promoção da articulação entre universidade e escola básica.

Palavras-chave: Observatório da Educação - Obeduc; Pesquisa como princípio educativo; Formação docente

Introdução

Diante do panorama de sociedade atual, em meio a enormes avanços tecnológicos, mudanças constantes e alteração de valores sociais e educacionais, é cada vez mais necessário pensar e repensar sobre a finalidade da educação em seus diferentes níveis e modalidades. Para tanto, dentre outros caminhos para essa reflexão, este trabalho destaca a relevância do fomento à formação dos professores por meio da pesquisa como mecanismo para dar a estes profissionais maior autonomia e capacidade de reflexão crítica sobre suas práticas.

Portanto, as reflexões tecidas no decorrer desse estudo pretendem contribuir para uma melhor compreensão sobre a importância da elaboração de políticas públicas que garantam uma sólida formação que possibilite a criticidade do docente, e que este possa contribuir de forma significativa para o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da educação.

A formação pela pesquisa tem como premissa inicial a superação da aula copiada, e dos modelos tradicionais de pedagogia. Estando ligada ao entendimento da pesquisa como princípio educativo (DEMO, 1996) e como modelo didático do professor (PORLÁN e RIVERO, 1998).

Pedro Demo (1996, 2006) nos esclarece que assumir a formação pela via da pesquisa implica em assumir o educar pela pesquisa, onde a investigação passa a ser expediente cotidiano na atividade docente. O pesquisar passa a ser princípio metodológico a ser usado em sala de aula pelo professor, onde o trabalho desenvolvido em aula deve girar permanentemente em torno do questionamento reconstrutivo de conhecimentos já existentes. (DEMO, 2006)

No cenário atual, de mudanças significativas impulsionadas pelas novas tecnologias, a formação pela pesquisa oferece ferramentas ao docente, para que ele seja capaz de observar a própria prática e encontrar soluções para situações que precisem ser ressignificadas em favor de um trabalho educativo de maior qualidade.

Refletir acerca da formação docente que conjugue ensino e pesquisa requer que vislumbremos, primeiramente, o contexto histórico da formação destes profissionais no Brasil. Ocorre que, durante a maior parte do tempo da nossa história, esta formação esteve ausente ou não foi considerada necessária para os estudantes de graduação de cursos de licenciatura, futuro professor da Educação Básica. Os currículos de formação, concebidos no modelo conteudista, reforçavam a dicotomia ensino-pesquisa, teoria e prática, numa clara redução do caráter epistêmico da atuação profissional docente. (FARIAS, JARDILINO e SILVESTRE, 2016).

A respeito da temática é importante ressaltar o papel da universidade como elo central para formação de professores pela pesquisa: estando ela ligada tanto à atividade de pesquisa, quanto a formação do pesquisador.

A Constituição Nacional de 1988, em seu artigo 207, indica a autonomia da Universidade tanto didático-científica, como de gestão e financeira, e o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, a formação docente em licenciaturas plenas deveria ser permeada por essas três dimensões que configuram o tripé da vida universitária.

No entanto, ainda nos dias de hoje, nas universidades brasileiras, seja nos cursos de graduação ou nos programas de pós-graduação percebe-se uma preocupação mais voltada ao formalismo do ensino e a reprodução de conhecimentos em detrimento a produção do saber propriamente dito. Os docentes, em sua grande maioria, não são preparados e nem possuem condições apropriadas para trabalhar o ensino com e para a pesquisa. Na outra ponta, se encontram os discentes acostumados ao ensino conservador e fragmentado, com certa resistência em receber qualquer proposta de mudança na metodologia de ensino. (LAMPERT, 2008).

Diante do exposto, observa-se que a questão da formação do professor pesquisador exige das pesquisas feitas nas universidades uma posição mais crítica e interrogativa dos saberes fixos, propositiva de novas soluções para realidade atual dentro das escolas.

Nesse sentido, este trabalho destaca a instituição do Programa Observatório da Educação – Obeduc, como iniciativa do governo federal para indução à pesquisa em educação, instituída em 2006 numa parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, visando estimular a produção acadêmica em educação e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

O Obeduc contemplou o financiamento de bolsistas de doutorado, mestrado, graduação 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 de Instituições de Ensino de IES públicas ou privadas. A promoção da articulação entre a pós-graduação e a educação básica foi uma forte marca do programa Obeduc. (CLÍMACO, NEVES e LIMA, 2012).

O Programa contou com editais em 2006, 2008, 2009, 2010 e 2012, tendo em seu último edital chegado a financiar 90 projetos. A partir de 2015, como a agravamento da crise econômica e política do país, foi interrompido, apesar de seu Decreto instituidor, n. 5803/2006, permanecer vigente, o que permite a realização de novas edições havendo interesse do governo em retomar a ação.

Destaca-se que os últimos anos do Brasil foram marcados por profundas mudanças na gestão pública, muitas ações e políticas foram interrompidas, revelando momento *sui generis* onde a própria democracia por vezes foi posta em xeque. Nesse sentido, este trabalho ressalta a importância do registro e da reflexão sobre cada política pública implementada, preservando as histórias das políticas educacionais brasileiras e permitindo a identificação de acertos e vulnerabilidades da ação e o consequente aprendizado.

No presente estudo abordaremos uma reflexão sobre a formação de professores pela via da pesquisa, tendo como referência central a trajetória do programa Obeduc, entendendo ser relevante preservar a memória de nossas políticas públicas em prol da construção do pensamento pedagógico da educação brasileira.

O trabalho está organizado em torno de três pontos: 1. A pesquisa como princípio educativo e sua relação com formação docente; 2. A trajetória do Programa Obeduc; e 3. Considerações finais reforçando a importância do programa, em seu forte potencial indutor da formação de professores para e pela pesquisa, e para promoção da interlocução entre a universidade e a escola básica.

A pesquisa como princípio educativo e sua relação com formação docente

A pesquisa como princípio educativo é uma abordagem pedagógica que coloca a investigação e a descoberta no centro do processo de aprendizagem. Em vez de se basear apenas na transmissão de conhecimentos prontos, ela preconiza o envolvimento dos alunos em atividades investigativas, promovendo a construção do conhecimento de forma ativa e significativa.

Essa abordagem também possui uma relação intrínseca com a formação docente, sendo tema recorrente nos trabalhos de Freire (1996), Demo (1996, 2006), Lüdke (2001, 2005), Gatti (2001, 2008), Gatti e Barreto (2009), André (2007, 2008, 2010), partir do final da década de 1980, apresentando crescimento na década de 1990.

Os referidos autores enfatizam um olhar sobre a formação docente na defesa da superação de um modelo de formação tradicional que nos acompanha desde a constituição da formação de professores na República, onde a prática docente enfatiza a transmissão de conteúdos, não propiciando espaço pedagógico para o estudante desenvolver sua capacidade de reflexão crítica, o pensamento autônomo e o espírito científico e investigativo.

Freire (1996) nos diz que o ato de ensinar não é como um ato de transferência de conhecimento e sim como uma prática que demande reflexão crítica para evitar a reprodução alienada, criando possibilidades para o aluno produzir ou construir conhecimentos.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32)

A obra “Pedagogia do Oprimido”, se traduz na proposição de um novo modelo de ensino, com uma dinâmica menos vertical entre professores e alunos e a sociedade na qual se está inserido. O professor tendo o papel de estimular o ato de pesquisar, sendo um facilitador, criando um ambiente propício para que os estudantes desenvolvam suas habilidades de pesquisa, transformando o aluno em sujeito e não apenas objeto da história. Ao transformar a sala de aula em laboratório, seria possível garantir a aprendizagem dos alunos das classes sociais menos favorecidas com maior autonomia e assim fazê-los alcançar um nível intelectual mais elevado. (FREIRE, 1996).

O pesquisador Pedro Demo, trabalha muito o tema da educação pela pesquisa preconizando a inclusão da teoria e prática da pesquisa nos processos de formação educativa do indivíduo com o objetivo de ampliar o exercício da cidadania.

Em “Educar pela Pesquisa” Demo (1996) afirma que “a base da educação escolar é a pesquisa, não a aula, ou o ambiente de socialização, ou a ambiência física, ou o mero contato

entre professor e aluno” (p. 7-8). Para ele, a escola baseada no ensino tradicional com aula copiada não se distingue de qualquer outro ambiente onde o aluno aprende a reproduzir.

Mais importante do que as aulas e a transmissão de conteúdos, na busca de cobrir extensões infundáveis de matéria, seria abrir espaço para que o aluno trabalhe com temas de pesquisa, a fim de exercitar a capacidade de dar conta de temas com aprofundamento intensivo, os quais lhe permitam desenvolver a capacidade de elaboração própria. A avaliação giraria em torno da produção própria, e não consistiria em provas calcadas nos conteúdos desenvolvidos em aulas.

Na obra “Pesquisa: princípio científico e educativo”, Demo (2006) também enfatiza a pesquisa como peça fundamental no processo emancipatório capaz de construir o sujeito:

Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; Na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente. (DEMO, 2006, p. 42- 43).

Verifica-se que os trabalhos de Pedro Demo corroboram os entendimentos disseminados na obra de Freire, no sentido de realizarem forte crítica ao professor que não pesquise, pregando inclusive que o “Professor tem que ser Pesquisador, Socializador e Motivador.” (DEMO, 2006, p.48).

[...] Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso, o ensino é a razão da pesquisa. O importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. A ausência da pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa. (DEMO, 2006, p.50)

Na lógica da pesquisa como princípio educativo, a noção de professor precisa ser revista. O papel de professor passa de mero instrutor a verdadeiro mestre. Como mestre, ele seria aquele capaz de elaborar a aula e fazer ciência por si mesmo, e não um sujeito apenas capaz de repetir conteúdos previamente estudados.

A pesquisadora Menga Lüdke (2001, 2005), também tem sido defensora da pesquisa como princípio educativo, vendo na formação inicial a oportunidade de apropriação de um recurso que irá possibilitar que o professor possa questionar sua prática e o contexto no qual ela está inserida; portanto, a pesquisa representa “um recurso de desenvolvimento profissional” (p. 51). E corrobora os entendimentos de Demo (1996, 2006) e Freire (1996) defendendo que o próprio professor deve ser um constante pesquisador em seu trabalho diário e acrescenta que há limitações tanto na academia, onde se dá a formação profissional, bem como no tempo disponível para o desenvolvimento de pesquisas ser insuficiente.

Lüdke (2001) discute a relação entre a produção de pesquisa, pelos pesquisadores, e o trabalho do professor em seu dia-a-dia, focalizando uma possível mediação que as disciplinas

didáticas e práticas de ensino poderiam exercer entre esses dois polos. Alerta também para o risco de se assumir posições radicais em relação os papéis desempenhados pela teoria e pela prática dentro do cenário de trabalho do professor.

No que diz respeito à formação do professor pesquisador, defende que a própria natureza da educação, apresenta problemas de cunho epistemológico que dificultam a visualização clara do caminho de formação do seu pesquisador quando comparada ao de outras áreas. Para a autora existem falhas nos cursos de graduação, devido à formação pluralista, só podendo o professor se aprofundar no tema de sua preferência no nível de pós-graduação. (LÜDKE, 2001).

A esse respeito, cabe ressaltar o fato de que todas as ciências, de alguma maneira, têm caminhado para formações mais complexas e menos especializadas. Ao se defender que a formação do professor necessite da especialização, não se deve negligenciar que esta formação não se reduz ao domínio dos conteúdos em si. Ela se fundamenta em procedimentos metodológicos de busca e análise desses conteúdos. Ou seja, uma formação plural não necessariamente dificulta a formação de professores-pesquisadores como nos lembra Edgar Morin:

Os avanços das ciências não estão ligados apenas às especializações por disciplinas, mas também às transgressões de especializações, à elaboração de teorias gerais e, hoje, a reagrupamento transdisciplinares. A baixa complexidade social opera a disjunção entre especializações, policompetência, competências gerais. A alta complexidade reclama a conjunção de tudo isso. (MORIN, 2012, p. 189 – 190)

O autor francês defende a necessidade de se estimular o questionamento das crianças, sobre reforma no ensino e sobre a importância da reflexão filosófica não tanto para que respostas sejam encontradas, mas para fomentar a investigação e a pluralidade de possíveis caminhos.

Os estudos de Marli André (2008) trazem contribuições sobre a importância do professor pesquisador. A autora destaca que as diferentes proposições conceituais sobre o professor pesquisador têm uma raiz comum, uma vez que

(...)valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente, reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional, e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas. (ANDRÉ, 2008, p. 57).

Para André (2008) é importante buscar a articulação entre a teoria e a prática, com o intuito de estreitar laços entre o contexto escolar e o processo de formação de professores, principalmente no que tange à formação inicial das licenciaturas, seja nos campos da pesquisa, da didática e da política educacional.

Bernardete Gatti (2001) enfatiza que há uma insuficiente participação das instituições de ensino superior nos projetos de desenvolvimento ou nas inovações do sistema educacional,

bem como pouca utilização das pesquisas educacionais. E aponta como fatores preponderantes para esse quadro os seguintes:

(...) desvinculação das universidades em relação aos problemas práticos; visão idealizada e teórica da universidade sobre o ensino; falta de contato dos órgãos governamentais com a universidade; caráter teórico das pesquisas; inexistência quase total de trabalhos conjuntos; falta de divulgação dos resultados das pesquisas; dificuldades dos administradores de ensino de fazer a passagem da teoria para a prática; rigidez do sistema educacional na absorção de propostas inovadoras; a pouca importância atribuída à pesquisa em alguns segmentos governamentais. (Gatti, 2001, p. 113)

Pedro Demo (2006), também denuncia que há pouca ênfase para a atividade de pesquisa nos espaços de formação de professores.

Nesse sentido, podemos considerar que um elo central nesta discussão é sem dúvida papel da universidade. Esta, historicamente, sempre esteve intrinsecamente ligada a atividade de pesquisa e a formação do pesquisador. Ocorre, que durante boa parte da história brasileira esta formação esteve ausente ou nem sequer foi considerada necessária para os estudantes de graduação de cursos de licenciatura, futuros professores 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. (FARIAS, JARDILINO e SILVESTRE, 2016, p. 14)

Se debruçando sobre a temática da formação docente nas universidades brasileiras, a pesquisadora Ana Waleska P. C. Mendonça, também nos convida para reflexão a partir de estudo direcionado para o momento histórico em que os cursos de licenciatura foram instituídos no país, nos anos 30. Ela ressalta a necessidade de a universidade se repensar como instituição, e se redefinir em suas relações com a sociedade na qual está inserida, já tendo sido exatamente este o debate em torno à universidade e ao seu papel na sociedade brasileira que presidiu a organização dos primeiros cursos de formação de professores em nível superior no país. (MENDONÇA, 1994).

A ideia de pesquisa como componente necessário ao trabalho e à formação dos professores está presente em obras de numerosos estudiosos da educação tendo aparecido também em leis, projetos e programas governamentais.

A versão de 2002 da Lei de Diretrizes Nacionais para os cursos de formação de professores (BRASIL, 2002) já previa 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 mais recentes diretrizes curriculares nacionais apontam mais incisivamente para esta questão. Os novos referenciais de formação docente, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais, do Ministério da Educação – MEC, indicam que um dos problemas a serem enfrentados nos cursos de licenciatura se refere ao tratamento dispensado à pesquisa. (DOURADO, 2015)

De acordo com Dourado (2015), as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, no esforço de se ajustar ao tema, “contemplam 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”.

Diante de um considerável amadurecimento dos conceitos em relação à temática, percebe-se que boa parte dos estudiosos da área defende que o enfrentamento do problema demanda do poder público a formulação e implementação de políticas articuladas e que sejam capazes de interferir positivamente nesse cenário.

O presente trabalho destaca a instituição do Programa Observatório da Educação – Obeduc, iniciativa do governo federal, iniciada em 2006, voltada para o fomento a formação associada à pesquisa, que teve a finalidade de “fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados em educação, em nível de mestrado e doutorado, por meio de financiamento específico (...)” (Decreto Nº 5.803/ 2006).

Na seção seguinte destacaremos a trajetória e principais marcos da história do Obeduc, como política pública do Ministério da Educação, coordenada pela Capes em parceria com Inep, voltada para indução de pesquisas em educação e para formação associada à pesquisa.

Trajetória do Programa Obeduc

A instituição do Observatório da Educação – Obeduc, se insere em um ambiente favorável às ações sociais em que as políticas públicas voltadas para a formação de professores se adensavam em torno de programas e propostas governamentais dos órgãos centrais, como a Capes, o Inep, e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Importante ressaltar que o programa é uma ação que reflete o contexto político da época, que foi marcado por políticas progressistas que se desenharam de 2003 a 2015.

Mas para se entender o cenário de implementação do Obeduc, é válido revisitar alguns acontecimentos que o antecedem.

Em janeiro de 2001, ocorre a edição da Lei n. 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação: o PNE. O referido Plano, que havia sido elaborado em 1996 e 1997, foi instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e vigorou por 10 anos. No texto da lei, na seção que aborda as questões do magistério da Educação Básica, são estabelecidos 28 objetivos e metas para a formação dos professores e a valorização do magistério. Tais metas tinham como princípio estruturante a instituição de uma política global de magistério que implicasse a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira, e a formação continuada.

Em atendimento aos referidos objetivos e metas para a formação dos professores e a valorização do magistério e visando robustecer a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica, o Ministério da Educação (MEC) publica Decreto nº 5.803, de 08 de junho de 2006, instituindo o Programa Observatório da Educação (Obeduc), com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizassem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior - IES e as bases de dados existentes no INEP.

O Obeduc foi instituído pelo Governo Federal no ano de 2006, sob a vigência do Ministro da Educação Fernando Haddad, segundo mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva. Resultou da parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Por sua atuação destacada na condução do Sistema Nacional de Pós-graduação - SNPG, a CAPES passa a ter suas competências ampliadas em 2007, por meio da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, passando também a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para educação básica, a partir de lei aprovada no congresso nacional por unanimidade.

Para responder pelas novas atribuições, foram criadas duas diretorias na Capes: a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB e a Diretoria de Educação a Distância – DED.

À recém-criada DEB, ficou a incumbência de coordenar as políticas educacionais focadas na formação inicial de professores para Educação Básica, através da organização e do apoio aos cursos de licenciatura e na valorização do magistério, garantida por um conjunto articulado de programas que fomentam projetos de estudos, pesquisas e inovação (BRASIL, 2013; 2015).

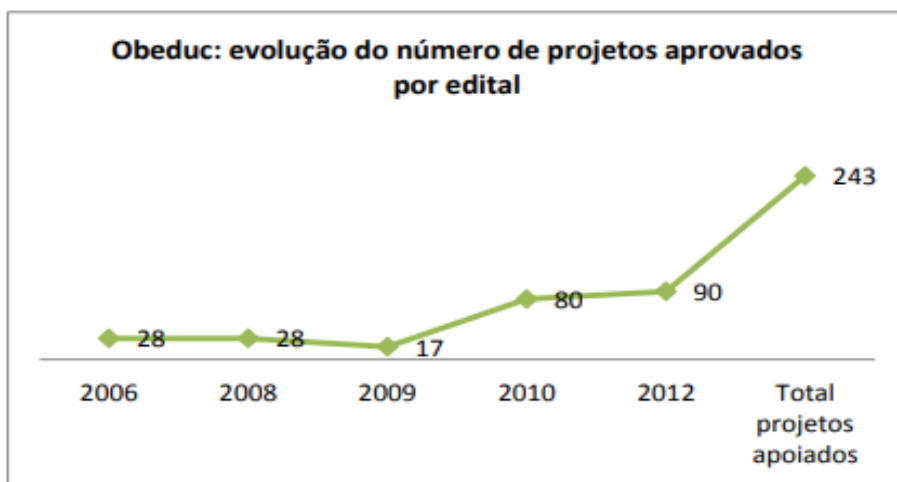
Para tanto, a DEB definiu quatro linhas de ação para a organização de seus programas, quais foram: (1) formação inicial; (2) formação continuada e extensão; (3) formação associada à pesquisa e; (4) divulgação científica.

Segundo dados extraídos dos relatórios da Capes (Brasil, 2013, p. 28), essa articulação sistêmica incentivava as instituições de ensino superior *“a reconhecerem nas escolas públicas um espaço de construção e de apropriação de conhecimento, tornando-as, simultaneamente, protagonistas e beneficiárias dos programas e dos estudos desenvolvidos”*, desta forma contribuindo para unir ensino, pesquisa e extensão.

É na terceira linha de ação da DEB, voltada para formação associada à pesquisa, que o programa Obeduc encontrou berço, cresceu e se desenvolveu tendo alcançado relevância dentro da comunidade acadêmica o que justificou a publicação de 5 editais nos anos de 2006, 2008, 2009, 2010 e 2012. O último edital foi lançado em 2012, com início de vigência em 2013, e

incluiu 90 projetos aprovados na seleção, das quais 70 de caráter local e 20 em rede. No total, o programa Obeduc apoiou 243 projetos, tendo apresentado uma evolução crescente em número de projetos apoiados.

Gráfico 1: Evolução do número de propostas aprovadas por edital



FONTE: Relatório de Gestão DEB/CAPES 2013, p. 31

Para contar a trajetória o Programa Obeduc, o presente estudo realizou análise documental que contemplou investigação em documentos tanto da CAPES quanto do MEC. Alguns dos documentos analisados fazem parte do acervo interno da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB/CAPES, disponível apenas aos servidores da CAPES, e puderam ser utilizados como base de dados para o presente trabalho mediante autorização solicitada à DEB/CAPES.

Por meio da pesquisa documental, o presente trabalho também buscou documentos no Arquivo Central do Ministério da Educação - MEC, onde foi localizado o processo físico de número 23123.000436/2006-10 (MEC, 2006) que registra a tramitação das minutas que resultaram na publicação do Decreto nº 5.803/2006, permitindo a posterior publicação do primeiro edital do Obeduc em 20 de junho de 2006.

Quando a Capes recebeu a incumbência de trabalhar na gestão do programa, novos processos foram instruídos e constam neles apenas a versão do primeiro edital publicado em 08 de junho de 2006, sem o histórico dos documentos anteriores. O processo mencionado acima não está digitalizado, mas pode ser consultado por outros pesquisadores mediante solicitação ao Arquivo Central do MEC.

Na minuta que deu origem ao Decreto nº 5.803/2006, constam algumas modificações e exclusões de trechos que foram suprimidos do texto publicado. A maior parte das supressões foi contemplada no texto do primeiro edital do programa, Edital n. 01/2006/INEP/CAPES que foi publicado ainda no mesmo mês.

No entanto, em análise mais detalhada observamos que a retirada da palavra “permanente” no Art. 2º a respeito do financiamento do programa que deveria ser, segundo a minuta: “por meio de financiamento específico e permanente”.

No texto efetivamente publicado o Art. 2º traz que o financiamento Obeduc contemplaria apenas a qualidade de ser específico:

Art. 2º O Observatório da Educação tem como finalidade fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados em educação, em nível de mestrado e doutorado, por meio de financiamento específico, conforme as seguintes diretrizes (...)

Este detalhe, pode revelar um desejo implícito de seus formuladores iniciais de que a política do Obeduc pudesse ser permanente, e quem sabe configurada como uma ação de Estado e não como política de um Governo, suscetível à descontinuidade.

O Observatório da Educação nasceu sendo uma política com diretrizes amplas envolvendo vários atores, voltada para promoção da articulação entre a pós-graduação, graduação e educação básica, sendo suas diretrizes descritas em nove itens:

- I. contribuir para a criação, o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* na temática da educação;
- II. estimular a criação, o fortalecimento e a ampliação de áreas de concentração em educação em programas de pós-graduação *stricto sensu* existentes no País, nos diferentes campos do conhecimento;
- III. incentivar a criação e o desenvolvimento de programas de pós-graduação interdisciplinares e multidisciplinares que contribuam para o avanço da pesquisa educacional;
- IV. ampliar a produção acadêmica e científica sobre questões relacionadas à educação;
- V. apoiar a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação *stricto sensu* capacitados para atuar na área de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes;
- VI. promover a capacitação de professores e a disseminação de conhecimentos sobre educação;
- VII. fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional;
- VIII. estimular a utilização de dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira; e
- IX. organizar publicação com os resultados do Observatório da Educação. (Decreto nº 5.803/2006)

A respeito da parceria com o Inep, destaca-se que esta se constituía na utilização de sua base de dados a respeito das principais avaliações nacionais, voltadas para educação básica, realizadas pelo Inep para avaliar os sistemas de ensino e o ambiente de aprendizagem das instituições de ensino participantes como Prova Brasil, da Ana, Ideb, Enem, Pisa entre outros, com restrição aos microdados que não foram disponibilizados.

Sobre o financiamento Obeduc, poderiam se candidatar os projetos vinculados a programas de pós-graduação – PPGs *stricto sensu* reconhecidos pela Capes e que desenvolvessem linhas de pesquisas voltadas à educação.

Esses programas de pós-graduação poderiam estar organizados em Núcleos Locais compostos por, pelo menos, um PPG *stricto sensu* de uma IES ou Núcleos em Rede, formados

por até três PPGs *stricto sensu* de IES distintas (foi também possível a organização em rede de mais de três PPGs em torno da pesquisa, porém, o teto orçamentário máximo equivaleria a três PPGs). Os projetos tiveram duração de 24 a 48 meses. (BRASIL, 2013; 2015)

A formação associada a estudos e pesquisas tinha o propósito de simultaneamente formar mestres e doutores em grandes temas da educação brasileira, conforme estabelece o PNE, e buscar respostas a dados e indicadores levantados pelo INEP, contribuindo para a melhoria da educação.

O programa permitia que Programas de Pós-Graduação-PPGs, de IES, tanto públicas quanto privadas apresentassem propostas de projetos de estudos e pesquisas em educação. Os projetos também foram organizados em Núcleos locais compostos por, pelo menos, um PPG *stricto sensu* de uma IES, ou em Núcleos em rede, compostos por pelo menos três PPGs *stricto sensu* de IES distintas. (BRASIL, 2015, p.99)

Inicialmente seu financiamento contemplou a concessão de bolsas em 3 modalidades (Coordenação Institucional, Doutorado e Mestrado). Apenas no seu segundo Edital em 2008, já sob a coordenação da DEB/CAPES, na ambiência da Política Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, e em parceria com a então SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade), o novo Edital/2008 trouxe como principal modificação a inclusão da previsão de bolsas para estudantes da graduação e professores da educação básica, inclusive externando ser esse um dos objetivos específicos “promover a inserção de docentes nos projetos de pesquisa educacional” (BRASIL, 2015, p. 99)

O programa passou então a oferecer, também bolsas nas modalidades Graduação e Professor da Educação Básica, além dos repasses de valores para custeio e capital.

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 atratividade da carreira do magistério e com a formação e o aperfeiçoamento de profissionais fortemente comprometidos com a qualidade de educação brasileira. (BRASIL, 2013, p.28)

Essa inclusão, caracteriza o ponto inovador do programa, que o diferenciou de outras iniciativas públicas voltadas para o fomento de pesquisas educacionais.

Após passar a ser coordenado na Capes e dentro da Diretoria de Formação de professores da Educação Básica - DEB/CAPES, depreende-se a intenção dos gestores à época de situar o programa Obeduc dentro do escopo da Política Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica que foi gestada nessa mesma Diretoria.

A esse respeito, nos relatórios de gestão da DEB 2013 e 2015 consta informação de que o Observatório da Educação teve como princípio pedagógico o trabalho coletivo de pesquisadores, professores da educação básica, graduandos e pós-graduandos na produção de conhecimento no campo educacional.

Nesse sentido, a escola deixa de ser vista como mero espaço de investigação e seus agentes apenas como sujeitos passivos e 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. (BRASIL, 2015, p.100)

Ao se induzir uma composição mais complexa aos grupos de pesquisa, incluindo graduandos e professores EB, há uma clara ideia de valorização do professor da Educação Básica, incorporando-o ao grupo de pesquisa tal como os demais membros. Pode-se dizer que houve uma inversão da lógica da escola como mero objeto da pesquisa.

A esse respeito, os relatórios de gestão da DEB 2013 e 2015, sintetizam e justificam a inclusão da previsão de bolsas para estudantes da graduação e professores da educação básica utilizando a seguinte contribuição de Cortelazzo (2004):

- A pesquisa em educação cumpre importante função de desvelar os processos de apropriação, de reelaboração e de produção de conhecimentos; a inclusão de diferentes sujeitos na prática da pesquisa (graduandos, pós-graduandos e professores de diferentes níveis educacionais)
- Pode se efetivar com prática da pesquisa colaborativa num movimento de inclusão em todos os níveis da educação;
- A pesquisa e a prática profissional permitem aos alunos de licenciatura a vivência da escola e a descoberta do contexto em que eles já atuam (na educação infantil ou nas séries iniciais, com a formação no ensino médio para o magistério, ou nas séries finais do ensino fundamental). (CORTELAZZO, 2004, APUD BRASIL, 2013, 2015)

A edição do Obeduc em 2009, por solicitação da Secretaria de Educação Continuada - SECAD/MEC, publicou-se o Observatório da Educação Escolar Indígena, uma edição especial com foco nos territórios etno-educacionais indígenas.

Os programas de pós-graduação organizaram-se em Núcleos Locais ou em Rede e os projetos tiveram duração de até dois anos (2010-2011), entretanto, devido à solicitação da SECAD, às políticas afirmativas do MEC e do Governo Federal e, ainda, à importância da continuidade das pesquisas, foi autorizada a prorrogação de vigência dos projetos por mais 12 meses (2012). As modalidades de bolsas oferecidas contemplaram: Coordenação Institucional, Doutorado, Mestrado, estudantes de Graduação e docentes da Educação Básica intercultural indígena. (BRASIL, 2015, p. 143)

Como contribuição do referido edital, destaca-se a realização do I Seminário do Programa Observatório da Educação Escolar Indígena, realizado nos dias 08 e 09 de novembro de 2011, juntamente com o III Seminário do Programa Observatório da Educação, ambos integrando as comemorações dos 60 anos da CAPES.

Em 2009 foi o ano em que se institui de fato a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica, coordenada pela DEB/CAPES, valorizando a proeminência do espaço escolar na formação do profissional do magistério, seja na formação inicial, seja na continuada, que já vinha sido discutida nos espaços acadêmicos governamentais a algum tempo.

A quarta edição do programa, por meio do Edital nº 38/2010, foi sem dúvida impactada pela nova Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica e teve um foco especial em questões relacionadas à alfabetização e ao domínio da Língua

Portuguesa e da Matemática, dado o caráter estruturante dessas áreas na formação das crianças e jovens e seu impacto no sucesso escolar.

Na prática a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, se direcionou de um lado para a formação inicial do licenciando por meio do Programa Institucional de Bolsas de **Iniciação à Docência** - Pibid, e por outro a estruturação da referida política, propiciou a articulação entre teoria e prática nos processos formativos e nas pesquisas financiadas por meio do Obeduc.

Assim o Edital Obeduc de 2010, colocou ênfase na escola básica, chamando a atenção para aspectos estruturantes da educação brasileira apontados pelo IDEB e que careciam de atenção no sentido de estudos que pudessem contribuir e propor soluções para os enormes desafios postos à qualidade do sistema educacional no país. Para tanto, a Capes ampliou significativamente sua participação no fomento ao programa e foram apoiados 80 projetos.

Com a ampliação do número de propostas aprovadas pelo Observatório da Educação a partir do edital de 2010, as temáticas relativas à educação indígena foram incluídas no escopo do programa.

Em outubro de 2012 foi publicada a Portaria nº 152 da Capes, marco da regulamentação do programa Obeduc, assegurando os avanços dos editais anteriores no que se refere a estrutura do programa, objetivos e quadro de bolsistas. O último edital Obeduc nº 49/2012, foi publicado em novembro de 2012 e possibilitou a contratação de novas propostas com diferentes focos, reafirmando o seu caráter como política pública abrangente.

Figura 2. Editais Obeduc em linha do tempo



FONTE: Elaboração própria, resultado de pesquisa (2023)

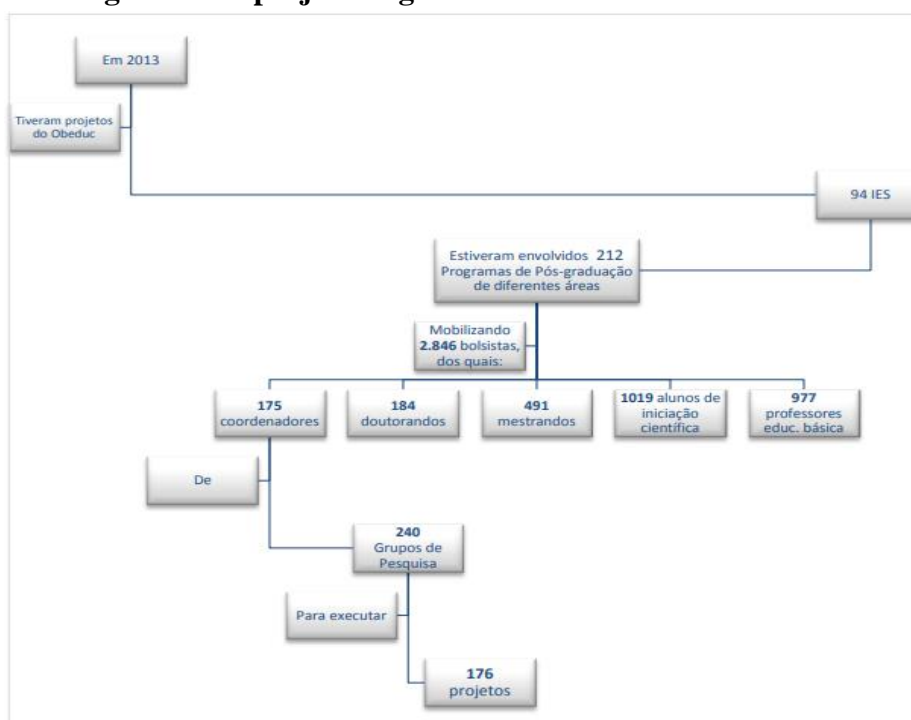
O sucesso do programa Obeduc pode ser evidenciado pela qualidade dos trabalhos e produtos dos projetos, pela interlocução entre professores universitários e da escola básica, pelo

expressivo número de recursos humanos pós-graduados e pelas falas de participantes constantes nos relatórios de atividades dos projetos apoiados.

Nos editais 2006 e 2008, foram aprovados 28 projetos em cada; em 2009, no Observatório da Educação Escolar Indígena, foram aprovados 17 projetos e em 2010, o edital selecionou 80 projetos. O último edital foi lançado em 2012. Os projetos contemplados tiveram início de sua vigência no primeiro semestre de 2013 e incluíram mais 90 propostas novas, das quais 70 projetos locais e 20 em rede. Portanto, o total é de 243 projetos apoiados nos cinco editais.

A figura abaixo ilustra a abrangência, capilaridade e potencialidade do programa Obeduc que abrigou na vigência de sua última edição, no ano de 2013, 94 Instituições de Ensino Superior – IES e 212 Programas de Pós-Graduação de diferentes áreas para execução de 176 projetos que envolviam o financiamento de aproximadamente 2.846 bolsistas naquele ano.

Figura 3. Abrangência dos projetos vigentes em 2013



FONTE: Relatório de Gestão DEB/CAPES 2013, p.33

A coleta de dados e pesquisa documental deste estudo, identificou situações em que professores da educação básica participantes dos projetos de pesquisa, influenciados pelo meio acadêmico, se encorajaram a voltar para sala de aula e ingressar na pós-graduação, cursando mestrados e doutorados, dando continuidade às suas formações como docentes.

Esse é um dado muito relevante do potencial indutor do programa que pode justificar a grande quantidade de pedidos provenientes das diferentes áreas educacionais por editais específicos e na demanda de toda a comunidade acadêmica pelo lançamento de novo edital.

Nos relatórios da DEB e outros documentos institucionais internos da CAPES, identifica-se a intenção de haver a edição de novos editais nos anos pares. Essa periodicidade explica-se por haver projetos de até 4 anos, razão pela qual a cada novo edital somavam-se os projetos que permanecem em vigência. Assim, existia um impacto financeiro e em recursos humanos dentro da CAPES, uma vez que a gestão operacional do Obeduc implicava uma rotina diária envolvendo múltiplos procedimentos e setores.

Segundo o relatório de gestão DEB 2009 – 2014, publicado em 2015:

Os rígidos limites orçamentários estabelecidos para 2014 inviabilizaram o lançamento de novo edital. Enquanto aguarda o crescimento orçamentário que permita a publicação e a seleção de novas propostas, a equipe trabalhará na análise de relatórios de cumprimento de objeto, produtos e resultados do programa. (Brasil, 2015, p. 138)

A partir de 2015, o país começou a passar por crises orçamentárias, culminando com ajustes fiscais cada vez mais impactantes ao orçamento dos programas do MEC. A pasta perdeu R\$ 10,5 bilhões, ou 10% do orçamento só em 2015 (Estadão SP, 2016).

Agravando a crise econômica do país, no fim de 2015 iniciou-se o processo de *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff finalizado em agosto de 2016, resultando na cassação do seu mandato. A edição da Emenda Constitucional 95 em 15 de dezembro de 2015, que limita por 20 anos os gastos e investimentos do governo federal, representou um duro golpe para os serviços públicos e, conseqüentemente, para os programas apoiados pelo Ministério da Educação.

A educação foi uma das pastas que mais sofreu com a medida, sancionada sob o governo de Michel Temer e mantida no mandato de Jair Bolsonaro. De 2016 até setembro de 2022, o MEC sofreu corte orçamentário de R\$ 74 bilhões para outras áreas, segundo levantamento feito pela Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara em janeiro de 2023. Nesse cenário de bloqueios orçamentários e precariedade de recursos voltados para educação, diversos programas e políticas públicas como o Obeduc foram descontinuados e outros perderam capacidade de atuação devido à redução expressiva em valores financiados e número de bolsas.

Apesar do último edital do programa ter ocorrido em 2012, o decreto de instituição do Obeduc, não foi revogado, permanece vigente, dando margem para que novos editais possam ser elaborados caso haja uma mudança na agenda do MEC sinalizando interesse.

A partir das informações aqui apresentadas, na seção seguinte teceremos nossas considerações finais sobre o estudo.

Considerações finais

Numa sociedade onde o conhecimento tem cada vez mais valor, a interligação entre educação e pesquisa, desponta como ferramenta crucial ao aperfeiçoamento dos sujeitos. A educação por meio da pesquisa torna-se um desafio na contemporaneidade.

O entendimento da pesquisa como princípio educativo (Demo, 1996) e como modelo didático do professor (Porlán e Rivero, 1998), convoca especialmente os gestores de políticas públicas a terem um olhar especial para formação de professores.

Nesse sentido, a pesquisa pode ser entendida como um instrumento que poderá ajudar o professor no seu desenvolvimento profissional e na construção da uma autonomia emancipatória. Todavia também é necessário responsabilizar a instituição formadora no sentido de oferecer as condições para que os professores formadores possam desenvolver-se. A instituição formadora precisa ter uma política de formação continuada para seu corpo docente, uma proposta que tenha como base o trabalho em equipe, sustentada por um conhecimento teórico-metodológico que leve a refletir e a pesquisar sobre como e por que formar o professor pesquisador. (PESCE; ANDRÉ, 2018, p.49)

Corroborando o entendimento de Freire (1996), Demo (1996; 2006), Lüdke, (2001, 2005), Gatti (2001, 2008), Gatti e Barreto (2009), André (2008, 2010), Dourado (2015), Pesce e André (2018) o presente trabalho defende a concepção de que a pesquisa deve ser usada como um instrumento fundamental para auxiliar o professor no seu desenvolvimento profissional e na construção da uma autonomia emancipatória e para tanto deve estar presente na agenda das ações públicas educacionais brasileiras.

Nesse sentido, a partir de 2007, o Ministério da Educação por meio da CAPES apoiou diversas ações e programas, como desdobramento direto de uma política nacional voltada para formação de professores do magistério da educação básica, instituída em 2009, visando contribuir para melhoria da qualidade da educação básica, por meio da valorização da docência, do docente, assim como a importância da articulação entre teoria e prática nos processos formativos.

O programa Observatório da Educação está inserido nesse conjunto de políticas para formação de professores vinculados à Capes, e por meio de seu formato abrangente e inovador e por apresentar proposta de valorização articulada dos saberes da educação básica, em seus pouco mais de dez anos de vigência, demonstrou ser relevante na atuação em prol da formação inicial e continuada de professores a partir do desenvolvimento de pesquisas no campo da educação.

O professor da educação básica é uma figura fundamental na pesquisa como princípio educativo: quer como licenciando na graduação, quer como sujeito da pesquisa e da reflexão sobre sua própria prática docente nos cursos de pós-graduação.

O grande diferencial do programa Obeduc foi entender essa importância da figura do professor da educação básica incorporando-o aos grupos de pesquisa da pós-graduação tal como os demais membros, promovendo uma inversão na lógica da escola como mero objeto da pesquisa, promovendo-o ao status de pesquisador, e contribuindo para sua emancipação por meio da pesquisa, conforme nos esclarece Pedro Demo (2009, p. 9) “a pesquisa inclui sempre

a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade”.

Um professor só transforma seus alunos em pesquisadores críticos e reflexivos a partir do momento em que como professor também buque e apresente esse perfil pesquisador, sempre questionando aquilo que o cerca.

No programa Observatório da Educação verifica-se que o processo de formação do professor, não se restringe ao momento da formação inicial, pois ele se prolonga por todo o trajeto profissional do docente, mediante uma relação dialética, defendida por Freire (1996) como essencial na prática pedagógica, quando coloca:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 1996, p.43-44)

A valorização das experiências e saberes acumulados pelos professores da educação básica, a imersão em projetos de pesquisa realizados no programa Obeduc propiciou aos professores da educação básica participantes instrumentos para refletir sobre suas práticas profissionais no cotidiano da sala de aula, capacidade de teorizar sobre elas, e capacidade de compartilhar entre seus pares, buscando “distanciamento” epistemológico da prática, aproximando-se ao máximo dela, conforme Freire (1996).

O modelo de financiamento proposto pelo programa incluindo bolsistas de doutorado, mestrado, graduação e professores da escola básica, evidencia outro aspecto interessante do programa: a sua capacidade efetiva em promover a aproximação entre universidade e a escola, por meio do trabalho conjunto em grupos de pesquisa com diferentes atores.

O presente artigo, pretendeu promover um resgate da memória do Programa Obeduc enfatizando as peculiaridades de cada edital e destacando a sua capacidade como política educacional em promover a interlocução entre a pós-graduação, graduação e escola básica, a partir da concessão de bolsas que incentivaram a participação graduandos, professores e alunos da pós-graduação em grupos de pesquisa, estimulando, ainda, a vontade de ser professor do graduando, do professor de ser pesquisador e de se cruzar os caminhos da universidade e da escola.

Ainda que possa ser considerada como uma política pública pontual diante da sua descontinuidade, há indícios de que os trabalhos realizados nos projetos financiados no Obeduc permitiram, para além da formação associada à pesquisa, alavancar e construir pontes e relações de parceria entre universidades e escolas, atuando de forma a:

[...] conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos. Isso supõe, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, e por outro lado um esforço analítico muito grande, seja no interior dos grupos de pesquisa, seja entre grupos para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação. (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Portanto, reiteramos neste estudo a relevância e a indispensabilidade de programas e ações em políticas públicas que privilegiem a interação escola e universidade, visto que esta união proporciona saberes teórico-metodológicos, apoio, encorajamento e segurança para o alcance das concepções atreladas à assimilação dos aspectos intelectuais dos alunos.

Sem a pretensão de esgotar o debate, esperamos que novas questões sobre o programa Obeduc e sobre a formação associada à pesquisa possam ser objeto de outros trabalhos com intuito de “alargar o repertório da nossa ciência, dos pontos de vista teórico e metodológico. Alargar o espectro das nossas maneiras de pensar e de falar sobre educação, [...] é para isso que serve a pesquisa educacional”. (NÓVOA, 2015, p. 271).

Referências legais

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016], p. 123. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.

Acesso em: 24 maio 2023

BRASIL. Decreto nº 5.803, de 08 de junho de 2006 – Institui o Programa Observatório da Educação.

BRASIL. Decreto nº 6.755 de 19 de janeiro de 2009 - Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES.

BRASIL. Edital nº 01/2006/CAPES/INEP, de 20/06/2006, publicado no DOU nº 116, Seção 3, pág. 22.

BRASIL. Edital nº 01/2008/CAPES/INEP/SECAD, de 24/07/2008, publicado no DOU nº 141, Seção 3, pág. 25.

BRASIL. Edital nº 001/2009//CAPES/ SECAD/INEP, de 03 de agosto de 2009.

BRASIL. Edital nº 38/2010/CAPES/INEP, de 24/06/2010, publicado no DOU nº 119, Seção 3, pág. 43.

BRASIL. Edital nº 49/2012, de 05 de novembro de 2012, publicado no DOU nº. 05/11/2012, na Seção 3, página 47.

BRASIL. Lei no 4.024/1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei no 9.394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação o PNE

BRASIL. Portaria nº 152, de 30 de outubro de 2012. Aprova o Regulamento do Programa Observatório da Educação.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 55-70.
- ANDRÉ, M. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. Educação, v. 33, n. 3, 19 dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/%20article/view/8075/5719>. Acesso em: 4 jul. 2023.
- BRASIL. Relatório de Gestão - Observatório da Educação. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, Capes, Ministério da Educação. Brasília, DF, 2013. Disponível em: Relatórios e Dados — CAPES (www.gov.br)
- BRASIL. Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014, vol. 2. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Capes. Ministério da Educação, 2015. Disponível em: Relatórios e Dados — CAPES (www.gov.br)
- CLÍMACO, J.C.T. de S.; NEVES, C.M. de C.; DE LIMA, B.F.Z. 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. Doi: 10.21713/2358-2332.2012.v9.286. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/286>. Acesso em: 3 jul. 2023
- CORTELAZZO, I.B.C. Pesquisa na Educação Superior: articulação, graduação e pós-graduação. In: Pedagogia em debate: desafios contemporâneos. Curitiba: Editora UTP, 2004.
- DEMO, P. Educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados, 1996.
- DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DOURADO, L.F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Revista Educação e Sociedade Soc. 36 (131), Jun 2015. Doi: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/#>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- FARIAS, I.M.S.; JARDILINO, J.R.L.; SILVESTRE, M.A. Contribuições do Obeduc como pesquisa em rede para a formação do professor. Revista Educação Matemática em Foco. Volume 5 - Nº 1 Jan – Jun /2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/9524>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B.A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo - Pesquisa em Educação, Cadernos de Pesquisa (113), Jul 2001 – Doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VVXgbRbzwLZvmYSL6M9b/#>. Acesso em : 09 jun. 2023.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa). Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 23 jun 2023.
- KRÜGER DE PESCE, M.; DALMAZO AFONSO DE ANDRÉ, M. E. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 39–50, 2018.

Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/62>. Acesso em: 4 jul. 2023.

LAMPERT, E. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p.131-150, jan./jun.2008. Doi: <https://doi.org/10.26512/lc.v14i26.3439>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3439>. Acesso em: 29 jun. 2023.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/d7tPWYR3z6m3KWbwshH6jnJ/?format=pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

MENDONÇA, A. W. P. C. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. *Cad. Pesqui.* [online]. 1994, n.90, pp.36-44. ISSN 0100-1574. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/890/961>. Acesso em: 29 jun. 2023.

MORIN, E. O método 3: o conhecimento do conhecimento. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

NÓVOA, A. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação. *Educação & Pesquisa*, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./mar. 2015. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015400100301>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/bLFvYD3DRmFj9jQFRcKKxNg/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2023.

PORLÁN, R.; RIVERO, A. *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada, 1998.

4.2 ARTIGO 2 - O QUE REVELAM OS PROJETOS DO OBEDUC? CARACTERIZAÇÃO, RESULTADOS E LIMITES DO PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO

Resumo: Este trabalho se propõe a apresentar as principais características, resultados e limites do programa Observatório da Educação, sob o prisma de ser uma política educacional realizada a partir de processos de interlocução firmada entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas de Educação Básica. O estudo tem caráter exploratório e descritivo e partiu da sistematização dos dados coletados no acervo interno da Capes e da realização de alguns levantamentos sobre a situação de egressos dos últimos editais. As análises contempladas neste estudo, também levam em consideração relatos de experiências vivenciadas por dois ex-participantes no âmbito do projeto “Observatório da Educação integral como direito, avanços e desafios em experiências de Minas Gerais.” apoiado pelo edital Obeduc 049/2012, com o objetivo de compreender melhor como se deu a interação das escolas com a pós-graduação nos projetos apoiados pelo Observatório da Educação e o impacto dessa relação no desenvolvimento profissional docente. Destaca-se como resultados diretos da política Obeduc a formação de mestres e doutores em educação, a elaboração de valiosos produtos da pós-graduação (teses, dissertações, monografias, artigos, livros, ambientes virtuais, simpósios, congressos, seminários, entre outros) em temas ligados à educação básica como a educação integral. Também foi possível identificar como subprodutos positivos do Observatório da Educação, o fortalecimento de grupos de pesquisas no campo da educação, como o grupo TEIA - Territórios, Educação Integral e Cidadania, a partir da criação de um espaço de diálogo entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica da rede pública, e o ingresso de professores da educação básica na pós-graduação após participação em projeto de pesquisa Obeduc.

Palavras-chave: Programa Observatório da Educação – Obeduc; Interlocução Universidade-escola; pesquisa educacional

Considerações Iniciais

O Programa Observatório da Educação (Obeduc), foi uma política pública política pública federal coordenada pela Capes em parceria com o Inep, instituída em junho de 2006, com propósito central de “fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados em educação, em nível de mestrado e doutorado, por meio de financiamento específico.” (BRASIL, 2006), que se constituiu a partir de ações que implicaram a interlocução entre os diferentes níveis de ensino, envolvendo grupos de pesquisa compostos por estudantes da Pós-graduação e da graduação e por professores de escolas públicas da Educação Básica.

Iniciamos nosso estudo partindo do conceito de interlocução como processo que envolve o diálogo, a comunicação, o compartilhamento e a reciprocidade entre dois ou mais indivíduos,

duas ou mais instituições, dois ou mais grupos. As pesquisadoras Flávia Werle (2012, p. 424) e Jenny Ozga (2000) nos auxiliam nessa definição explicando que:

O espaço de interlocução é um espaço fluido, móvel, precisa ser construído. O espaço de interlocução implica capacidade de prática social e de interação, em processos que se expandem “no terreno da cultura, da formação da identidade e comunicação” (OZGA, 2000, p. 32). O espaço de interlocução é pedagógico no dialogar e compartilhar. Dependendo da posição, das pressões, do tempo, das urgências e dos objetivos, as demandas de interlocução se alteram. A interlocução está situada historicamente e é multifacetada. (WERLE, 2012, p. 424)

Entende-se interlocução como sendo a vivência da linguagem em grupos, em interação, pressupondo-se que os sujeitos estejam em uma ação dialógica, conforme acrescenta Marques (1996):

“Interlocução que não é simples amálgama de saberes prévios, o trespassa de uns nos outros; mas é aprender contra o previamente aprendido, negação do que já se sabe na constituição do novo saber, de saberes outros” (MARQUES, 1996, p. 14)

A interlocução entre a universidade e a escola, portanto, é um processo complexo que envolve o estabelecimento de uma ponte entre esses dois universos, podendo ocorrer de diferentes formas: por meio de parcerias, convênios, estágios supervisionados, programas de extensão, grupos de pesquisa, entre outras possibilidades.

A universidade, como instituição de ensino superior, possui um papel primordial tanto na produção e disseminação do conhecimento científico, como para formação dos professores pesquisadores. Por outro lado, a escola é o ambiente onde o conhecimento é aplicado e vivenciado pelos alunos. É nesse contexto que os professores enfrentam os desafios diários de ensinar e aprender.

A troca de experiências e conhecimentos consequente da interlocução entre a universidade e a escola, por meio da pesquisa na formação e no trabalho do professor de Educação Básica é defendida por diversos autores Schon (1992), Lüdke e Cruz (2005); Demo (1996, 2006), Freire (1996), Lüdke (2001, 2005) como processo que permite a construção de um diálogo profícuo entre teoria e prática, podendo contribuir para o desenvolvimento da prática da pesquisa no trabalho docente e para o atingimento de uma educação de qualidade e alinhada com as necessidades da sociedade.

Apesar de ser uma relação desejável e enriquecedora para ambas as partes, percebe-se que os saberes produzidos nas universidades continuam, muitas vezes, desconectados da realidade vivenciada nas escolas públicas brasileiras. A falta de diálogo e interação entre a academia e a educação básica contribui para essa desconexão. A comunicação entre os pesquisadores e os profissionais da educação é muitas vezes limitada, o que dificulta a troca de

experiências, o compartilhamento de boas práticas e a adaptação das teorias acadêmicas à realidade das escolas públicas.

A temática tem promovido reflexões e estudos em torno da efetividade das atividades universitárias, sobre a qualidade do ensino, tanto o universitário quanto o realizado nas escolas, sobre a centralização e burocratização dos processos de gestão educacional, sobre a falta de colaboração das escolas nas pesquisas, entre outros aspectos. Sob a ótica das escolas, critica-se a falta de retorno das pesquisas desenvolvidas pela universidade, o uso das escolas apenas como objeto de pesquisa, a forma como os estágios são realizados, a ausência de colaboração prática para a mediação das situações de ensino e a descontinuidade das ações. (TAUCHEN; DEVECHI; TREVISAN, 2014)

Tauchen, Devechi e Trevisan (2014), nos alertam que essa situação de insatisfação tem sido estendida do Ministério da Educação - MEC à Capes, da universidade à escola, exigindo novos caminhos para relação entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica, principalmente no que se refere à melhoria da escola básica.

Diante da relevância do tema, a relação entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica se encontra refletida em muitos trabalhos no campo da educação sendo essa relação inclusive utilizada como forma de qualificar o sistema educacional.

Nesse sentido, este trabalho se propõe a ressaltar características, resultados e limites do Programa Observatório da Educação (Obeduc), como política pública federal que promoveu o diálogo entre os níveis e modalidades que integram o sistema nacional de educação, por meio da adoção de modelo de financiamento que contemplou o pagamento de bolsas para estudantes da Pós-graduação e Graduação, e para professores da Educação Básica (EB), evidenciando um aspecto importante do programa: o trabalho conjunto em grupos de pesquisa heterogêneos compostos por atores tanto da Educação Superior (ES) como da Educação Básica (EB).

A iniciativa se estendeu por mais de uma década (2006 a 2017), com a edição de 5 (cinco) editais, sendo considerada pela comunidade acadêmica e pela DEB/Capes como um sucesso explícito na produção resultante dos projetos apoiados, na grande quantidade de pedidos provenientes das diferentes áreas educacionais por editais específicos e na demanda de toda a comunidade acadêmica pelo lançamento de novos editais.

Passados mais de seis anos da finalização das atividades do último edital do programa Obeduc, publicado em 2012 e vigente até 2017, considera-se que essa política foi descontinuada precocemente, sem a devida realização de estudos avaliativos que permitissem identificar e mensurar sua importância.

Ressalta-se que ano de 2016 foi marcado por crises políticas e econômicas, resultando, em mudanças na agenda governamental, e na aprovação do Novo Regime Fiscal, que demonstrou ser um ponto de declínio para o avanço das políticas educacionais como um todo e na extinção de alguns programas como o Obeduc.

A trajetória dos cinco editais do programa Obeduc (2006, 2008, 2009, 2010 e 2012) foi tema central de nossa análise no artigo “O desafio da formação pela pesquisa e a trajetória do programa observatório da educação (Obeduc): contribuições para construção de memória em políticas públicas” (CARVALHO e MOLL, 2023). O referido trabalho discute a formação docente pela via da pesquisa a partir da apresentação da história do programa.

O presente estudo, se concentra em investigar o Obeduc, como política que permitiu a interlocução universidade-escola, identificando os frutos que puderam ser gerados desse diálogo. Para tanto, optou-se por uma abordagem mista, que contemplou análises quantitativas e qualitativas. A partir do tratamento dos dados coletados no acervo interno da Capes a respeito do Obeduc e de relatos das experiências vivenciadas por dois ex-participantes do projeto “Observatório da Educação integral como direito, avanços e desafios em experiências de Minas Gerais.” apoiado pelo edital Obeduc 049/2012.

A pesquisa na Pós-graduação e seu impacto na Educação Básica

A investigação bibliográfica a respeito do tema, nos revela que as relações entre a pesquisa e a realidade educacional não são simples, nem unidirecionais, envolvendo questões políticas e sociais complexas, que não comportam cobranças simplificadas daqueles que se ocupam da segunda sobre a primeira.

No início dos anos 2000, estudiosos do tema como Gatti (2001, 2008), Tardif e Zourhlal (2005) destacam em seus trabalhos os desafios colocados à pesquisa em Educação frente aos problemas socioculturais no mundo, e enfatizam que os caminhos para promoção dessa relação são complexos e não imediatos.

Gatti (2008), enfatiza que o movimento da produção de trabalhos no campo educacional com diversidade de enfoques impõe a necessidade de intensificação do diálogo entre grupos de pesquisadores para clareamento das interfaces/contradições entre as diferentes perspectivas, com o intuito de balizar os limites dos conhecimentos elaborados e suas intersecções.

No entanto, observa-se um certo consenso entre os autores da área em concluir que as pesquisas podem não ter a capacidade de oferecer respostas prontas aos sistemas de ensino, mas

constituem elementos importantes a serem levados em conta nas decisões para o campo da educação.

Voltando-se mais para figura do pesquisador e sua formação, Demo (1997, 2006), Freire (1996), Lüdke (2001, 2005), e André (2007) refletem sobre a dimensão social da pesquisa e apontam para necessidade de se situar a pesquisa dentro das atividades normais do profissional da educação, aproximando-a da vida diária do educador, em qualquer âmbito que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho. Em suma, a formação pela via da pesquisa é concebida como caminho, em cenários de mudanças significativas no campo da educação, para que seja possível formar o profissional crítico, capaz de repensar a própria prática, e encontrar soluções diante de situações que precisem ser ressignificadas em favor de um trabalho educativo de maior qualidade.

Sobre a temática da interlocução entre a Pós-Graduação e a Educação Básica, Werle (2012) nos alerta para a necessidade de uma interlocução voltada para a configuração de professores pesquisadores, para a

(...) interlocução necessária para sustentar a pesquisa e o ensino, para um projeto reflexivo de desenvolvimento e de identidade profissional, para o desenvolvimento do sistema nacional de educação para a qualificação da EB [Educação Básica] à pós-graduação. (WERLE, 2012, p.424).

A autora acrescenta ainda que:

Uma importante vertente de interlocução com a EB é, portanto, a sala de aula de cursos de licenciatura e de pós-graduação. Uma sala de aula que se relaciona com pesquisa, com produção científica, com diálogo e discussão desta produção. (WERLE, 2012, p.429).

Nesse sentido, entende-se como fundamental estabelecer uma ponte entre esses dois universos, promovendo espaços de diálogo e colaboração que permitam a construção de soluções para os desafios enfrentados pela educação básica, considerando as vozes dos professores universitários, dos alunos da graduação e da pós-graduação e com os professores das escolas de ensino básico, num processo de superação de hierarquias.

A respeito do tema, o programa Observatório da Educação, se destaca como política que atuou tanto na dimensão de fomentar à produção de pesquisas no campo da Educação, como na formação inicial e continuada de profissionais da educação pela vida da pesquisa, num modelo de organização em grupos de pesquisa heterogêneos compostos por pesquisadores tanto das IES quanto de professores da EB.

Buscando contemplar as várias dimensões de atuação do programa Obeduc, com o “objetivo de fornecer uma compreensão profunda do fenômeno” (YIN, 2010), optou-se por adotar como modalidade de pesquisa o estudo de caso, com métodos mistos, que

compreenderam a combinação de análises quantitativas e qualitativas sobre um mesmo objeto de pesquisa, explicadas na seção a seguir.

Metodologia

Esta pesquisa se iniciou com a realização de pesquisa documental e análise de documentos legais a respeito do programa Obeduc.

Com a intenção de caracterizar numericamente o programa Observatório da Educação, este trabalho utilizou os dados de acompanhamento de pagamentos de bolsas coletados pela Capes pela Plataforma Freire e disponibilizados no “ADD_BOLSA” (período de 2011 a 2018) e os dados dos discentes da pós-graduação *stricto sensu* brasileira coletados pela Plataforma Sucupira, encontrados no “ADD DISCENTE - DAV”.

Cabe destacar que, primeiramente foi realizado pedido de autorização institucional para acesso e utilização das bases de dados da Capes por parte da presente pesquisadora, que também é servidora da referida agência. O consentimento para realização foi materializado por meio da assinatura de termo de consentimento por parte da DEB/Capes.

A ferramenta analítica utilizada para realizar o estudo e o cruzamento dos dados do Obeduc foi a SAS Enterprise Guide versão 8.1. Esta é uma ferramenta que combina o potencial de desenvolvimento por meio de códigos de linguagem SAS com a facilidade de análise e manipulação de dados através de interfaces gráficas.

Os fatores que os dados permitiram explorar foram a quantidade de bolsistas por modalidade de bolsas, o valor pago em bolsas ao programa, a distribuição regional das bolsas, e a vinculação dos ex-bolsistas Obeduc, na modalidade professor EB, com a pós-graduação.

O período analisado compreende as edições de 2010 e 2012 do programa Obeduc, que são as disponíveis, pois a base de dados da Capes só contempla dados referentes às duas últimas edições do programa.

Visando compreender mais detalhadamente como se deu a construção da interlocução entre a Educação Superior e a Educação Básica no Obeduc e seus resultados e limitações, num segundo momento deste trabalho foi selecionado um projeto apoiado pelo último edital do Obeduc para realização de estudo mais aprofundado, compreendendo a realização de duas entrevistas com ex-participantes do projeto. Também foram realizadas consultas nos sistemas da Capes de Prestação de Contas (SIPREC) e de Acompanhamento de Bolsas (SAC), a respeito do referido projeto.

O processo de seleção do referido projeto se deu em etapas. Primeiramente realizou-se a leitura dos títulos e dos resumos dos 90 projetos apoiados pelo edital Obeduc 049/2012,

entendendo que o último edital seria o mais capaz de representar os resultados do programa Obeduc de maneira mais atual. Observou-se que as linhas temáticas abrangidas pelo edital foram muito diversificadas tratando de diferentes temas concernentes à agenda temática do Ministério da Educação – MEC à época.

Por proximidade e interesse da pesquisadora na temática da educação integral, optou-se por selecionar um projeto de concentração nessa área, identificando-se que a edição Obeduc de 2012, apoiou sete projetos na área da educação integral, sendo que em três projetos trazia-se a temática no título e no resumo dos projetos como objeto central de discussão, indicados no Quadro abaixo:

Quadro 4 – Projetos Obeduc edital 2012 na área Educação Integral

Nº Projeto	1525	12987	21658
Título	A escola de tempo integral na perspectiva da educação integral: um estudo sobre a epistemologia escolar constituída pela gestão e organização do trabalho pedagógico	A Educação Integral entre práticas de educação no campo social e no espaço escolar	Observatório da Educação Integral: a educação integral como direito, avanços e desafios em experiências de Minas Gerais
Tipo	Local	Local	Local
Duração do Projeto (meses)	24	24	48
Sigla - IES Sede	FUFPI	FEEVALE	UFMG
Região - IES Sede	NE	S	SE
Valores financiados em custeio e capital	R\$ 58.000,00	R\$ 39.500,00	R\$ 140.521,69
Eixos Temáticos	Educação Integral e Educação Básica	Educação Integral	Educação Integral

FONTE: Elaboração da autora, resultado de pesquisa (2022)

Foi realizada leitura dos relatórios de atividades, e dos artigos síntese apresentados pelos coordenadores institucionais participantes do Obeduc e inseridos no sistema SIPREC (Sistema de Prestação de Contas) como etapa obrigatória no processo de prestação de contas de cada projeto apoiado pela Capes.

Após a leitura da referida documentação, elegeu-se o projeto nº 21658, “Observatório da Educação integral como direito, avanços e desafios em experiências de Minas Gerais” como representante do universo dos 90 projetos financiados no edital de 2012, para realização de um estudo de caso que contemplou a realização de entrevistas com ex-bolsistas participantes.

O interesse no referido projeto se deu por entender que este foi capaz de usufruir melhor as oportunidades de articulação com outras instituições de ensino que o programa Obeduc oferecia. Apesar de ter recebido financiamento para projeto do tipo local, se organizou em rede com outras instituições de ensino superior e foi capaz de promover a realização do mapeamento de experiências em educação integral em todo estado de Minas Gerais. Além disso, dentre os três selecionados, foi o projeto com maior duração de tempo, 48 meses, e que recebeu maior financiamento em custeio e capital, o que também embasou a nossa escolha.

Através dos dados coletados nos documentos do projeto e nas entrevistas foi possível realizar uma análise de conteúdo a partir da construção de categorias temáticas de análise, segundo Bardin (2006).

Na seção seguinte apresentaremos análises quantitativas referentes ao período de 2011 a 2018, quando os sistemas da Capes passaram a coletar os dados referentes à educação básica, constantes na Plataforma Freire, que estão disponibilizados no “ADD_BOLSA”.

Resultados e discussão

1) Caracterização do Programa Observatório da Educação em alguns números

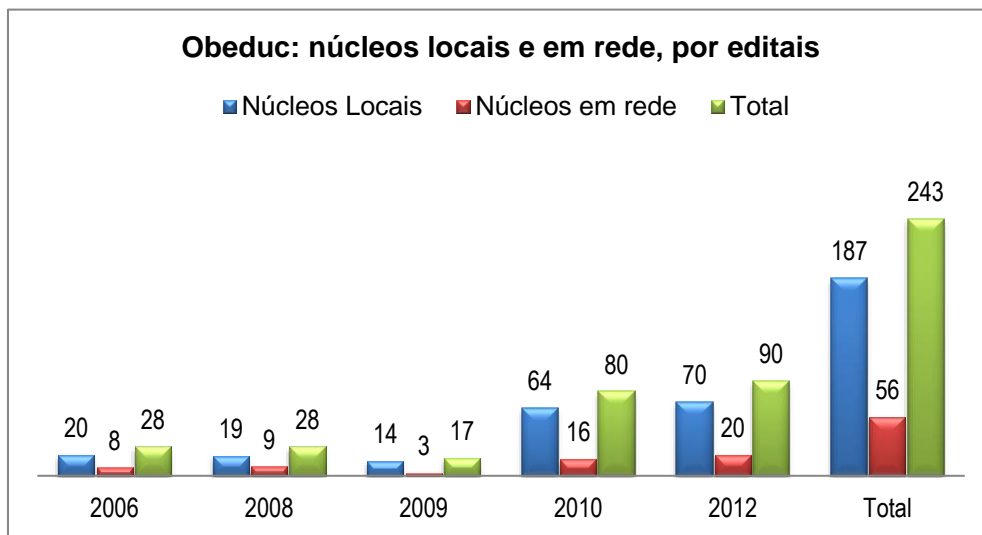
Primeiramente é válido iniciar essa análise e caracterização do Observatório da Educação, partindo do esclarecimento de alguns pontos sobre o funcionamento do programa, identificados na legislação que regia o programa em seus últimos editais e na pesquisa documental no acervo DEB/Capes:

- Financiavam-se projetos de estudos e pesquisas em educação, oriundos de Programas de Pós-Graduação - PPGs, de IES, públicas ou privadas, com avaliação da CAPES igual ou superior a 3;
- Havia duas formas de organização dos projetos: em núcleos locais (compostos por, no mínimo, um PPG *stricto sensu* de uma Instituição de Ensino Superior, doravante denominada pela sigla IES); ou em núcleos em rede (composto por três PPGs *stricto sensu* de IES distintas, sendo uma delas denominada instituição sede e as outras IES, núcleos da rede);
- Se o projeto fosse composto por mais de um PPG pertencente a uma mesma IES, também era classificado como local;
- Foram concedidos recursos de custeio, capital e bolsas para execução dos projetos aprovados nos editais Obeduc;
- Foram pagas bolsas em cinco modalidades e valores distintos para: coordenador institucional; estudante de doutorado, estudantes de mestrado, professor da educação básica e estudante da graduação.
- Os projetos apresentavam períodos de desenvolvimento distintos, sendo alguns de 24 meses e outros de 48 meses, tendo alguns poucos projetos chegado à vigência de 5 anos. Os valores disponibilizados para recursos de custeio e capital também foram distintos. Os projetos mais longos receberam valores maiores que os projetos mais curtos.

No total o Obeduc financiou 243 projetos ao longo de sua vigência, sendo 70 projetos no edital de 2010, e 90 no edital de 2012.

A maior parte dos recursos destinados ao programa foi distribuído para formação de recursos humanos, por meio do pagamento de bolsas, por isso nossa análise neste estudo se concentra no pagamento de bolsas.

Gráfico 2 – Quantitativo dos núcleos locais e em rede, por edital

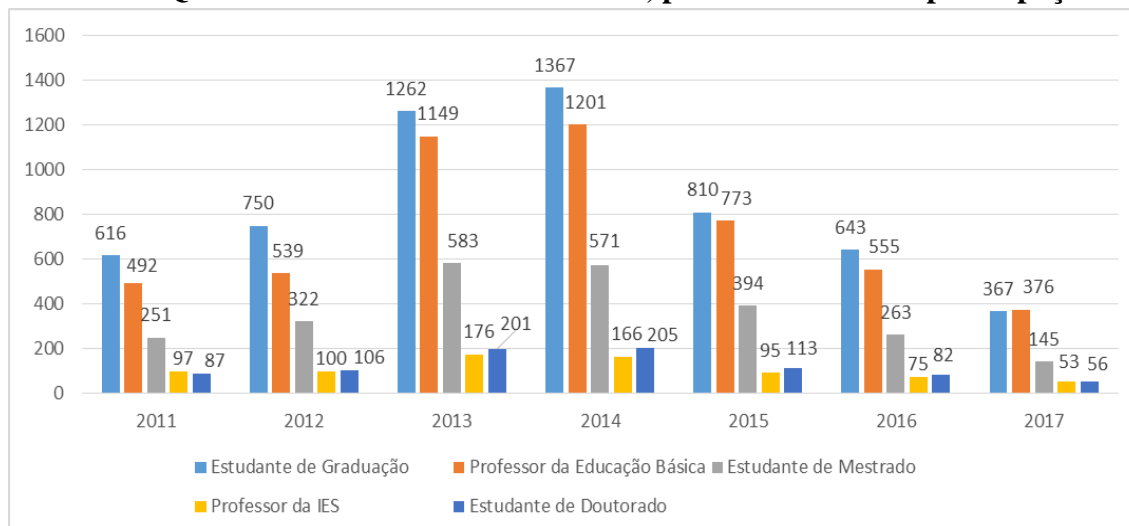


FONTE: Relatório de Gestão DEB 2009-2014, Vol. II, Brasil 2015.

A análise quantitativa do programa, realizada neste trabalho, utilizou os dados das edições de 2010 e 2012 (período de 2011 a 2018), que são as disponíveis, pois a base de dados da Capes analisada só contempla dados referentes às duas últimas edições do Obeduc.

Primeiramente foi aplicado filtro no “ADD_BOLSA” com intuito de se obter o quantitativo de beneficiários de bolsa Obeduc, período de 2011 – 2017, sintetizado no quadro abaixo:

Gráfico 3 - Quantidade de bolsistas do Obeduc, por modalidade de participação e ano.



Fonte: Resultado de pesquisa, extração SAS, ADD_BOLSA(2023)

**Bolsistas de mestrado e de doutorado profissional estão apresentados conjuntamente no gráfico 1*

Em termos de beneficiários, apesar de ser um programa de vinculação com a pós-graduação, o número de bolsas pagas aos estudantes de mestrado e doutorado, em todos os anos se mostra inferior ao número de bolsas pagas aos graduandos e professores da escola básica. Nos levando a concluir, que estes representavam muito mais em número dentro dos grupos de pesquisa dos projetos Obeduc. Alguns poucos projetos tinham muitos estudantes de pós-graduação, mas maioria realmente se utilizava mais das bolsas para estudantes de graduação e para professores da Educação Básica (EB).

Uma das hipóteses para os números menos elevados de bolsas Obeduc de mestrado e doutorado, se encontra no próprio regulamento do programa que estabelecia números cotas máximas de bolsas para cada modalidade e valores distintos para cada modalidade. Cada projeto de Núcleo Local tinha o direito a 1 bolsa de coordenação; 1 de doutorado; três de mestrado; 6 de licenciatura/graduação e 6 para professores da educação básica que se envolvam com a pesquisa. No caso dos Núcleos em Rede, poder-se-iam multiplicar até por três esses valores.

Figura 4 – Distribuição de cotas de bolsa por tipo de núcleo

Bolsas por Núcleo Local	Bolsas para Núcleo em Rede (até)
<ul style="list-style-type: none"> • 1 bolsa coordenador do projeto • 1 bolsa doutorado • 3 bolsas mestrado • 6 bolsas licenciandos/graduandos • 6 bolsas professores da educação básica da rede pública 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 bolsa coordenador do projeto • 3 bolsas doutorado • 9 bolsas mestrado • 18 bolsas licenciandos/graduandos • 18 bolsas professores da educação básica da rede pública

FONTE: Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014 , Vol II, Brasil 2015.

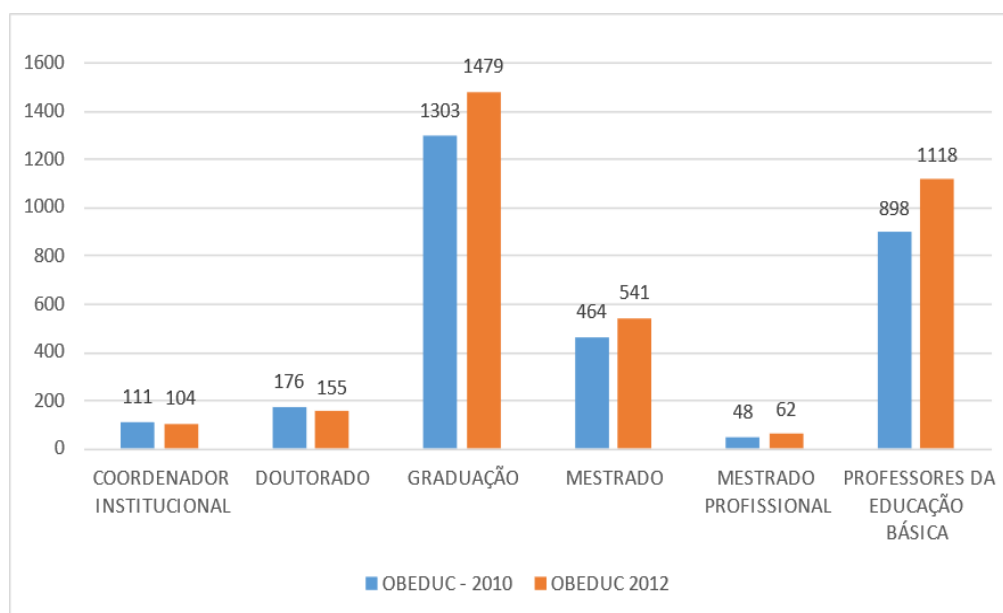
Outro ponto importante que ajuda a explicar os dados, se encontra no fato de que a pós-graduação brasileira tradicionalmente disponibiliza bolsas de pesquisa por meio das agências de fomento como Capes e CNPq, FAPESP, Fundações Estaduais de Amparo à pesquisa e algumas ONGs.

De forma menos expressiva dentro do cenário nacional, são oferecidas bolsas de estudo para pesquisadores da graduação, destacando-se as bolsas oferecidas aos estudantes de graduação financiadas por ações como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) e o Programa de Bolsas de Iniciação Tecnológica e Inovação (Pibiti) ambos apoiados pelo CNPq.

Em se tratando de financiamento de bolsas de pesquisa aos professores EB, de fato o programa Obeduc inovou ao viabilizar e fomentar a entrada de professores da escola básica dentro de grupos de pesquisa da pós-graduação, o que explica em parte o percentual expressivo de bolsistas nessa modalidade.

Realizou-se análise comparativa da quantidade de bolsistas Obeduc por modalidade e por edital 2010 e 2012, conforme quadro abaixo:

Gráfico 4 – Quantidade de bolsistas Obeduc por modalidade e comparação por edital 2010 e 2012.



FONTE: Resultado de pesquisa, extração SAS, ADD_BOLSA (2023)

Observa-se um aumento no número total de bolsistas Obeduc de um edital para o outro, saindo de 2876 beneficiários no edital 2010 para 3291 bolsistas contemplados no edital 2012, o que representa um aumento de 14,4% em bolsistas financiados pelo programa.

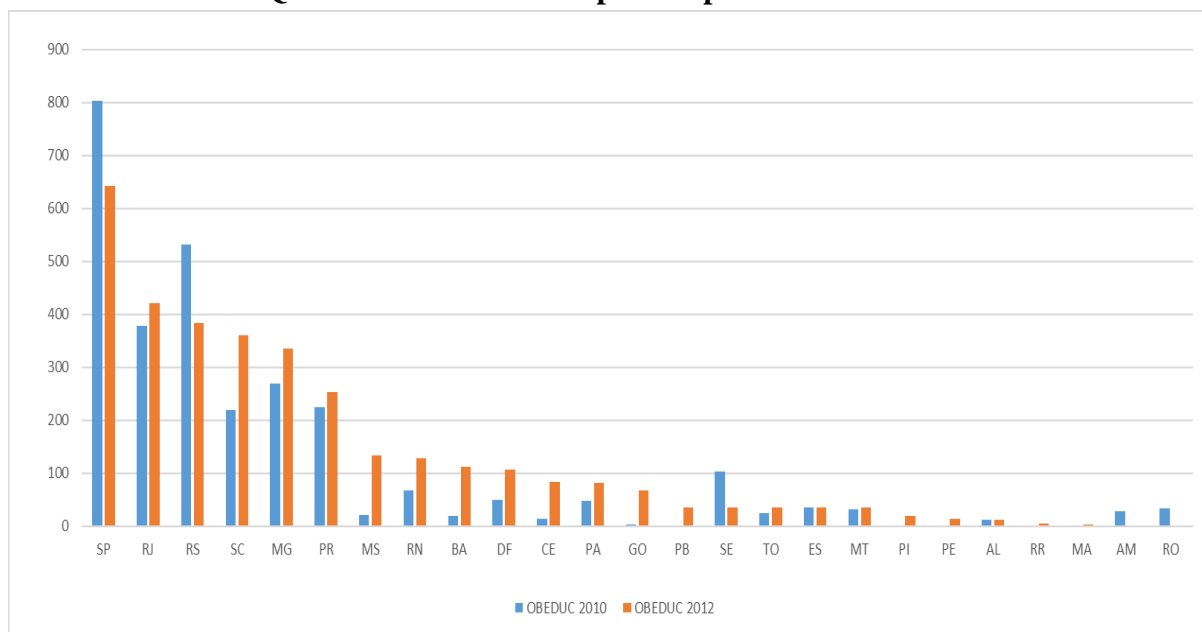
Houve maior número de bolsistas na modalidade Graduação, seguida da modalidade professor EB, o que nos ajuda a visualizar que a composição dos grupos de pesquisa Obeduc contou com expressiva adesão de professores em formação inicial ou continuada, uma vez que a modalidade graduação em grande parte foi composta por estudantes da licenciatura.

Cabe esclarecer que o número de bolsistas na modalidade coordenador institucional é superior ao número de projetos apoiados em cada edital, em virtude da ocorrência de eventuais trocas de coordenação dos projetos, tendo alguns projetos sido coordenados por mais de um coordenador ao longo da vigência do projeto, resultando nos números apresentados.

Os números revelam que ocorreu uma queda no número de bolsistas de doutorado de um edital para o outro, tendo o edital de 2012 apoiado 155 doutorandos, enquanto o edital 2010 apoiou 176, sendo um ponto interessante para ser investigado em outros estudos.

A análise dos dados também contemplou a distribuição dos bolsistas Obeduc por Unidade da Federação – UF, por edital 2010 e 2012:

Gráfico 5 – Quantidade de bolsistas por UF por edital 2010 e 2012



FONTE: Resultado de pesquisa, extração SAS, ADD_BOLSA (2023)

O gráfico nos revela que o programa teve uma adesão muito mais expressiva nos estados do sul e sudeste em comparação aos da região norte, sendo os estados do Acre e Amapá os únicos com nenhum bolsista contemplado pelo programa nos dois últimos editais.

Só o estado de São Paulo, considerando-se as duas edições de 2010 e 2012, contou com a participação de 1423 bolsistas, seguido pelo Rio Grande do Sul com 909 bolsistas. Roraima com 5 bolsistas e Maranhão com 4, foram os estados com menor número de bolsistas Obeduc.

A questão das assimetrias regionais verificadas merece atenção, e pode ser explicada dentro do contexto histórico e socioeconômico do país onde a região norte apresenta um número menor de PPGs e de instituições de ensino superior.

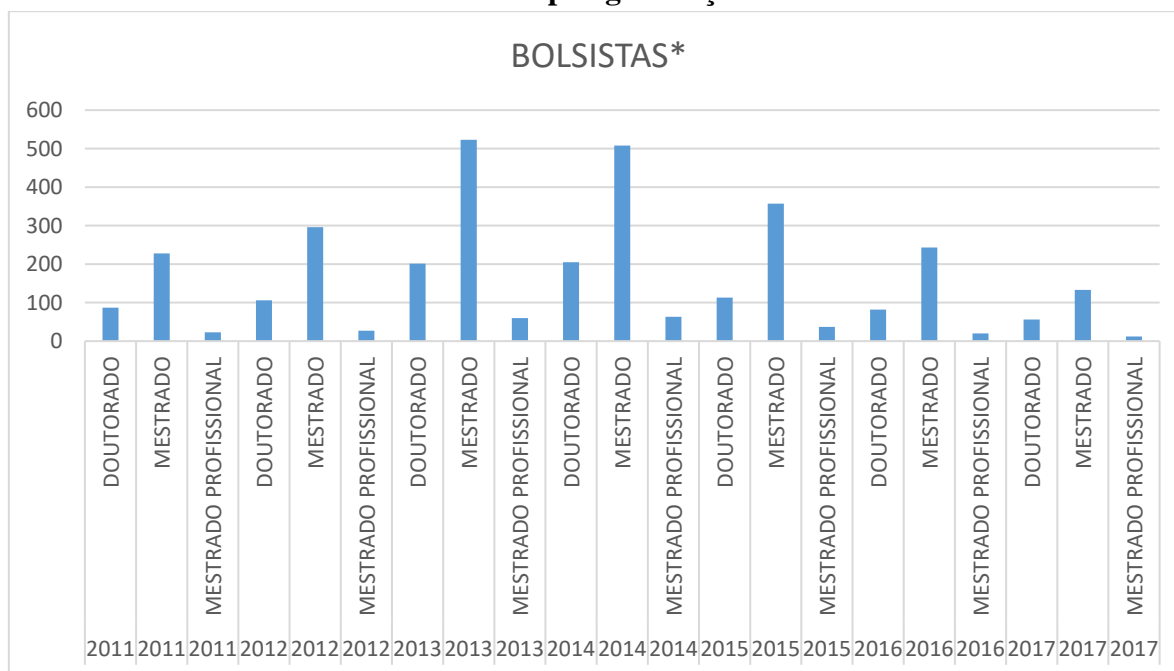
Identifica-se o fato como um ponto a ser melhorado, numa futura nova edição do programa e em outras políticas educacionais, podendo-se pensar em criar mecanismos para assegurar que a região Norte tenha mais representatividade no recebimento de bolsas de incentivo à pesquisa, valorizando e incentivando a abertura de PPGs e IES na referida região.

É interessante que a potencialidade do modelo proposto pelo Programa Obeduc, seja de fato canalizada para contribuir com o fomento à pesquisa e à formação em pós-graduação nas

regiões que mais necessitam de desenvolvimento e expansão em seus programas de pós-graduação.

No que se refere aos bolsistas Obeduc da pós-graduação apresentamos o gráfico abaixo:

Gráfico 6 – Bolsistas Obeduc da pós-graduação



FONTE: Resultado de pesquisa, extração SAS, ADD_BOLSA (2023)

*Quantidade de bolsistas de mestrado, mestrado profissional e doutorado considerando a contagem de CPFs distintos.

No que diz respeito à pós-graduação, observa-se que o comportamento das bolsas se mantém ao longo dos anos analisados, identificando-se declínio a partir de 2014. Os bolsistas de mestrado estão sempre em maior número em comparação aos de doutorado e de mestrado profissional, chegando a ser 523 bolsistas de mestrado, 60 de mestrado profissional e 201 de doutorado no ano de 2013.

A participação em projetos Obeduc em maior número de bolsistas de mestrado pode ser explicada por algumas situações: pelo valor da bolsa menor em comparação ao valor das bolsas de doutorado; pelo período médio de realização de um mestrado se aproximar mais do período de vigência dos projetos Obeduc (em torno de 24 meses); e pela própria oferta de mais cursos na modalidade mestrado pelos PPGs.

A pesquisa documental e bibliográfica realizada sobre o Observatório da Educação revela indícios de que a participação de professores da EB nos projetos de pesquisa do Obeduc poderia ter contribuído para entrada destes na pós-graduação. Nesse sentido, nos interessou verificar a partir das bases de dados da Capes o quantitativo de ex-bolsistas Obeduc na

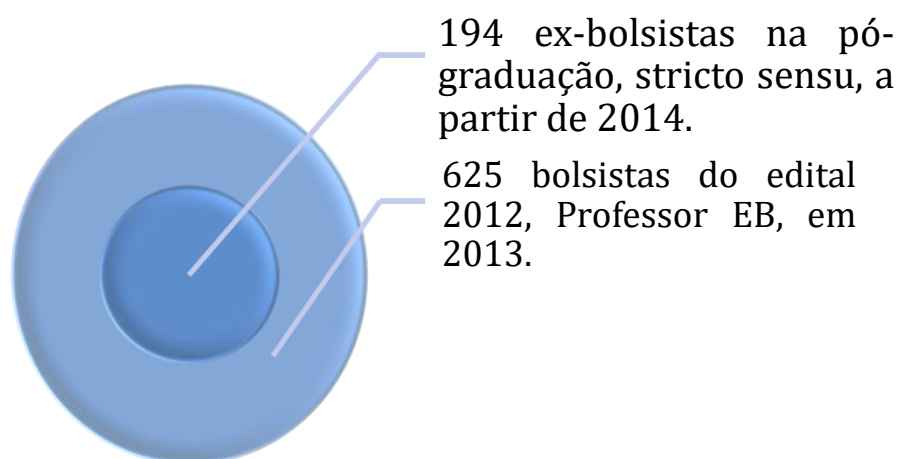
modalidade professor EB que ingressaram na pós-graduação após terem participado do programa.

Para tanto, foi realizada uma comparação do grupo de bolsistas do Edital - Obeduc 2012 na modalidade professor EB **no ano de 2013**, com os discentes da pós-graduação cuja matrícula de ingresso foi realizada **a partir de janeiro de 2014**. O programa Obeduc edital 2012 foi implementado em 2013. Fez-se um recorde utilizando quem era professor EB bolsista Obeduc em 2013, pois foi o ano de implementação do último edital do programa, período em que normalmente são selecionados os bolsistas que conduzirão o projeto.

A esse respeito, esclarecemos que o cadastro como bolsista Obeduc na modalidade professor EB, não possuía nenhum mecanismo entrave que verificasse se o professor EB já se encontrava cursando algum programa de pós-graduação, ou seja, um professor EB que já estivesse cursando um mestrado ou doutorado poderia receber bolsa Obeduc na modalidade professor EB. Nesse sentido, a utilização do interstício de um ano, foi realizada por segurança, para se tentar garantir que o ingresso na pós-graduação tenha se dado após a participação no programa Obeduc. No entanto, o número resultante do cruzamento pode não representar exatamente o número real, pois ainda existe a possibilidade de ter ocorrido a matrícula de algum ex-bolsista na pós-graduação ainda em 2013.

Na base de dados constante no ADD_BOLSA em março de 2023, foram identificados **625 CPFs** distintos de pessoas que receberam bolsa Obeduc em 2013 na modalidade professor EB, no último edital do programa Obeduc. No cruzamento do referido grupo com os discentes da pós-graduação, *stricto sensu*, cadastrados na plataforma Sucupira, foram encontrados **194 CPFs** distintos, o que representa um percentual de **31,04%** de ex-bolsistas Obeduc, na modalidade professor EB, na pós-graduação após participação em algum projeto Obeduc Edital 2012.

Figura 5 - Ex-bolsistas Obeduc, na modalidade professor em 2013, e na pós-graduação a partir de 2014.



* A coleta e cruzamento de dados ocorreu em março de 2023.

* No processo de cruzamento dos dados foi necessário realizar algumas operações de verificação e limpeza para se retirar duplicidades de pessoas cadastradas no banco de dados da Capes.

*Utilizou-se o interstício de um ano após o início de vigência do programa Obeduc Edital 2012 para se ter mais segurança de que o grupo selecionado corresponde apenas à estudantes que ingressaram na pós-graduação após a participação no Obeduc.

Há que se ressaltar que o fato de se ter encontrado um percentual de mais de 30% de ex-bolsistas Obeduc, professor EB, na pós-graduação, isoladamente, não é capaz de justificar que essa entrada se deu em virtude da participação em um projeto de pesquisa Obeduc. Apenas esse dado é insuficiente para se poder afirmar que a participação em projetos de pesquisa Obeduc gerou como efeito a entrada de mais professores EB na pós-graduação.

A decisão de entrada na pós-graduação é algo que envolve diversos fatores, que devem ser analisados em estudos mais aprofundados e com métricas mais rígidas para se poder estabelecer uma relação de causa e efeito. A própria participação no grupo de pesquisa Obeduc pode ter se dado pelo interesse pretérito e individual do próprio professor EB em cursar um mestrado ou doutorado, justamente para facilitar seu acesso à algum programa de mestrado ou doutorado, entre outras situações que precisam ser mais elucidadas para comprovar uma relação de causalidade.

Para que seja possível medir a relação de causa e efeito entre os dois eventos, é necessário constituir estudos, utilizando grupos de controle, com dados que possam ser comparados, e outros mecanismos para que se possa certificar dessa relação.

Assim, o achado de 31,04% encontrado em nossa pesquisa, é um dado interessante, que mostra o que aconteceu, mas não comunica necessariamente uma relação de causalidade. No entanto, é um dado que vai ao encontro do que se espera e do que seria até desejável do ponto de vista das diretrizes e objetivos programa Obeduc, sendo considerado como o caminho natural desses bolsistas, devido a aproximação e interação com pós-graduação que o programa Obeduc proporcionava aos professores da educação básica.

Os números e dados, por vezes, não são suficientes para ilustrar totalmente uma realidade. A esse respeito, Gatti (2004) nos esclarece que os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de evento, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço da reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2004, p. 13).

Ao todo, verifica-se que o Obeduc financiou 243 projetos ao longo de sua vigência, nesse sentido, para se compreender sobre as características, resultados e limites do programa Obeduc, é interessante realizar uma análise qualitativa nos documentos referentes aos projetos. Neste estudo optamos por selecionar um projeto na temática da Educação Integral para se realizar uma investigação a partir dos documentos e relatórios de atividades referentes aos projetos e do relato de ex-participantes.

2) O projeto “Observatório da Educação integral como direito, avanços e desafios em experiências de Minas Gerais.”

Segundo dados extraídos do Sistema de Prestação de Contas Capes - SIPREC e do Sistema de Acompanhamento de Bolsas Capes – SAC, o projeto “Observatório da Educação integral como direito, avanços e desafios em experiências de Minas Gerais”, foi um projeto local, coordenado no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, que esteve vigente pelo período de 03/2013 à 11/2017, e atuou no acompanhamento, sistematização e análise de práticas pedagógicas e de gestão das experiências de Educação Integral nos municípios, articulando as pesquisas de mestrado e doutorado relativas a essa temática que estavam sendo desenvolvidas no Programa de Pós Graduação em Educação da UFMG.

O projeto foi organizado por membros do grupo de pesquisa TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania, da UFMG, iniciado em 2008 e vigente até os dias atuais. O grupo é reconhecido nacionalmente pela sua experiência em pesquisa, extensão e formação de professores, com forte atuação no campo da Educação Integral, e das relações escola e território.

O projeto foi financiado com o valor de R\$ 121.521,69 em recursos para custeio e R\$ 19.000,00 em capital. Houve saldo de devolução de R\$ 820,16, tendo o projeto utilizado no total R\$ 140.521,69.

Houve ainda o pagamento de bolsas de pesquisa à 36 participantes, sendo 13 na modalidade professor da Educação Básica, 18 para estudantes da Graduação, 1 para estudante de doutorado, 4 para estudantes de mestrado, e 1 para o coordenador institucional do projeto.

Consta na documentação de aprovação do projeto que, à época de implementação do projeto, o estado de Minas Gerais havia sido destacado pela SECADI/MEC, dentro da região Sudeste, como maior em número de municípios com experiências de educação em tempo integral e maior número de experiências na temática. Nesse sentido, a realização do estudo no estado de Minas Gerais se justificou pelo aumento do número de municípios com desejo de ampliar o tempo da jornada escolar em Minas Gerais, e conseqüentemente no número de

matrículas, e pela necessidade de se estudar e compreender as dinâmicas de implantação e funcionamento e suas características distintas em cada contexto.

O projeto também atuou na formação de profissionais envolvidos com experiências de Educação Integral na Educação Básica e com o objetivo de contribuir para efetivação da Educação Integral em Tempo Integral como direito de crianças, jovens e adolescentes.

A esse respeito cabe destacar o conceito de Educação Integral, que compreende uma concepção de educação e não apenas uma modalidade de ensino. O Centro de Referências em Educação Integral (2018) traz o conceito que a educação integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais

Portanto, na educação integral, além do desenvolvimento cognitivo privilegiado no modelo educacional tradicional, os processos de ensino e aprendizagem passam a se ocupar também das demais dimensões do desenvolvimento humano. A educação passa a priorizar também as demais dimensões, entendendo que o desenvolvimento intelectual inclusive depende de saúde física e emocional para acontecer. (MOLL, 2011)

A leitura dos relatórios de atividades e de algumas produções do projeto, evidenciou que o financiamento concedido pelo programa Obeduc permitiu a realização de ações de mapeamento e avaliação da realidade regional de experiências de Educação Integral em Minas Gerais. Destacamos a seguintes: - Levantamento das produções científicas e técnicas que envolvam a temática da Educação integral. - Socialização das propostas exitosas no campo da Educação Integral em Minas Gerais; - Realização de seminários de pesquisa onde os trabalhos puderam ser discutidos, analisados e socializados demais pesquisadores integrantes do projeto Obeduc, permitindo articulação entre pesquisadores da Pós-Graduação, Graduação e professores da Educação Básica. - Realização de seminários regionais de Educação Integral com a participação de 400 profissionais. - Formação de professores, gestores e demais educadores envolvidos em experiências de Educação em Tempo Integral. - Produção materiais pedagógicos para subsidiar as ações de formação no âmbito da Educação Integral. - Produção publicação com os resultados das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Observatório.

Como produção educacional gerada, os relatórios destacam a elaboração de 1 tese de doutorado, 3 dissertações de mestrado, 38 trabalhos completos publicados em anais de congressos e revistas, 2 livros publicados, 8 capítulos de livros publicados, e 10 relatórios de

pesquisa. Houve ainda a participação em dezenas bancas examinadoras de mestrado, de qualificação e de doutorado.

Outra ação a ser destacada foi a organização do IV Seminário Interacional Teias de Cidadania, que aconteceu em 2014, congregando a participação de mais de 500 pesquisadores de diferentes instituições e educadores que atuam em diferentes experiências de Educação Integral no Brasil e América Latina. Ressalta-se a diversidade de representação não só de municípios de MG, no total 53 das diversas regiões do estado de Minas Gerais, mas de outros estados também, no total 11: Acre, Rio Grande do Norte, Aracaju, Bahia, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Espírito Santo, São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Os resultados da pesquisa foram divulgados dentro dos Seminários previstos no projeto, além de fazer parte da publicação do Observatório da Educação integral. Também foram apresentados em Seminários em nível de pós-graduação e eventos científicos da área, como a ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e ENDIPE. - Os resultados também foram disponibilizados no site do grupo de pesquisa TEIA. Nos municípios onde foram realizados estudos de caso quantitativos pode-se realizar a devolução dos dados da pesquisa quando solicitado.

Além da realização de leitura dos relatórios de atividades referentes ao projeto, foi realizado contato com três ex-participantes do projeto, tendo sido efetivado diálogo com dois ex-participantes, sendo um professor Orientador de Iniciação Científica da UFMG (não bolsista), e um professor da Educação Básica da Escola Municipal Fernão Dias Pais (bolsista na modalidade professor EB pelo período de 10/2013 a 10/2015).

O primeiro entrevistado já era membro pesquisador do grupo de pesquisa TEIA - Territórios, Educação Integral e Cidadania da UFMG, antes do projeto Obeduc, e professor da Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ. O Segundo entrevistado era professor da Educação Básica também envolvido com a temática da Educação Integral.

O objetivo das entrevistas foi coletar relatos específicos sobre: a experiência de fazer parte de um grupo pesquisa; se houve contribuição do programa para formação de professores, sobre os resultados do projeto, se houve impacto a partir do recurso recebido, e se houve dificuldades na execução do plano de trabalho.

Através dos dados coletados foi possível realizar uma análise de conteúdo a partir da construção de categorias temáticas de análise.

De acordo com Bardin (2006), a análise temática ou análise categorial é uma das mais antigas, porém ainda muito utilizada na prática. O método funciona por meio de operações de desmembramento do texto em categorias. Deste modo, após a leitura e releitura do material, exploração de expressões ou palavras significativas e interpretação dos discursos, deram origem

a 3 (três) Categorias Temáticas (CT) a saber: 1. Organização do projeto; 2. Resultados e Experiências marcantes; 3. Impactos da interrupção do programa

Na categoria CT-1 agrupamos relatos que tratam da organização do projeto, onde os entrevistados explicam como se davam as atividades:

“Nós tínhamos a opção de submeter um projeto em rede, que era uma das possibilidades que o edital propunha, mas como...em função do tempo, em função, de eu ser recém-chegado na UFSJ, em São João Del Rei, e na época eu ainda não tinha entrado no programa da pós-graduação, tinha realmente acabado de entrar...a gente achou mais interessante submeter somente pela UFMG, mas propondo experiências em Minas em todo o Estado. Considerando que dessa forma a gente poderia articular, ter equipes em diferentes lugares, ou pelo menos fazer um braço na região onde eu estaria trabalhando, que era a UFSJ, em São João Del Rei. (...). Mas foi muito interessante na época porque é a gente conseguiu fazer algumas ações do projeto lá e outras em Belo Horizonte, o projeto tinha essa intenção do mapeamento das experiências no Estado de Minas Gerais, trabalhando com dados do censo escolar que também era um dos critérios do observatório. (entrevistado 1)

“Tínhamos reuniões semanais ou quinzenais nas quais apresentávamos os resultados das ações desenvolvidos nas frentes de trabalhos, acompanhadas de avaliações e ações de correção de rotas para as atividades ulteriores.” (entrevistado 2)

Observa-se que o projeto recebeu financiamento como projeto local, mas na prática se organizou na lógica de um projeto em rede, unindo pesquisadores tanto da UFMG, como da UFSJ, e da UFLA. A organização do grupo de pesquisa foi capaz de contemplar professores de escolas de Educação Básica, e gestores municipais de municípios menores com e sem universidades, também foi ressaltada como ponto positivo do programa:

Uma das coisas muito interessantes que era a participação de professores de educação básica no projeto. Isso fazia muito sentido em função da concepção que o grupo já trabalhava e fez muito sentido num contexto de municípios menores. Em que a gente tem municípios menores com e sem universidades, enfim, se tem os gestores muitas vezes com formações qualificadas e muito interessados em compreender e investigar a realidade...e uma relação muito próxima entre a gestão e entre o grupo por exemplo da ONDIME regional e as universidades da região. A gente via isso funcionar. Tanto é que um dos professores de educação básica do meu grupo em São João Del Rei era secretário de educação de um município. (...) Isso conformou uma lógica também do trabalho da pesquisa, muito interessante, porque a gente tinha pessoas que traziam demandas concretas, assim numa maneira muito frequente, muito cotidiana junto a alunos que estavam iniciam sua experiência de pesquisadores junto a pós-graduação. Isso também acontecia em Belo Horizonte porque a gente também teve professores de educação básica aqui. (entrevistado 1)

Meu primeiro contato foi por meio de reunião que envolveu representantes das Secretarias Municipais de Educação e escolas da rede municipal da região das Vertentes (MG) juntamente com representante do Ministério da Educação e professores da UFSJ. (entrevistado 2)

Na CT-2 se encontram agrupados relatos sobre resultados e experiências marcantes vividas no âmbito do projeto:

A gente publicou um livro sobre os avanços e desafios em experiências de Minas Gerais, com capítulos desses diferentes pesquisadores. (...) E fez um grande seminário internacional de educação integral, cujos anais têm mais de 600 páginas porque a gente teve uma participação, assim, impressionante de pessoas de todo Brasil, interessadas em apresentar seus trabalhos, apresentar relatos de experiência. (...) A gente imaginava que teria, sei lá, 200 pessoas, e a gente de repente tinha 1500 pessoas querendo participar. (entrevistado 1)

Produzimos encontros regionais com as experiências dos municípios da região das Vertentes e um Seminário Regional sobre a implementação do Programa Mais Educação na região das Vertentes; e também um Seminário Internacional sobre a temática da educação integral e em tempo integral; na perspectiva da produção escrita produzimos resumos ampliados que foram apresentados em eventos científicos; capítulos de livro e artigo científico em revista de alto impacto. Uma experiência marcante foi as ações de acompanhamento da implementação do Programa Mais Educação nos municípios das Vertentes. (...) Foram várias as estratégias desenvolvidas naquele momento buscando a garantia do direito à educação, sobretudo no que tange o acesso e a permanência com qualidade nos processos educativos, sejam eles dentro ou fora das escolas, pois houve melhorias também nas políticas de alguns municípios com o objetivo de garantir o direito à cidade. (entrevistado 2)

“Eu não tenho nenhuma dúvida da potência de modelo. Vários professores e ex-bolsistas, ingressaram na pós-graduação, se tornaram pesquisadores e professores universitários. (...) A bolsista S, por exemplo que eu te passei o contato, hoje ela é uma pesquisadora do campo da educação integral. Ela fez o mestrado em São João Del Rei e depois ela foi fazer o doutorado no Rio de Janeiro. Hoje ela é professora de uma universidade privada no Rio. O professor K, que era professor de Educação Básica e secretário de educação fez doutorado e hoje é professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em Natal. A bolsista B, era da iniciação científica e fez mestrado e doutorado na FAE e é professora da UFMG hoje. (...) Eu acho interessantíssimo que isso possa ser replicado e aperfeiçoado no sentido de promover essa integração. E com condições de articular essa permanência desses professores na pós-graduação.” (entrevistado 1)

As ações dos projetos possibilitaram conhecer outras perspectivas e construir redes de relações que foram e são importantes na trajetória acadêmica, além de possibilitar espaços de construção de outros projetos de pesquisas e produções científicas. (...) (entrevistado 2)

Dos relatos, percebe-se que as ações dos projetos possibilitaram conhecer outras perspectivas e construir redes de relações que foram importantes na trajetória acadêmica dos participantes, além de possibilitar espaços de construção de outros projetos de pesquisas e produções científicas

Na CT-3 agruparam-se relatos destacando pontos impactados pela interrupção do programa Observatório, tema que surgiu durante as entrevistas e expressa o desejo da comunidade acadêmica em continuar com o programa:

O TEIA continuou existindo, ele não parou totalmente em nenhum momento, mas a ausência de financiamento de projetos arrefeceu muitíssimo as atividades do programa. A gente tinha um programa de extensão em um grupo de pesquisas. As atividades do grupo. Esse impacto ele é brutal. A gente perdeu tempo, deixou de realizar um conjunto de ações que o grupo, esses pesquisadores que o TEIA teria

formado, teriam potencial para atuar né. A gente tinha demanda, por exemplo, de estudantes querendo fazer pós-doutorado no grupo mas não conseguiram bolsa, estudantes interessados nas temáticas mas que entraram na pós e que...tem casos de desistência da pós- graduação. Também gerou-se um distanciamento entre pesquisa e as ações de formação de professores. Entre a Universidade e a própria Educação Básica. Na medida em que o MEC freou essa agenda, e a gente perdeu o financiamento, a gente, por exemplo, parou de ofertar as ações de fomento de formação o que dava uma vida para o grupo de pesquisa. O que nos aproximava de uma dada realidade, de um município, de um coletivo de professores, e isso é...que gera uma agenda de debate de publicações. (...) . Então eu acho e espero que a gente volte a ter esses editais, que contemplem esse debate e essa agenda da política. (entrevistado 1)

Creio que apontamentos em tons de sugestões seriam a ampliação de aportes de financiamentos para alcançar mais bolsistas (em todas as modalidades) para que pudessem promover o aprofundamento da concepção de educação integral e fazê-la ser alcançada pelas práticas pedagógicas do cotidiano escolar. (entrevistado 2)

Considerações finais

Um dos problemas identificados nas pesquisas educacionais, é a insuficiente participação das instituições de ensino superior nos projetos de desenvolvimento ou nas inovações do sistema educacional, bem como pouca utilização das pesquisas educacionais nas escolas. A esse respeito Gatti aponta como fatores preponderantes para esse quadro os seguintes:

(...) desvinculação das universidades em relação aos problemas práticos; visão idealizada e teórica da universidade sobre o ensino; falta de contato dos órgãos governamentais com a universidade; caráter teórico das pesquisas; inexistência quase total de trabalhos conjuntos; falta de divulgação dos resultados das pesquisas; dificuldades dos administradores de ensino de fazer a passagem da teoria para a prática; rigidez do sistema educacional na absorção de propostas inovadoras; a pouca importância atribuída à pesquisa em alguns segmentos governamentais. (Gatti, 2001, p. 113)

Pesquisadores como Flavia Werle (2012), e Tauchen, Deveschi e Trevisan (2014), argumentam que o caminho pela interlocução entre os diferentes níveis do sistema educacional é necessário para sustentar a pesquisa e o ensino, para um projeto reflexivo de desenvolvimento e de identidade profissional, para o desenvolvimento do sistema nacional de educação para a qualificação da EB à pós-graduação.

Meu argumento é de que interlocução é um elemento-chave na educação brasileira que não se restringe à PG em educação frente à EB. A universidade, em todas as suas áreas, é que se coloca em interlocução com a EB e com a sociedade. Uma interlocução que precisa ser diversificada, fortalecida, pois é no todo da universidade que se faz educação, e é nesta dimensão do múltiplo que a interlocução com a EB está para ser tecida. (FLAVIA WERLE, 2012, p. 433)

Os dados apresentados e as discussões que travamos até aqui permitem afirmar que programa Observatório da Educação vinha constituindo espaço promissor de interlocução entre a pós-graduação, a graduação e a educação básica, onde foram efetivamente desenvolvidas pesquisas no campo da educação e houve formação inicial e continuada de docentes.

Outro ponto interessante verificado a partir dos achados de pesquisa, é o fortalecimento dos grupos de pesquisa como TEIA da UFMG. A esse respeito, cabe ressaltar que os grupos de pesquisa são experiências de interlocução permitem que relações assimétricas se façam reversíveis, que a autoridade não seja atribuída apenas ao professor do programa, à teoria, à universidade, mas que se fundamente no diálogo e no compartilhamento. Um compartilhamento em que se ensina e se aprende no grupo, no qual se exercita a ajuda mútua e a busca de aprofundamento, de reflexão, sem cair no relativismo. (WERLE, 2012, p 432)

Seja na investigação quantitativa, seja em uma análise qualitativa realizada em um projeto selecionado, percebe-se os bons resultados do programa, evidenciados nas falas dos participantes.

É interessante destacar que o modelo de trabalho preconizado pelo programa Obeduc favoreceu tanto a produção de conhecimento científico, o fortalecimento de grupo de pesquisa, quanto à formação de professores. E por isso, entendemos que é um modelo de interlocução que deve ser replicado no intuito de contribuir para transformação da educação brasileira.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007.
- 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, Brasília, 2006.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
- GATTI, Bernadete. A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.
- GATTI, B. A. A Pesquisa na pós-graduação e seus impactos na educação. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 35-49, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/175/245>. Acesso em 7 jun. 2023.
- LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/d7tPWYR3z6m3KWbwshH6jnJ/?format=pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.
- LÜDKE, M. O professor e sua formação para a pesquisa. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 333-349, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570206.pdf>. Acesso em 5 dez. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. [2. Ed]. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária, 2017.

LÜDKE, M.; RODRIGUES, P. A. M.; PORTELA, V. C. M. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 9, n. 16, p. 59 - 83, abr. 2012.

MINAYO, M. C. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

OZGA, Jenny Investigação sobre políticas educacionais. Porto, PT: Porto Editora, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-92.

TARDIF, M.; ZOURHAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.125, p.13-35, maio/ago. 2005.

TAUCHEN, G.; DEVECHI C. P. V.; TREVISAN, A. L. Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 369-393, maio/ago. 2014.

WERLE, Flávia. Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. Porto Alegre: *Revista Educação*, v.35, n.3, p. 424-433, set./dez. 2012.

4.3 ARTIGO 3 – ANÁLISE DO PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO REFERÊNCIAS PARA A AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL A PARTIR DA TEORIA DO PROGRAMA E DA REPRESENTAÇÃO POR MEIO DO MODELO LÓGICO

Resumo: Este trabalho analisa o Programa Observatório da Educação - Obeduc, enquanto política pública de fomento à pesquisas em educação e à formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado, instituída numa parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Neste artigo buscamos construir uma proposta de teoria para política pública educacional Obeduc, utilizando a metodologia de representação por meio do modelo lógico, desenvolvida pelos técnicos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), como passo importante na organização de trabalhos para avaliação de uma política pública. Para tanto, estabeleceu-se como instrumento a pesquisa documental, a partir do tratamento analítico dos dispositivos legais (Decreto, Portaria, Editais) e de documentos internos do acervo Capes e do Arquivo Central do Ministério da Educação – MEC sobre o Programa Obeduc. Também foram realizadas entrevistas com três ex-dirigentes do programa que trabalharam na diretoria que coordenou o Obeduc na maior parte de sua vigência. Os resultados encontrados revelam as características da política, e permitem a identificação de acertos e inconsistências, a partir da coerência e relação causal estabelecidas. O trabalho não pretende esgotar as análises sobre Obeduc, mas sim oferecer contribuição inicial para formulação de avaliações do programa em estudos futuros.

Palavras-chave: Programa Observatório da Educação - Obeduc; Avaliação de políticas públicas; Teoria do programa; Modelo Lógico.

Introdução

A elaboração de políticas públicas que garantam uma sólida formação e que possibilite a criticidade do docente, é de grande importância para que se possa contribuir de forma significativa para o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da educação.

Nesse cenário, o Programa Observatório da Educação (Obeduc) se coloca como resultado de uma ação intencional por parte do Estado, cujo propósito foi fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, sob a gestão conjunta da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (BRASIL, 2006)

Ao longo de sua trajetória de vigência, identifica-se que a inserção do Obeduc em um conjunto de políticas para formação de professores da educação básica implementadas pelo Ministério da Educação - MEC por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, executadas pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB. O programa contemplou o financiamento de bolsistas de doutorado, mestrado,

graduação 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 de Instituições de Ensino - IES públicas ou privadas.

A bibliografia produzida sobre o programa, enfatiza o importante papel do Obeduc como política que investiu na formação de profissionais e apresentou valiosos produtos referentes à pós-graduação (teses, dissertações, monografias, artigos, livros, ambientes virtuais, simpósios, congressos, reuniões técnicas entre outros).

O interesse pelo programa Obeduc como foco desta investigação justifica-se pelo seu caráter inovador, de promover a integração entre as dinâmicas da pesquisa científica das IES e as práticas dos sistemas públicos de educação básica, e por sua composição complexa que agrupava graduandos e professores da educação básica junto à grupos de pesquisa com mestrandos e doutorandos.

Além disso, foi uma política de dimensão nacional, que contemplou editais de 2006 a 2012 (vigente até 2017), esteve presente em IES de todas as regiões do país, tendo apresentado aumento na adesão de interessados em sua sucessão de editais de seleção.

Em se tratando de políticas públicas brasileiras no campo da educação, a realização da avaliação das ações e dos programas implementados no sistema educacional tem grande valor, uma vez que proporciona oportunidades de redesenho e a proposição de melhorias para qualidade de um sistema que impacta toda a sociedade. Enfim, falar de educação, falar de políticas públicas para educação, é falar de algo que permeia a vida de todos.

A pesquisa bibliográfica realizada neste estudo relevou que existe uma concentração de trabalhos sobre o Obeduc na área educacional, sendo estes normalmente relacionados ao âmbito local de algum projeto financiado pelo programa. Não foi encontrado, no âmbito deste trabalho, nenhum estudo que propusesse apresentar uma avaliação do Obeduc, enquanto política pública, contemplando toda sua abrangência.

O presente trabalho propõe verificar a consistência na formulação do programa Observatório da Educação, por meio da aplicação do modelo lógico, gerando conhecimento necessário para a avaliação. Como objetivos específicos propomos:

- Elaborar a teoria do programa Obeduc;
- Representá-la por meio do modelo lógico;
- Destacar aspectos relevantes do edital Obeduc 2012;
- Traçar indicadores para avaliação dessa política.

Entre os modelos e ferramentas que vêm sendo largamente utilizados no campo da avaliação, alguns pesquisadores como Chen (1990); Rossi, Lipsey, e Freeman (2004), Weiss

(1995), destacam a importância de se iniciar as análises avaliativas a partir da elaboração da teoria do programa que possibilite visualizar as deficiências do desenho que poderão interferir no seu desempenho, pois muitas vezes “a teoria não está explicitada de forma detalhada nos documentos oficiais de intervenções governamentais, dificultando uma análise adequada das propostas de programas.” (CASSIOLATO e GUERESI, 2010, p.4).

Nesse sentido, este estudo do Programa Observatório da Educação - Obeduc, parte da teoria do programa e sua representação por meio do modelo lógico, proposta pelos técnicos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), como passo importante na organização de trabalhos para avaliação de uma política pública.

Referencial teórico

1) Políticas públicas e avaliação

As discussões sobre a formulação e implementação de políticas públicas, implicam um aprofundamento teórico relevante, que diz respeito ao campo do conhecimento sobre a avaliação de programas. Segundo Souza (2006), não existe uma definição única e melhor para políticas públicas, uma definição bastante aceita e difundida seria a proposta por Laswell, em que as decisões e análises sobre políticas públicas implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que, qual diferença faz?

Secchi (2014) e Jannuzzi (2016), alertam para demanda crescente, por parte da sociedade contemporânea, de cobrança do Estado por políticas públicas para o enfrentamento dos problemas sociais. Espera-se do poder público implementação de políticas que sejam eficazes no que diz respeito ao alcance dos seus objetivos, eficientes em relação ao uso dos recursos econômicos e administrativos, e efetivas socialmente.

A *accountability*, preocupação com a transparência e prestação de contas, é outro aspecto em evidência no âmbito da gestão pública. O amadurecimento da sociedade exige cada vez mais das esferas públicas compromisso ético e responsabilização com as escolhas que são feitas, em detrimento de outras, bem como com o uso dos recursos públicos. Arretche enfatiza que avaliações rigorosas e tecnicamente bem elaboradas permitem o “exercício de um importante direito democrático: o controle sobre as ações do governo” (2009, p. 37).

Partindo desses conceitos fica claro que para se ter uma política pública é necessário a existência de um problema de política pública e que este deve ser percebido pelos atores políticos como uma situação inadequada e relevante para a coletividade. Nesse sentido, é importante entender como se desenvolve o ciclo de políticas públicas.

Secchi (2014) define em sete principais passos: identificação do problema; formação da agenda; formulação de alternativas; tomada de decisão; implementação; avaliação e

extinção. Estes devem ser conhecidos com detalhes para que a política possa ser avaliada de forma mais adequada.

A etapa da avaliação de políticas educacionais tem o papel de auxiliar na prestação de contas para a sociedade, direcionar os gestores públicos para tomadas de decisões mais efetivas, dar validação para programas novos e identificar melhores práticas.

O tema da avaliação, e da avaliação educacional, vem ganhando espaço nos ambientes acadêmicos no país, o que pode ser verificado pela fundação de associações e redes nacionais, tais como a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), fundada em 2003, e a Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação (RBMA), formalizada em 2014; pelo aumento do número de dissertações e teses sobre o tema, disponíveis no banco de teses da Capes; e na criação de periódicos exclusivos, como a Revista Estudos em Avaliação Educacional (EAE), da Fundação Carlos Chagas (FCC), criada em 1990, e a Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação, lançada em junho de 2011, fruto da parceria entre a RBMA e instituições federais.

O crescimento considerável no Brasil das atividades de monitoramento e avaliação de políticas e programas, também é reconhecido por Paes de Sousa (2016)

A produção de estudos de avaliação, o desenvolvimento de sistemas de monitoramento, o número crescente de estratégias de disseminação de métodos de avaliação indica que essas etapas do planejamento e implementação de políticas estão se consolidando no Brasil. (SOUSA 2016, p. 7)

Nesse debate, Jannuzzi (2016) descreve a avaliação como:

esforço analítico de produzir informação e conhecimento para desenho, implementação e validação de programas e projetos sociais, por meio de abordagens metodológicas interdisciplinares da pesquisa social, com a finalidade de aprimorar a gestão das intervenções, seja no cumprimento de seus objetivos (eficácia), nos seus impactos mais duradouros e abrangentes em termos públicos e dimensões sociais alcançados (efetividade), seja nos custos condizentes com a escala e complexidade da intervenção (eficiência) (JANNUZZI, 2016, p. 46).

Costa e Castanhar (2003) refletem sobre a importância da avaliação para o aperfeiçoamento da gestão pública, uma vez que sugerem:

a necessidade de se obter maior eficiência e maior impacto nos investimentos governamentais em programas sociais. A avaliação sistemática, contínua e eficaz desses programas pode ser um instrumento fundamental para se alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos neles aplicados, além de fornecer aos formuladores de políticas sociais e aos gestores de programas dados importantes para o desenho de políticas mais consistentes e para a gestão pública mais eficaz. (COSTA E CASTANHAR, 2003, p. 971)

Alguns estudiosos da avaliação defendem a necessidade de se iniciar as avaliações a partir da análise da teoria do programa para a identificação de deficiências do desenho que poderão interferir no seu desempenho. Aferir a qualidade da teoria significa, em síntese, verificar se o programa está bem desenhado e se apresenta um plano plausível para o alcance dos resultados esperados:

Ou seja, se o desenho do programa contemplou a delimitação e a explicação do problema a ser enfrentado com a intervenção e se as ações planejadas têm como referências mudanças em causas do problema. Assim, para aferir a qualidade da teoria é necessário articular uma explícita descrição das ideias, hipóteses e expectativas que constituem a estrutura do programa e o seu funcionamento esperado. Em muitos casos a teoria não é explicitada de forma detalhada nos documentos oficiais de intervenções governamentais, o que dificulta uma análise adequada das propostas de programas. (Cassiolato e Guerresi, 2010)

2) Teoria do Programa

O emprego da Teoria do Programa como componente das avaliações tem a adesão de vários pesquisadores internacionais como Weiss (1998), Rossi (2003), Chen (1990). Para estes a Teoria do Programa é um parâmetro estratégico para o correto dimensionamento e utilidade dos resultados das avaliações. Weiss (1998) ressalta que a complexidade e as especificidades da área social demandam o conhecimento prévio da teoria do programa sob pena de comprometimento da qualidade das avaliações produzidas.

Rossi e Chen defendem que é papel dos avaliadores trazer essa teoria à superfície. Além disso, os autores propõem que avaliações orientadas pela teoria podem refletir avaliações mais eficientes, produzindo informações sobre como alcançar os efeitos desejados.

Existem abordagens dentro da teoria do programa. Weiss (1998) identifica três tipos de análise: a teoria do programa, a teoria da implementação e a teoria da mudança. Sendo que a teoria do programa tem a ênfase nas relações existentes entre as ações implementadas e o alcance dos objetivos do programa. A preocupação com a materialização dos objetivos nos processos e na prestação de serviços por parte do programa é mais visível na teoria da implementação. Para Weiss (1998) a combinação destas duas teorias origina a teoria da mudança, onde cada elo da cadeia mapeado pode se transformar em um objeto de avaliação. O conhecimento da cadeia mapeado permite ao avaliador identificar de maneira mais precisa quais contribuíram ou não para os resultados dos programas. (SANTOS, 2013)

No entanto, Santos (2013) e Freitas e Silveira (2015), nos esclarecem que existem diversas metodologias que buscam explicitar a teoria de programa ou projeto e atestar a consistência de sua estratégia de implementação e como exemplo citam a metodologia alemã Planejamento de Projetos Orientados por Objetivos (Zopp) e a metodologia do marco lógico (ou quadro lógico) desenvolvida pela Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid)

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, em 2009, teve a iniciativa de combinar três modelos de propostas metodológicas em um roteiro para representar a teoria do programa de forma simples e lógica. A iniciativa consiste em um manual para formulação da teoria dos programas de governo denominado Modelo Lógico.

A construção do modelo lógico é uma proposta para organizar as ações componentes de um programa de forma articulada aos resultados esperados, apresentando também

as hipóteses e as ideias que dão sentido à intervenção. Considerado um instrumento para explicitar a teoria do programa, a aplicação do modelo lógico resulta em processo que facilita planejar e comunicar o que se pretende com o programa e qual o seu funcionamento esperado. (CASSIOLATO E GUERESI, 2010)

Nesta abordagem, estudiosos da avaliação de programas destacam a importância de se partir da análise de sua teoria, não só para identificar o que o programa espera alcançar, mas para entender como espera alcançar. Para tanto é necessário articular uma explícita descrição das ideias, hipóteses e expectativas que constituem a estrutura do programa e o seu funcionamento esperado.

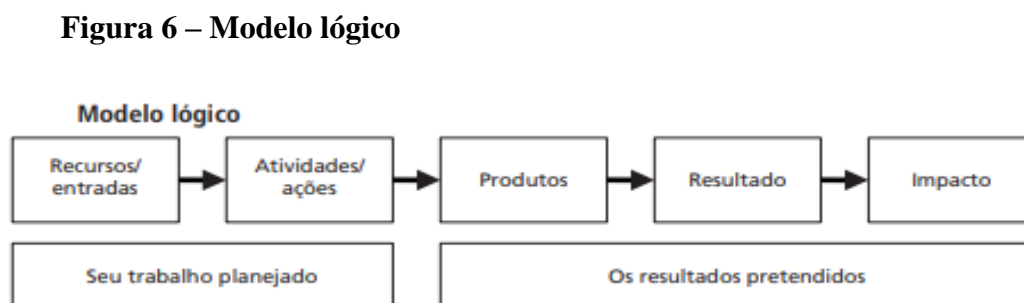
O modelo lógico deve, então, cumprir o papel de explicitar a teoria do programa na perspectiva de seus formuladores e implementadores e é um passo considerado essencial na organização dos trabalhos de avaliação.

3) Modelo Lógico

O modelo lógico pode ser definido como teoria ou modelo que mostra como se espera que o programa leve os resultados observados ou desejados. A teoria de um programa identifica uma cadeia-causal de hipóteses ligando os recursos de um programa às atividades, aos produtos intermediários e aos objetivos finais. (Bamberger et al., 2006).

No mesmo sentido, Cassiolato (2010) revela que a construção de um modelo lógico tem como referência a avaliação orientada para a teoria do programa, em que os estudiosos sobre o assunto destacam a importância de se partir de sua teoria para identificar não apenas o que o programa espera alcançar, mas como pretende chegar aos seus objetivos.

Basicamente, um modelo lógico é uma maneira sistemática e visual para apresentar a compreensão das relações entre os recursos que se tem para operar o programa, as atividades planejadas e as mudanças ou resultados que se espera alcançar. Os componentes são mostrados na figura 1:



FONTE: Logic Model Development Guide (2004)

Para o pesquisador Kellogg (2004) o trabalho planejado descreve os recursos que são necessários para implementar o programa e o que se pretende fazer. No que se refere aos recursos temos os humanos, financeiros, organizacionais, que o programa tem disponível para trabalhar, algumas vezes sendo definido como entradas. As atividades seriam a representação dos processos, ferramentas, eventos, tecnologias e ações que são uma parte intencional da

execução do programa, sendo essas intervenções usadas para provocar as mudanças e os resultados pretendidos pelo programa.

Quanto aos resultados, Kellogg (2004) inclui todos os resultados desejados do programa, ou seja, produtos, resultados e impactos e os definem. Os produtos consequência das atividades do programa e podem incluir tipos, níveis e metas de bens e serviços a serem entregues. Os resultados evidenciam os efeitos de curto e médio prazo do programa. Podem também ser definidos como as mudanças específicas no comportamento dos participantes do programa, como: conhecimentos, habilidades, atitudes, comportamentais, nas políticas e no nível de funcionamento. E os impactos são as mudanças, intencionais ou não, que ocorrem nas organizações, comunidades ou sistemas, no longo prazo, ou seja, uma vez que os participantes são beneficiados com os resultados do programa espera-se que outras mudanças ocorram de maneira mais ampla na sociedade, como mudanças sociais e ambientais.

No desenvolvimento da proposta Ipea para o modelo lógico foram concebidos três componentes: 1. Explicação do problema e referências básicas do programa (objetivo, público-alvo e beneficiários); 2. Estruturação lógica do programa para alcance de resultados (recursos, ações, produtos, resultados intermediários, resultado final e impactos); e 3. Identificação de fatores de contexto que podem influenciar na implementação do programa.

O primeiro componente seria a 1. Explicação do problema e referências básicas do programa, onde Cassiolato e Guerresi (2010) propõem a utilização da árvore de problema, sendo organizada em volta do problema central e os demais que compõem a explicação da situação, sendo identificados como causas ou consequências do problema central. Nessa etapa, deve identificar o público-alvo para que as ações sejam definidas de maneira clara, uma vez que estas devem estar orientadas para alterar as causas do problema. Desta forma, sugere-se elaborar um quadro identificando a referência básica do programa, em que serão evidenciados os descritores do problema inicial, o problema central, o programa como uma ação para a resolução da situação, seu público-alvo, objetivos gerais e específicos

O segundo componente do modelo proposto por Cassiolato e Guerresi (2010) contém a 2. Estruturação lógica do programa para alcance de resultados, onde se procura evidenciar se as ações executadas no programa caminham para mudar as causas dos problemas, e geram produtos que resultarão em resultados de médio e longo prazos.

Por fim, segundo Cassiolato e Guerresi (2010), é preciso realizar a 3. Identificação de fatores de contexto que podem influenciar na implementação do programa, pois esses fatores podem favorecer ou comprometer o desenvolvimento das ações, e conseqüentemente a

implementação do programa. Assim, o conhecimento das restrições do programa faz parte dessa análise contextual, já que podem afetá-lo diretamente.

Construindo o modelo lógico para o Obeduc

Atendendo aos objetivos este trabalho realizou pesquisa bibliográfica e documental, com a utilização de legislação, relatórios e materiais que relatem sobre o programa Observatório da Educação para compreender o funcionamento efetivo do programa. Adicionalmente, também foram realizadas três entrevistas com ex-dirigentes do Obeduc que trabalhavam na Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica-DEB/Capes, à época de vigência do programa (2006-2017). As entrevistas foram degravadas e houve um tratamento das informações por meio da análise de conteúdo.

No que se refere a procedimentos, foi utilizada a construção de modelo lógico para programas já existentes proposta pelo Ipea, que objetiva “organizar as ações componentes dos programas de forma articulada aos resultados esperados, apresentando também hipóteses e as ideias que dão sentido à intervenção.” (CASSIOLATO e GUERESI, 2010).

Nossos procedimentos metodológicos se embasam em roteiro construído pelo Ipea, para ser adotado no Brasil para a construção de programas e projetos abrangidos pelo plano plurianual (PPA) 2008-2011, e que tem embasamento em modelos amplamente divulgados e adotados pelo Banco Mundial. Para isso, são utilizados os seguintes passos para o traçado dos principais desenhos:

- etapa 1: coleta de informações;
- etapa 2: pré-montagem do modelo lógico;
- etapa 3: validação (análise de vulnerabilidade).

Etapa 1 - Coleta e Análise das Informações

Nessa primeira etapa foi realizada busca no arcabouço legal que amparou a instituição do programa Obeduc para análise dos dispositivos legais que o regulamentaram. Além disso, o presente estudo realizou análise documental que contemplou investigação em documentos tanto da Capes quanto do Arquivo Central do MEC. Alguns dos documentos analisados fazem parte do acervo interno da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB/Capes, disponível apenas aos servidores da Capes, e puderam ser utilizados como base de dados para o presente trabalho mediante autorização solicitada à DEB/Capes.

Como o programa sofreu mudanças em busca de melhorias e aperfeiçoamento a ao longo de seus cinco editais, o enfoque desta análise contemplará a legislação pertinente ao último edital do programa Observatório da Educação, publicado em 2012.

Os principais documentos utilizados para a definição da teoria do Obeduc, e consequentemente a representação por meio do modelo lógico, para o período de 2006 a 2017, foram os referenciados no quadro abaixo.

Quadro 5 - Documentos que compõe a pesquisa

DOCUMENTO	ASSUNTO
Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação o PNE
Processo físico de número 23123.000436/2006-10	Registra a tramitação das minutas que resultaram na publicação do Decreto nº 5.803/2006
Decreto nº 5.803, de 08 de junho de 2006	Institui o Programa Observatório da Educação
Decreto 6.755 de 19 de janeiro de 2009.	Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES.
Portaria nº 028, de 27 de janeiro de 2010.	Regulamento da Concessão do Auxílio Financeiro a Projeto Educacional e de Pesquisa – AUXPE.
Portaria Nº 097, de 06 de maio de 2010.	Estabelece os valores das bolsas concedidas no âmbito do programa Observatório da Educação e Observatório da Educação Escolar Indígena.
Portaria no. 152, de 30 de outubro de 2012.	Aprova o Regulamento do Programa Observatório da Educação
Edital no. 49/2012, de 05 de novembro de 2012.	Edital de seleção Obeduc publicado no DOU nº. 05/11/2012, na Seção 3, página 47
Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014, vol. 2. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Capes. Ministério da Educação, 2015.	Relatório de Gestão publicado pela DEB/Capes
Relatório de Execução do Programa Observatório da Educação - 2013	Relatório de Execução – documento interno da DEB/Capes
Relatório de Execução do Programa Observatório da Educação - 2014	Relatório de Execução – documento interno da DEB/Capes
Relatório de Execução do Programa Observatório da Educação - 2015	Relatório de Execução – documento interno da DEB/Capes

FONTE: Elaborado pela autora da pesquisa, resultado da pesquisa (2023)

Essa etapa também contou com a realização de três entrevistas semi-estruturadas com três ex-dirigentes do Obeduc que trabalharam na DEB/Capes no período de vigência do programa. As entrevistas com membros que coordenaram o programa, foram de extrema importância para se compreender a evolução do programa ao longo de cada edital, corroborando o que explica Cassiolato (2010):

“Outro aspecto importante da proposta do modelo lógico é sua abordagem qualitativa para o resgate da teoria do programa ou projeto, mediante entrevistas com os formuladores e implementadores”. (CASSIOLATO, 2010)

A partir dos relatos foi possível conhecer o cenário de concepção do Obeduc e identificar que a inserção do programa Observatório da educação no escopo de trabalho da DEB/Capes, a partir de 2009, foi crucial para que o programa voltasse seu eixo de atuação para formação de professores da educação básica.

Nesse sentido as áreas temáticas de investigação sugeridas pelo edital publicado em 2012, último do programa e foco deste estudo, contemplam e dimensionam as intencionalidades específicas e relacionam-se mais com as situações da educação básica e com a formação docente:

“3.2 Das temáticas dos projetos

3.2.1. Os projetos poderão abordar um ou mais dos seguintes eixos temáticos: educação básica; educação superior; educação profissional e tecnológica; educação a distância; educação continuada; educação especial na perspectiva da educação inclusiva; educação de jovens e adultos; educação do campo; educação escolar quilombola; educação escolar indígena; e educação integral.

3.2.2. As áreas de investigação sugeridas para os projetos do Programa OBEDUC são:

- a) alfabetização: (...);
 - b) educação infantil: (...);
 - c) ensino fundamental: (...);
 - d) ensino médio: (...);
 - e) educação de jovens e adultos (EJA) (...);
 - f) educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação do campo: (...);
 - g) educação e ação pedagógica: (...);
 - h) educação e desenvolvimento: (...);
 - i) avaliação institucional e da aprendizagem: (...);
 - j) abordagens multidisciplinares de áreas de conhecimentos afins: (...);
 - k) temáticas relacionadas à diversidade e aos desafios contemporâneos da educação brasileira: (...);
 - l) tecnologia assistiva no contexto educacional: (...); e
 - m) políticas públicas educacionais:(...);”
- (Edital Obeduc nº 049/2012)

Das análises dos relatos das entrevistas verificou-se que ocorreram modificações na política do Obeduc, tendo as diretrizes e linhas de pesquisa do programa sido alteradas em cada edição. Foi perceptível também o esforço dos dirigentes do programa em promover o aprimoramento da política, a partir de uma dinâmica de gestão e acompanhamento dos projetos que buscava evoluir em cada novo edital.

“Quando eu cheguei na DEB em 2009, eu achei o Observatório de um potencial absolutamente fantástico. Mas logo pensamos em dar ao programa um foco na educação básica. Quando eu olhei aquele edital, eu disse então vamos lançar um novo edital colocando um foco na escola básica, a gente precisa de pesquisa no Brasil sobre a escola básica, sobre as práticas pedagógicas, sobre as práticas de gestão escolar e sobre a formação de professores” (entrevista 1 - Ex-Diretora da DEB)

“O programa se assentou em perspectivas teóricas no campo da formação de professores que consideram que um dos problemas educacionais é a qualificação docente, seu envolvimento com aspectos que ultrapassem a dinâmica escolar e que valorizem a identidade docente.” (entrevista 2 - Ex-Coordenador Geral da DEB)

A partir dos relatos e dos documentos analisados, identifica-se também os moldes da parceria CAPES e INEP na gestão do programa Obeduc, que previa estimular o desenvolvimento de estudos e pesquisas que considerassem os dados estatísticos existentes fornecidos pelo instituto, tal como os índices dos Censo da Educação Superior, o Censo da Educação Básica, ENEM, Enade, Saeb e outros, produzidos pelo INEP.

“O Inep tem uma base de dados gigantesca sobre a educação básica que também não é explorada, tem todos dados da Prova Brasil, da ANA, IDEB, ENEM, PISA, (...) enfim há uma riquíssima base. (..)Um das justificativas do acordo entre Capes e Inep era o utilizados. (..)A parceria do Inep era na liberação do acesso às bases de dados” (entrevista 1 - Ex-Diretora da DEB)

“Assim, a Diretoria de Avaliação Educacional do Inep, à medida que levantava os dados, necessitava também que esses dados fossem tratados e, a partir dele, sejam produzidos conhecimentos específicos. A relação se deu para o tratamento desses dados e, assim, se desenhou o programa. Os dados que foram disponibilizados foram aqueles que estavam no sítio eletrônico do Inep, com restrição aos microdados que não foram disponibilizados”. (entrevista 2 - Ex-Coordenador Geral da DEB)

Portanto, o Obeduc ao longo de sua trajetória de 2006 a 2017, demonstra ser uma política concebida inicialmente com foco no incentivo à realização de pesquisas e análises de índices educacionais produzidos pelo INEP. No entanto, com a edição da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério em 2009 (Decreto 6.755/2009) e com inserção do Obeduc dentro do escopo de trabalho da Diretoria de formação de professores da Educação Básica - DEB/Capes, pode-se considerar que o foco de maior destaque do programa passou a ser a formação de professores e o incentivo às pesquisas voltadas para temáticas da educação básica.

“Havia uma intencionalidade pedagógica, política e intencional de se colocar junto no grupo de pesquisa, um doutorando, um mestrando, alunos de graduação e licenciatura, e professores da educação básica, para que eles se interessassem pela atuação em sala de aula, era tudo intencional” (entrevista 1 - Ex-Diretora da DEB)

“Muitos professores que se envolveram com o programa voltaram a estudar, nós temos vários casos. Isso é um subproduto do Observatório no sentido positivo. Ele impulsionou também o desejo de voltar a estudar, se capacitar. Isso tudo a gente já tinha essa previsão, de chamar essas pessoas para que se envolvessem com a pesquisa. (...) Não foi uma surpresa que isso acontecesse, havia uma intencionalidade pedagógica, por isso envolver os professores da escola básica eram envolvidos com pesquisa e que essa pesquisa revertendo em favor da escola dele, na ação pedagógica dele, ou um diretor envolvendo a sua escola.” (entrevista 1 - Ex-Diretora da DEB)

Os relatos foram analisados juntamente com toda documentação e legislação do programa proporcionando a montagem do Modelo lógico do Obeduc visualizada a seguir.

Etapa 2 - Pré-Montagem do Modelo Lógico

Essa segunda etapa prevê a realização de um exercício de pré-montagem do modelo lógico, do início até o fim, onde devem ser utilizados painéis para afixar as cartelas com as informações do modelo lógico do programa.

Inicialmente, explicita-se o problema e os descritores na situação inicial. A seguir, inicia-se o processo de explicação do problema identificando as suas principais consequências. Isso feito, é o momento de refletir sobre as causas do problema e explorar todas as relações causais necessárias e suficientes para compor a explicação do problema. Os vínculos de causalidade deverão ser dispostos no formato de árvore de problemas, conforme diagrama apresentado anteriormente. (CASSIOLATO e GUERESI, 2010)

A explicação do problema do levou em consideração as modificações que o programa sofreu ao longo de sua história, culminando com a publicação do último edital em 2012 que previa linhas de pesquisa voltadas para áreas específicas da educação e com temas alinhados às questões e da educação básica e da formação docente.

Nesse sentido, o programa Obeduc apresenta como objetivo geral duas ações: a de fomentar a produção acadêmica em educação com uso das bases do INEP e a de formar recursos pós-graduados em educação, em nível de mestrado e doutorado.

O público-alvo contemplou pesquisadores das IES públicas ou privadas, estudantes da pós-graduação, estudantes das licenciaturas e professores da Escola Básica.

“O papel dos sujeitos no programa ajuda na complexidade da análise do fenômeno ou da situação educativa, ou seja, cada membro do programa observa o problema educacional e o analisa a partir de um lugar de conhecimento. Deste modo, produzir conhecimento sobre essa situação educativa pode fazer com que o conhecimento produzido seja mais amplo com a participação do professor da educação básica, dos alunos de pós-graduação e outros.” (entrevista 2 - Ex-Coordenador Geral do Obeduc)

Identifica-se como premissa essencial ao Obeduc o fato de que ele deveria intervir para a construção do conhecimento no campo da educação, a partir de grupos de pesquisa com a composição de diferentes atores, incluindo as perspectivas dos doutorandos, mestrandos, professores da EB, e estudantes da graduação.

O Obeduc propôs induzir que se tivesse uma composição complexa de grupos de pesquisa incluindo graduandos e professores da educação básica, no intuito de valorizar o professor da educação básica, incorporando este ao grupo de pesquisa tal como um os demais membros da educação superior. Assim, se inverte a lógica da escola como mero objeto de pesquisa, e se enriquece a produção do conhecimento no campo da educação. (entrevista 3 – Ex-coordenadora DEB)

O papel dos sujeitos no programa ajudam na complexidade da análise do fenômeno ou da situação educativa, ou seja, cada membro do programa observa o problema educacional e o analisa a partir de um lugar de conhecimento. Deste modo, produzir conhecimento sobre essa situação educativa pode fazer com que o conhecimento produzido seja mais amplo com a participação do professor da educação básica, dos alunos de pós-graduação e outros. (entrevista 2 - Ex-Coordenador Geral da DEB)

A esse respeito, esclarecemos que antes de ser incluído no escopo de atuação da DEB, em 2007, o programa apresentava objetivo mais amplo de *“apoiar projetos da área da educação com dados do INEP”*.

A partir de 2009, com a edição da Política Nacional para Formação de Professores da Educação Básica, o programa Obeduc continuou abrangente, mas houve um entendimento da direção do programa à época, evidenciado nos editais de 2010 e 2012, de que o Obeduc poderia funcionar como uma grande ferramenta de indução para **áreas específicas**. Por isso houve uma clara sinalização nos últimos editais do programa nesse sentido, num esforço em ficar se detalhando e identificando as áreas temáticas para seleção de projetos.

Foi uma tentativa de reconhecimento ao vasto repertório de áreas e temas que era legitimado no Ministério da Educação - MEC à época. O edital de 2012 Obeduc abrangeu as seguintes linhas temáticas: alfabetização; educação infantil; ensino fundamental; ensino médio, educação de jovens e adultos (EJA); educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação do campo; 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 assistiva no contexto educacional e políticas públicas educacionais. (Edital no. 49/2012).

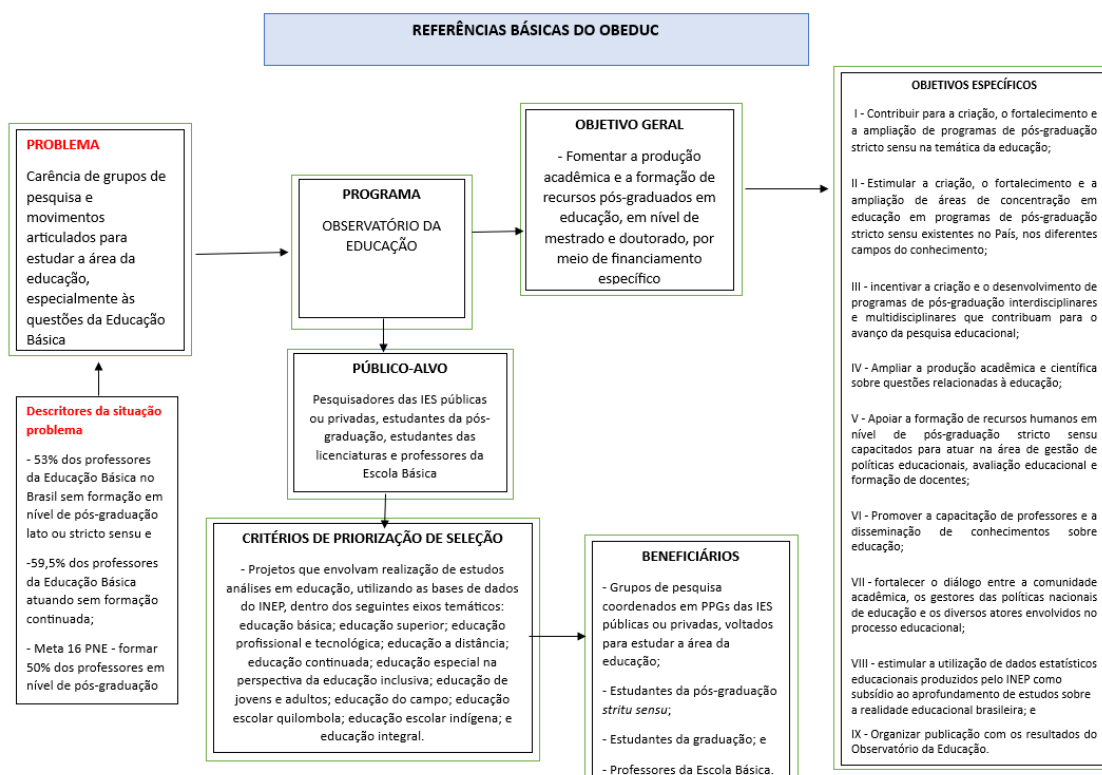
O esforço de descrever de forma minuciosa de áreas temáticas no edital 2012, é tido como ponto importante para que a comunidade acadêmica se sentisse representada, enxergada, o que resultou na ampliação do número de projetos inscritos e aprovados.

“Houve um caminho mais cuidadoso no último edital para dar visibilidade à temas específicos em educação visando essa identificação com o receptor do Edital. (entrevista 3 – Ex-coordenadora DEB)

Talvez se não tivesse a alínea L) de tecnologia assistiva...talvez esse grupo não tivesse se sentido convidado pelo edital...ainda que educação seja um tema amplo. (...) Se você não se reconhece...então não se inscreve no edital. (...) O quanto um edital como esse colabora para que a comunidade acadêmica reconheça o acervo de dados e informações como do INEP.” (entrevista 3 – Ex-coordenadora DEB)

A partir das análises dos dados coletados, em síntese as referências básicas (objetivo, público-alvo e beneficiários) foram evidenciadas como demonstra foi realizado na figura abaixo.

Figura 7 - Referências Básicas do Observatório da Educação



FONTE: Elaborado pela autora da pesquisa, resultado da pesquisa.

Não é uma tarefa simples descrever as referências básica do Obeduc, uma vez que esta política apresenta objetivo duplo: de fomentar a produção acadêmica e promover a formação de recursos pós-graduados em educação, abarcando assim diferentes aspectos e beneficiários. Nesse sentido, para que o modelo fosse bem desenhado, foi realizado esforço no sentido de compreender os redirecionamentos sofridos pela política, que indicam o empenho dos gestores públicos no atingimento de objetivos mais adequados aos cenários vividos.

Os objetivos específicos foram retirados do art. 2º do próprio Decreto nº 5803/2006, que instituiu o programa Obeduc, e estipula as diretrizes de atuação da política.

O público-alvo do Obeduc é representado pelos pesquisadores das IES públicas ou privadas, estudantes da pós-graduação, estudantes das licenciaturas e professores da Educação Básica. No entanto, o público que de fato se beneficiou e usufruiu dos recursos financeiros repassados aos projetos e de bolsas de pesquisa contemplou grupos de pesquisa coordenados em PPGs das IES, públicas ou privadas, voltados para estudar a área da educação, estudantes da pós-graduação, professores das escolas básicas e estudantes, da graduação, cabendo aqui destacar que as bolsas para graduação não foram pagas somente aos bolsistas das licenciaturas, mas para graduandos em qualquer área de ensino.

Os critérios de priorização de seleção dos projetos financiados pelo Observatório, envolveram a descrição de estudos com a pretensão de utilização das bases de dados do INEP, dentro dos seguintes eixos temáticos: educação básica; educação superior; educação profissional e tecnológica; educação a distância; educação continuada; educação especial na perspectiva da educação inclusiva; educação de jovens e adultos; educação do campo; educação escolar quilombola; educação escolar indígena; e educação integral, conforme descrições da legislação do último edital do programa.

Explicação do problema

A construção da árvore de problemas é a forma usualmente utilizada para elaborar a explicação do problema e foi adotada pelo governo federal para elaborar programas do PPA. Sua vantagem é que essa é uma forma bastante simples e útil para efetuar a análise de problema.

A árvore é organizada em torno de um problema central, e os demais problemas, que irão compor a explicação, serão definidos ou como causas ou como consequências do problema central. Essas diferenciações entre os níveis de problemas (se central, ou causas e consequências) são importantes para orientar as ações efetivas para a mudança prevista pelo programa. Particularmente, para garantir a mudança pretendida na situação problema, as ações do programa deverão intervir em causas selecionadas como críticas (o conceito de causas críticas será apresentado mais à frente).

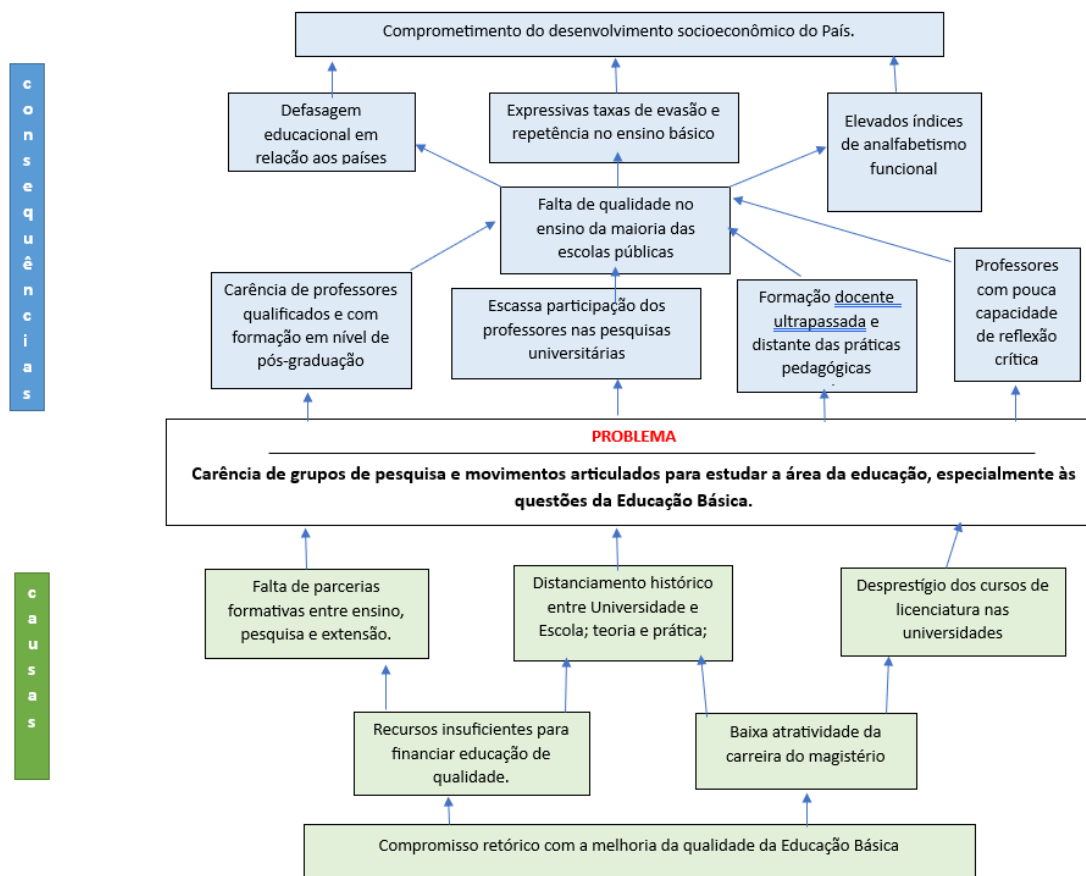
Com a explicação do problema e as definições principais do programa Observatório da Educação, é possível estruturar o modelo lógico propriamente dito, completando a visualização sobre o programa.

Após análise minuciosa de todas as informações coletadas, o problema central do programa Observatório da Educação foi sintetizado, na ótica deste trabalho, como sendo a carência de grupos de pesquisa e movimentos articulados para estudar a área da educação, especialmente às questões da Educação Básica. Os discursos das entrevistas evidenciaram a intencionalidade do programa em combater a falta de grupos pesquisando o campo da educação básica.

A análise documental reforçou o problema a partir da identificação do uso de dados do Inep nos relatórios do Obeduc revelando que 53% dos professores da Educação Básica no Brasil sem formação em nível de pós-graduação lato ou stricto sensu e 59,5% dos professores da Educação Básica atuando sem formação continuada;

Nesse sentido, por traz dos objetivos do programa Obeduc, também se identifica a intenção de auxiliar no cumprimento da Meta 16 do PNE - formar 50% dos professores em nível de pós-graduação, não estava sendo alcançada à época.

Figura 8 – Árvore para explicação do problema Obeduc



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, resultado da pesquisa.

Como causas do problema destacamos a baixa atratividade da carreira docente, e a falta de recursos para financiar educação de qualidade, ambos problemas históricos no Brasil, ligados ao compromisso retórico com a melhoria da qualidade educacional brasileira.

Como consequências do problema central do Obeduc, temos uma formação docente distante das práticas pedagógicas inovadoras, formando professores com pouca capacidade de reflexão crítica. Além disso, evidencia-se a carência de professores qualificados e com formação em nível de pós-graduação, e escassa participação dos professores nas pesquisas universitárias como um todo.

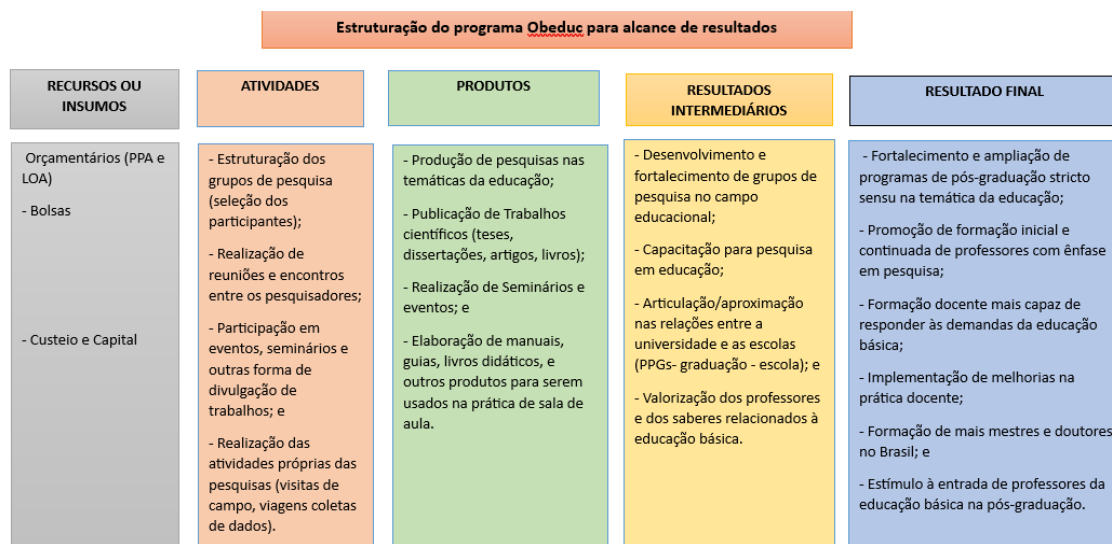
“Não havia no Brasil, um corpo pesquisando educação básica, tinha um pesquisador ou outro, mas não havia um corpo. O Observatório era a chance de colocar um corpo muito grande de pessoas envolvidas pesquisando à docência, pesquisando as práticas pedagógicas” (entrevista 1 - Ex-Diretora da DEB)

Após a explicação do problema e as definições principais do programa Observatório da Educação, foi possível estruturar o modelo lógico propriamente dito, completando a visualização sobre o programa.

Estruturação do programa para alcance de resultados

A estruturação do programa para o alcance de resultados deriva dos problemas-causa do problema central. Cada problema-causa pode dar origem a uma ou mais ações ou atividades que precisam ser mapeadas e apresentadas em uma cadeia causal específica

Figura 9 – Modelo Lógico do Obeduc



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, resultado da pesquisa.

Quantos aos recursos ou insumos do Obeduc, são orçamentários e de origem do governo federal, estão previstos no PPA e na LOA.

“O programa foi proposto em um contexto político favorável às ações sociais, em que as políticas públicas voltadas para a formação de professores se adensavam em torno de programas e propostas governamentais dos órgãos centrais, como a Capes, o Inep, o CNPq etc.

Importante ressaltar que o programa é uma ação que reflete o contexto político da época, que foi marcado por políticas progressistas que se desenharam de 2003 a 2016.”

(entrevista 2 - Ex-Coordenador Geral da DEB)

No Obeduc, havia três modalidades de fomento: bolsas de estudo, recursos de capital e recursos de custeio. Os recursos para as bolsas de estudo e os de capital estão sob dotação orçamentária da Capes, enquanto os recursos de custeio são oriundos do orçamento do Inep e descentralizados à Capes, sob a descrição “Estudos e Pesquisas Educacionais e Socioeducativas, Natureza da Despesa 33902000”. Segundo informações contidas nos relatórios de execução do programa, “são descentralizados pelo Inep à Capes por meio do Programa 1449 – Estatísticas e Avaliações Educacionais, na Ação 4000 – Estudos e Pesquisas Educacionais, natureza de despesa 33.90.20”.

O termo de Execução Descentralizada – TED 1875/2013, foi o instrumento utilizado para efetivar o repasse à Capes. Onde constituíam-se como obrigações do Inep e da Capes:

“Constituem obrigações do Inep:

- a) efetuar a transferência dos recursos financeiros previstos para a execução deste Termo, na forma estabelecida no Cronograma de Desembolso constante do Plano de Trabalho;
- b) orientar, supervisionar e cooperar com a implantação das ações objeto deste Termo;
- c) acompanhar as atividades de execução, avaliando os seus resultados e reflexos;
- d) analisar o relatório de cumprimento do objeto do presente Termo;

Constituem parte das obrigações da Capes:

- a) promover a execução do objeto do Termo na forma e prazos estabelecidos no Plano de Trabalho;
- b) aplicar os recursos discriminados exclusivamente na consecução do objeto deste Termo
- c) permitir e facilitar ao Inep o acesso a toda documentação, dependências e locais do projeto;
- d) manter o Inep informado sobre quaisquer eventos que dificultem ou interrompam o curso normal de execução do Termo;
- e) devolver os saldos dos créditos orçamentários descentralizados e não empenhados, bem como os recursos financeiros não utilizados, conforme norma de encerramento do correspondente exercício financeiro;
- f) emitir o relatório descritivo de cumprimento do objeto proposto;
- g) comprovar o bom e regular emprego dos recursos recebidos, bem como dos resultados alcançados;" (Relatório de execução Obeduc – 2015)

As principais atividades realizadas no desenvolvimento do programa, envolviam a atividades acadêmicas e da própria estruturação dos grupos de pesquisa, seleção de participantes, realização de reuniões e encontros entre os pesquisadores.

Além disso, o programa contou com financiamento de recursos de custeio que permitiram a realização de despesas de caráter transitório como material de consumo, diárias e passagens para deslocamentos dos pesquisadores para apresentação de trabalhos em eventos nacionais e internacionais, despesas com pessoa física ou jurídica, editoração de livros e compra de materiais de uso nas atividades da pesquisa. Muitos projetos utilizaram os recursos para organização de seminários e eventos que promoveram a divulgação dos trabalhos.

Com os recursos de capital foi possível realizar aquisição de coleções e materiais bibliográficos, equipamentos de processamento de dados e equipamentos para áudio, vídeo e foto (únicos tipos de despesas de capital previstos no Regulamento do Obeduc Portaria n.152/2012).

Como produtos do Observatório destaca-se a produção das pesquisas nas temáticas da educação publicação de Trabalhos científicos (teses, dissertações, artigos, livros), a realização de Seminários e eventos, assim como a elaboração de manuais, guias, livros didáticos, e outros produtos para serem usados nas práticas de sala de aula.

Como resultados de médio prazo, identifica-se que o programa Obeduc proporcionou, o desenvolvimento e fortalecimento de grupos de pesquisa no campo educacional que perduraram no tempo, permanecendo ativos mesmo após a finalização dos projetos, numa clara efetivação da articulação/aproximação nas relações entre a universidade e as escolas (PPGs-graduação - escola). A valorização dos professores e dos saberes relacionados à educação

básica, também puderam ser evidenciados como resultados intermediários contidos nos relatórios do Observatório da Educação.

No longo prazo, encontra-se como resultado final a promoção da formação de mais mestres e doutores, e da formação inicial e continuada de professores com ênfase em pesquisa, assim como o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* na temática da educação. Nos documentos analisados e relatos das entrevistas que compõe o escopo desta pesquisa também foi possível identificar como resultado, implementação de melhorias na prática docente, e o estímulo à entrada de professores da educação básica na pós-graduação.

Etapa 3 - Validação do Modelo Lógico

Como última etapa do modelo proposto pelos técnicos do Ipea, tem-se a validação do modelo lógico do programa, que deveria ser feita junto à equipe gerencial que trabalhou com o programa, por meio de reuniões e oficinas onde se promova a apresentação do modelo lógico desenvolvido neste trabalho e a discussão em torno dos ajustes para melhor representar o Obeduc.

Como o último edital do programa Obeduc ocorreu em 2012, com projetos sendo finalizados em 2017, a maior parte dos membros da equipe gerencial do programa já não se encontra mais trabalhando na Capes, o que dificultou a realização desta etapa de validação do modelo lógico.

Nesse sentido, este estudo não contemplou a realização desta etapa final, deixando como sugestão para trabalhos futuros.

Traçando indicadores para avaliação do Obeduc

A partir da elaboração do modelo lógico Obeduc é possível definir um conjunto de indicadores apropriados para auxiliar no trabalho de aferir o desempenho do programa, enquanto política pública. A ideia de elaborar indicadores para avaliação, parte de uma cultura avaliativa que vem crescendo na administração pública brasileira e é sustentada teoricamente por Costa e Castanhar (2003), Arretche (2001; 2009), Secchi (2014), Jannuzzi (2016), Paes de Sousa (2016).

Os indicadores sugeridos neste estudo são fruto da consolidação dos documentos legais e institucionais analisados e das informações obtidas nas entrevistas. Os indicadores desenvolvidos estão organizados no quadro disposto a seguir:

Quadro 6 - Indicadores para atividade, produto e resultado do Obeduc

INDICADOR	DESCRIÇÃO
1. Atividade	
Número de projetos financiados	Verificar o número total de projetos financiados
Número de PPGs envolvidos	Identificar a quantidade de Programas de pós-graduação envolvidos nos projetos
Número de escolas públicas envolvidas	Verificar a quantidade de escolas envolvidas nos projetos
Número de bolsistas por modalidade	Identificar a quantidade total de bolsistas apoiados nos projetos e em cada modalidade de bolsa paga pelo programa
Valor total de custo do programa	Somar os valores de custo programa em repasses de custeio e capital
Número de seminários e eventos científicos de divulgação das pesquisas do programa	Identificar o número de seminário e eventos em que houve a participação de projetos Obeduc.
2. Produto	
Produção de pesquisas nas temáticas da educação	Avaliar se as pesquisas realizadas atendem aos objetivos propostos nos projetos e estão alinhadas com as diretrizes do programa.
Trabalhos científicos (teses, dissertações, artigos, livros) produzidos por participantes dos projetos	Avaliar se os trabalhos apresentam relevância, abrangência, qualidade técnica e potencial de impacto para área da educação a que se refere.
Seminários e eventos produzidos pelos projetos	Avaliar se os Seminários e eventos produzidos apresentam relevância, abrangência, qualidade técnica e potencial de impacto para área da educação a que se refere.
Manuais, guias, livros didáticos, e outros produtos de uso na prática de sala de aula	Avaliar se os produtos apresentam relevância, qualidade técnica e potencial de uso para melhoria da prática docente
3. Resultado	
Número de PPGs em Educação antes e depois do Obeduc	Comparar a quantidade de PPGs em Educação antes e depois do Obeduc, para verificar se houve ampliação.
Nota de avaliação dos PPGs participantes do programa	Verificar se houve aumento da nota de avaliação dos PPGs envolvidos nos projetos.
Índice IDEB das escolas participantes	Verificar se houve melhorias no IDEB das escolas participantes
Número de ex-bolsistas Obeduc que ingressaram na pós-graduação após a participação no programa	Verificar se houve um percentual expressivo de ex-bolsistas que ingressaram na pós-graduação

FONTE: Elaborado pela autora da pesquisa, Resultado da pesquisa (2023)

Considerações finais

A utilização de teorias de programa e a construção de modelos lógicos são ferramentas úteis capazes de apoiar processos de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas. Sua potência, vai além da sua dimensão lógica, ou seja, na sua capacidade de desenhar um percurso de transformação com criteriosa explicitação de resultados e pressupostos. A utilização das referidas ferramentas permite o exercício do diálogo e discussões para criação de um campo capaz de produzir esclarecimento e consistência necessários às políticas que querem ser efetivas e sustentáveis.

Por meio da representação do modelo lógico Obeduc, construído a partir de modelo desenvolvido pelos técnicos do Ipea e publicado por Cassiolato e Guerresi (2010), foi possível visualizar como se deu o efetivo apoio à projetos de pesquisa Obeduc, num financiamento amplo que contemplou três modalidades de fomento: bolsas de estudo, recursos de capital e recursos de custeio.

Entendemos que a premissa essencial ao programa Observatório da Educação, se visualiza no fato de que ele buscou intervir na sociedade para a construção de conhecimento no campo da educação (especialmente em relação às questões da Educação Básica), a partir do apoio a grupos de pesquisa com a composição de diferentes atores (coordenadores institucionais da IES, doutorandos, mestrandos, professores da Educação Básica e estudantes da graduação).

A política pública em torno do programa Obeduc foi capaz de promover a formação de professores, graduandos, mestres e doutores, estimulando o desenvolvimento de estudos que tinham como ponto de partida a utilização de base de dados existentes no Inep.

Inicialmente, foram oferecidas bolsas apenas aos coordenadores dos projetos e aos estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado) envolvidos nos projetos de pesquisa aprovados. O grande destaque do programa foi estender esse pagamento de bolsas aos estudantes de licenciaturas e demais cursos de graduação e aos professores da educação básica da rede pública de ensino que se envolvam nas pesquisas, a partir de 2008. Assim, o Obeduc passou também a efetivamente atuar para promoção da formação inicial e continuada de professores.

A preocupação do Obeduc com o envolvimento na pesquisa de alunos da graduação e professores da educação básica da rede pública fica demonstrada no peso da distribuição das modalidades de bolsa para cada projeto. Pelo menos 70% das bolsas de estudo do programa atingiram esse público (Brasil, 2015).

A esse respeito, Arretche (2001) destaca ser fundamental considerar “que a implementação modifica o desenho original das políticas”, que elas ocorrem “em um ambiente caracterizado por contínua mutação” e que é fácil constatar que “os implementadores é que fazem a política e a fazem segundo suas próprias referências”. As mudanças identificadas no desenho original do programa Obeduc configuram a autonomia decisória dos implementadores e a importância da adoção de mecanismos politicamente plurais e tecnicamente consistentes para produzir ações de interesse público e efetiva relevância para a sociedade.

Consideramos que as modificações implementadas no Obeduc ao longo de sua vigência, foram benéficas ao seu público-alvo. A partir delas, o programa foi capaz de promover o envolvimento de alunos da graduação, principalmente das licenciaturas, e de professores da educação básica da rede pública de ensino nas pesquisas, apresentando o ambiente da pós-graduação e incentivando a formação continuada na área por meio de mestrados e doutorados.

Além disso, o envolvimento de professores da educação básica da rede pública de ensino apresentou forte potencial para promover a aproximação entre universidades e escolas, levando à troca de experiências em ambos os sentidos, acrescentando diferentes perspectivas a cada trabalho desenvolvido no âmbito do Obeduc.

Os diversos problemas relacionados à educação, tiveram a oportunidade de ser refletidos e analisados a partir de uma perspectiva coletiva, onde o grupo de pesquisa heterogêneo, tinha potencial de enriquecer muito a produção do conhecimento sobre aquela temática.

A vasta gama de produtos, eventos, livros e trabalhos resultantes do programa foi citada nas entrevistas, e nos relatórios internos produzidos sobre o programa. No entanto, observa-se como ponto a ser melhorado, a inexistência de um repositório específico para produções do programa Obeduc.

Sobre esse aspecto, ressalta-se que houve a intenção por parte dos formuladores da política, expressa nos objetivos específicos do Decreto n. 5.803/2006, “*IX - organizar publicação com os resultados do Observatório da Educação*”. Também se encontram nos relatórios de gestão 2013 e 2015, relatos sobre o tema, onde explicita-se a intenção de se dar maior visibilidade à produção alcançada pelo programa, por meio do Portal Comunidades, projeto que não foi efetivamente finalizado pela Capes.

Quanto às limitações deste estudo, destaca-se que não foi realizada a etapa de análise da validade, ou validação do desenho montado, onde o modelo é testado como indicativo de que foi bem formulado e que não existem pontos de divergências, ficando esse aspecto como sugestão para uma futura pesquisa.

Conclui-se que uso do modelo lógico para representação da teoria do programa Obeduc demonstra ser uma ferramenta interessante para se compreender as especificidades e características de uma política pública, podendo este ser também utilizado em diversos outros estudos na área de avaliação de políticas públicas, servindo como subsídio para a construção de indicadores de desempenho e outros mecanismos de avaliação.

Referências bibliográficas

ARRETCHE, Maria Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Orgs.). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

ARRETCHE, Maria Tereza da Silva. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. (Org.). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez/IEE, 2009.

BAMBERGER, M. R. J.; MABRY, L. Real world evaluation: working under budget, time, data and political constraints. Thousand Oaks: Sage, 2006.

BANCO MUNDIAL. Monitorização e avaliação: algumas ferramentas, métodos e abordagens. Washington: Banco Mundial, 2004.

CASSIOLATO, Martha; GUERESI, Simone. Nota Técnica n. 06 (Disoc): Como elaborar Modelo Lógico: roteiro para formular programas e organizar avaliação. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2010. Disponível em <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/5810>. Acesso em 30 março 2023.

CHEN, Huey-Tsyh. Theory-driven evaluations. Thousand Oaks: Sage, 1990.

COSTA, F. L. da; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 962-969, set./out. 2003.

DOMINGOS, A.; SILVA, L. E. O. TEORIA DO PROGRAMA: O que é, para que serve e quando fazer? Asociación Latinoamericana de Ciência Política. 2018.

FERREIRA, HELDER; CASSIOLATO, MARTHA; GONZALEZ, ROBERTO. Uma Experiência de Desenvolvimento Metodológico para Avaliação de Programas: o modelo lógico do Programa Segundo Tempo, Brasília: Ipea, 2009 (Texto para Discussão n. 1369)

FREITAS, Gisele de.; SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos. Programa Luz para Todos: Uma representação da Teoria do Programa por meio do modelo lógico. Revista planejamento e políticas públicas, n. 45, jul./dez. 2015. Disponível em : <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/6648>. Acesso em: 30 março 2023.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Monitoramento e avaliação de programas sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

KELLOGG, W. K. Logic model development guide. Michigan: WK Kellogg Foundation, 2004.

PAES DE SOUSA, R. Prefácio. In: JANNUZZI, P. Monitoramento e avaliação de programas sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas. Campinas, São Paulo: Alínea, 2016.

SECCHI, Leonardo. Políticas Públicas: conceitos, esquema de análise e casos práticos. São Paulo, Cengage Learning, 2014.

LOTTA, Gabriela. (Org.). Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil. Brasília: Enap, 2019.

RIBEIRO, Antonio. Teoria de mudança: aplicações e aprendizados em uma experiência brasileira. *Revista Brasileira de Avaliação*, Brasília, n. 9, p. 4-15, jan-jun. 2015.

ROSSI, P. H.; LIPSEY, M. W.; FREEMAN, H. E. *Evaluation: A systematic approach*. Sagepublications, 2003.

SILVA, Rogério Renato. Teorias de mudança: lógica, processo e uso. *Revista Aval*, vol. 4, n. 18, p. 88 – 113, julho/dezembro 2020.

SANTOS, Andreia Rodrigues dos. A teoria do programa e seus múltiplos usos: construindo referências para a avaliação de desempenho do Pronatec. Monografia apresentada ao Instituto Serzedello Corrêa do Tribunal de Contas da União, Brasília, 2013

-WEISS, C. *Evaluation: methods for studying programs and policies*. 2. ed. UpperSaddleRiver, NJ: Prentice Hall, 1998.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a trajetória e as contribuições do Programa Observatório da Educação (Obeduc), na perspectiva de uma política pública de indução à formação de profissionais da educação pela pesquisa, iniciando trabalhos para subsidiar a avaliação do programa enquanto política pública, se mostrou ser uma tarefa abrangente como a natureza do próprio programa.

Para realização do presente estudo, inicialmente considerei a minha própria trajetória de estudos e trabalhos em várias organizações públicas na área da educação. A escolha do tema de pesquisa, levou em consideração a proximidade da pesquisadora com as atividades de gestão referentes ao programa Observatório da Educação realizadas na Capes, onde exerço atribuições como Analista em Ciência e Tecnologia e também a convicção pessoal de que um programa que investe em pesquisa e em formação de docente tem uma potencialidade que merece ser evidenciada.

Esta investigação procurou aproveitar ao máximo a possibilidade de utilização do banco de dados da Capes, do acervo de documentos internos sobre o Observatório da Educação, e o contato tanto com ex-dirigentes do programa na Capes quanto com ex-participantes de um projeto financiado pelo Obeduc. Nesse sentido, esse trabalho resultou em uma quantidade densa de informações que contemplam abordagens tanto quantitativas quanto qualitativas, e que buscaram retratar o que foi o Observatório da Educação.

Os questionamentos de pesquisa foram configurados em torno de se apresentar a trajetória do programa, refletindo a respeito de seus principais aspectos, resultados e limites. A hipótese de pesquisa buscou elementos que pudessem preparar a realização de estudos avaliativos sobre programa Observatório da Educação, atuando como política pública abrangente voltada para produção de pesquisas educacionais e para formação de recursos humanos no campo de educação.

A investigação implicou a realização de uma pesquisa preliminar na história das políticas educacionais brasileiras, retomando ações e caminhos trilhados por nossos governos anteriores, que demonstram um paralelo de atuação com o movimento democrático progressista personificado em políticas educacionais concebidas por Anísio Teixeira nas décadas de 50 e 60, interrompido pela Ditadura em 1964.

Observou-se um a conexão do programa Obeduc com o trabalho realizado nos CBPEs em 1955. Apesar do lapso temporal de cinquenta anos, ambas se conectam na valorização do desenvolvimento de pesquisas educacionais nacionais, dada a importância que o acesso à informações e dados e do desenvolvimento de estudos para atingimento de uma visão ampla e

autorreflexiva acerca do papel do professor, das práticas de ensino, da escola, das características regionais e da dimensão nacional nas quais se dão as atividades de ensino neste país de dimensão continental.

Os dados e informações analisados permitiram verificar que o programa foi implementado pelo Ministério da Educação, num ambiente político favorável às ações sociais, em que as políticas públicas voltadas para a formação de professores se adensavam em torno de programas e propostas governamentais dos órgãos centrais como a Capes e o Inep. o programa é uma ação que reflete o contexto brasileiro da época, que foi marcado por políticas progressistas que se desenharam de 2003 a 2016.

O Ministério da Educação, instituiu o Obeduc, numa parceria entre Capes e Inep, com o propósito central de financiar pesquisas, sobre a base de dados produzida pelo Inep contendo informações sobre a Educação Básica (Prova Brasil, Ana, Ideb, Enem, Pisa). No entanto, com edição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída a partir de 2009, o programa sofreu modificações e passou a ser incluído no escopo de atuação das políticas para formação de professores geridas na DEB/Capes, onde cresceu e se destacou.

Passados mais de seis anos da finalização das atividades do último edital do programa Obeduc, publicado em 2012 e vigente até 2017, considera-se que essa política foi descontinuada precocemente, sem a devida realização de estudos avaliativos que permitissem identificar e mensurar sua importância.

Este trabalho implicou também o mapeamento de estudos científicos que foram produzidos com a temática do programa Observatório da Educação, enfatizando as questões do campo da formação de professores associada à pesquisa, da interlocução Universidade e escola de Educação Básica, e da avaliação de políticas públicas. Observou-se que as produções envolvendo o programa Obeduc são abrangentes, tratando de diversas linhas de pesquisa do campo educacional.

A partir da leitura dos trabalhos selecionados, conclui-se que o programa se constituiu em uma ação governamental de impacto positivo e significativo para formação docente. O Obeduc é visualizado como iniciativa que contribui para “fomentar uma profissionalidade docente que supere a racionalidade técnica e que posicione ao professor da Educação Básica processo formativo no qual se torne sujeito produtor de saberes sobre sua profissão” (FARIAS; JARDILINO; SILVESTRE, 2017, p. 120), se constituindo “em uma ação governamental importante ao promover um impacto positivamente significativo no aperfeiçoamento profissional docente”. (QUIRINO, 2017, p.134).

A boa avaliação dos pesquisadores a respeito das inúmeras contribuições e produções a partir do Programa Observatório da Educação, é evidenciada em Clímaco, Neves e Lima (2012), Farias, Jardimino e Silvestre (2016, 2017); Hanita e Nakayama (2019), Magalhães (2017). Tendo ocorrido o aparecimento de críticas explícitas à interrupção do Obeduc, apontada como indo em “direção contrária de uma educação visando a emancipação social” (MAGALHÃES, 2017, p. 126), sendo o programa classificado como relevante e indispensável pelos pesquisadores Oliveira, Vidigal, Martins, Mello e Franco (2017) e necessário para Farias, Jardimino e Silvestre (2017).

Atendendo ao primeiro objetivo específico dessa investigação, buscamos apresentar a trajetória do Programa Observatório da Educação teorizando sobre a importância da proposição de políticas educacionais voltadas para formação associada à pesquisa. Corroborando o entendimento de Freire (1996), Demo (1997; 2006), Lüdke, (2001, 2005), Gatti (2001, 2008), Gatti e Barreto (2009), André (2008, 2010), Dourado (2015), Pesce e André (2018) o defendemos a concepção de que a pesquisa deve ser usada como um instrumento fundamental para auxiliar o professor no seu desenvolvimento profissional e na construção de uma autonomia emancipatória e para tanto deve estar presente na agenda das ações públicas educacionais brasileiras.

O resgate da história, se mostrou eficaz no sentido de atuar na preservação da memória da política pública Obeduc. A partir da apresentação dos contextos de implementação e das peculiaridades de cada edital Obeduc (2006, 2008, 2009, 2010 e 2012) pode-se conhecer o Observatório da Capes, e situá-lo na linha de atuação para formação associada à pesquisa, inserida dentro das políticas educacionais para formação de professores da educação básica.

Em um segundo momento, este trabalho se dedicou a apresentar as principais características, resultados e limites do programa Observatório da Educação, sob o prisma de ser uma política educacional realizada a partir de processos de interlocução firmada entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas de Educação Básica.

Adotamos como pressuposto o argumento defendido por Werle (2012), e Tauchen, Devechi e Trevisan (2014), que definem a interlocução entre os diferentes níveis do sistema educacional como caminho necessário para sustentar a pesquisa e o ensino, para um projeto reflexivo de desenvolvimento e de identidade profissional, para o desenvolvimento do sistema nacional de educação para a qualificação da EB à pós-graduação.

E nesse sentido, os dados apresentados e as discussões travadas até aqui permitem afirmar que programa Observatório da Educação se constituiu em um espaço promissor de interlocução entre a pós-graduação, a graduação e a educação básica, aonde foram efetivamente

desenvolvidas pesquisas no campo da educação e houve formação inicial e continuada de docentes.

Outro ponto interessante verificado a partir dos achados de pesquisa, é o fortalecimento dos grupos de pesquisa como TEIA da UFMG. A esse respeito, cabe ressaltar que os grupos de pesquisa são experiências de interlocução permitem que relações assimétricas se façam reversíveis, que a autoridade não seja atribuída apenas ao professor do programa, à teoria, à universidade, mas que se fundamente no diálogo e no compartilhamento. Um compartilhamento em que se ensina e se aprende no grupo, no qual se exercita a ajuda mútua e a busca de aprofundamento, de reflexão, sem cair no relativismo. (WERLE, 2012, p 432).

É interessante destacar que o modelo de trabalho preconizado pelo programa Obeduc favoreceu tanto a produção de conhecimento científico, o fortalecimento de grupo de pesquisa, quanto à formação de professores. E por isso, entendemos que é um modelo de interlocução que deve ser replicado no intuito de contribuir para transformação da educação brasileira.

A investigação quantitativa revelou apesar de ser um programa de vinculação com a pós-graduação, o número de bolsas pagas aos estudantes de mestrado e doutorado, em todos os anos se mostra inferior ao número de bolsas pagas aos graduandos e professores da escola básica. Nos levando a concluir, que estes representavam muito mais em número dentro dos grupos de pesquisa dos projetos Obeduc. Alguns poucos projetos tinham muitos estudantes de pós-graduação, mas maioria realmente se utilizava mais das bolsas para estudantes de graduação e para professores da Educação Básica (EB).

Houve maior número de bolsistas na modalidade Graduação, seguida da modalidade professor EB, o que nos ajuda a visualizar que a composição dos grupos de pesquisa Obeduc contou com expressiva adesão de professores em formação inicial ou continuada, uma vez que a modalidade graduação em grande parte foi composta por estudantes da licenciatura.

Identificou-se como aspecto do programa a ser melhorado, numa futura nova edição do programa e em outras políticas educacionais, a assimetria regional onde a região sul e sudeste teve uma participação no programa muito mais expressiva em comparação a região Norte. Podendo-se pensar em criar mecanismos para assegurar que a região Norte tenha mais representatividade no recebimento de bolsas de incentivo à pesquisa, valorizando e incentivando a abertura de PPGs e IES na referida região.

É interessante que a potencialidade do modelo proposto pelo Programa Obeduc seja, de fato, canalizada para contribuir com o fomento à pesquisa e à formação em pós-graduação nas regiões que mais necessitam de desenvolvimento e expansão em seus programas de pós-graduação.

Seja na investigação quantitativa, seja em uma análise qualitativa realizada em um projeto selecionado, percebe-se os bons resultados do programa, evidenciados nas falas dos participantes. E passados mais de seis anos da finalização das atividades do último edital do programa Obeduc, publicado em 2012 e vigente até 2017, considera-se que essa política foi descontinuada precocemente, sem a devida realização de estudos avaliativos que permitissem identificar e mensurar sua importância.

E nesse sentido, o último objetivo específico do trabalho é contemplado no terceiro artigo que debruça a iniciar os trabalhos de avaliação do programa, a partir da construção de Modelo lógico, com base na Teoria do programa. Os resultados apresentados neste artigo são sustentados teoricamente pelas contribuições presentes nos trabalhos dos pesquisadores Chen (1990); Weiss (1998); Arretche (2001); Rossi (2003); Kellogg (2004); Souza (2006); Cassiolato e Guerresi (2010); Secchi (2014); Santos (2013); Ribeiro (2015); Jannuzzi (2016); e Domingos (2018).

O uso do modelo lógico de representação da teoria do programa mostrou ser uma ferramenta interessante para se compreender o programa Obeduc, podendo ser utilizada em diversos estudos na área de avaliação de políticas públicas, servindo como subsídio para a construção de indicadores de desempenho e outros mecanismos de avaliação.

Porém, este estudo não contemplou a análise da validade do desenho montado, que deve ser testado como indicativo de que o modelo foi bem formulado e que não existem pontos de divergências, ficando esse aspecto como sugestão para uma futura pesquisa.

O programa contou com financiamento de recursos de custeio que permitiram a realização de despesas de caráter transitório como material de consumo, diárias e passagens para deslocamentos dos pesquisadores para apresentação de trabalhos em eventos nacionais e internacionais, despesas com pessoa física ou jurídica, editoração de livros, e compra de materiais de uso nas atividades da pesquisa. Muitos projetos utilizaram os recursos para organização de seminários e eventos que promoveram a divulgação dos trabalhos.

Com os recursos de capital foi possível realizar aquisição de coleções e materiais bibliográficos, equipamentos de processamento de dados e equipamentos para áudio, vídeo e foto (únicos tipos de despesas de capital previstos no Regulamento do Obeduc Portaria n.152/2012).

Como produtos do Observatório destaca-se a produção das pesquisas nas temáticas da educação publicação de Trabalhos científicos (teses, dissertações, artigos, livros), a realização de Seminários e eventos, assim como a elaboração de manuais, guias, livros didáticos, e outros produtos para serem usados nas práticas de sala de aula.

A vasta gama de produtos, eventos, livros e trabalhos resultantes do programa foi citada nas entrevistas e nos relatórios internos produzidos sobre o programa. No entanto, observa-se como limitação do programa a inexistência de um repositório específico para produções do programa Obeduc, o que impediu a realização de um levantamento numérico exato da quantidade de produções resultantes dos projetos Obeduc e prejudicou divulgação e a disseminação dos conhecimentos científicos produzidos ao longo de mais de uma década de vigência do programa.

Como resultados de médio prazo, identifica-se que o programa Obeduc proporcionou, o desenvolvimento de grupos de pesquisa no campo educacional que perduraram no tempo, como o grupo TEIA, permanecendo ativos mesmo após a finalização dos projetos, numa clara efetivação da articulação/aproximação nas relações entre a universidade e as escolas (PPGs-graduação - escola). A implementação de melhorias na prática docente, e a valorização dos professores e dos saberes relacionados à educação básica, também puderam ser evidenciados como resultados intermediários contidos tanto nos relatórios do Observatório da Educação, quanto nos relatos de professores ex-participantes.

No longo prazo, encontra-se como resultado final a promoção da formação de mais mestres e doutores, e da formação inicial e continuada de professores com ênfase em pesquisa, assim como o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* na temática da educação. Nos documentos e relatos das entrevistas também foi possível identificar como resultado, a estímulo à entrada de professores da educação básica na pós-graduação, e a melhoria dos cursos de licenciatura, com formação docente mais capaz de responder às demandas da educação básica.

Como limitações deste estudo, há que se destacar que há uma dificuldade em se realizar análises avaliativas do programa, em virtude da elevada rotatividade dos agentes públicos na administração pública, das trocas de sistemas para armazenamento de dados, da utilização de diferentes sistemas dentro da Capes de forma segmentada, onde as informações sobre as políticas não se encontram de maneira simples. A base de dados a respeito dos bolsistas do programa é muito recente e só contempla as duas últimas edições do programa, impossibilitando o resgate de informações valiosas sobre os egressos do programa nos primeiros editais. O próprio registro das atividades de prestação de contas, em forma de relatórios de atividades descritivos, não contribui para tarefa de se analisar os resultados de cada projeto.

Nesse sentido, sentiu-se a necessidade de complementar as informações constantes nos sistemas com a realização de entrevistas tanto com ex-dirigentes do Obeduc na Capes, como

com ex-participantes de um projeto, para que se tivesse uma percepção mais clara a respeito do perfil do programa.

A base de dados disponível sobre o programa, permitiu um achado interessante de nossa pesquisa: o dado de 31, 04% de ex-bolsistas Obeduc, na modalidade professor EB no ano de 2013, ingressaram na pós-graduação a partir de 2014. Apesar de isoladamente não ser capaz de justificar que essa entrada se deu em virtude da participação em um projeto de pesquisa Obeduc, é um dado que vai ao encontro do que se espera e do que seria até desejável do ponto de vista das diretrizes e objetivos programa Obeduc, sendo considerado como o caminho natural desses bolsistas, devido a aproximação e interação com pós-graduação que o programa Obeduc proporcionava aos professores da educação básica.

Nesse sentido, sugerimos a continuidade de novos estudos quantitativo e qualitativos com a temática do programa no sentido de elucidar questões sobre possíveis relações de causalidade entre a participação no programa e o ingresso na pós-graduação como reflexo positivo da política.

Em resumo, ainda que sejam necessárias mais investigações para se medir e avaliar a qualidade, efetividade e impactos do Programa Observatório da Educação, visualizamos que o grande diferencial inovador do programa foi atuar contra a verticalização da produção de conhecimento, estendendo o pagamento de bolsas aos estudantes de licenciaturas e demais cursos de graduação e aos professores da educação básica da rede pública de ensino envolvidos nos projetos de pesquisa Obeduc.

A pesquisa mostrou o quanto é necessária a reflexão sobre os avanços da pós-graduação e da pesquisa sendo levados à escola básica. As reflexões deste trabalho permitem concluir que Observatório da Educação da Capes, se constituiu numa proposta com forte potencial de articulação entre a pós-graduação e a formação de professores onde se visualizou a escola básica como campo de produção e apropriação de conhecimento. A esse respeito, finalizamos este trabalho corroborando Clímaco, Neves e Lima (2012, p.207), enfatizando a importância de iniciativas que discutam e posicionem:

A escola básica como campo de produção e apropriação de conhecimento: o reconhecimento e a reciprocidade com as IES permitem que a escola e seus agentes deixem de ser vistos como meros objetos de pesquisa, mas sim como sujeitos ativos, aptos a participar e a crescer com a pesquisa científica. Assim, os avanços da pós-graduação e da pesquisa devem ser levados à escola básica que, ao absorvê-los criticamente, propicia novas observações, novos estudos e novas aprendizagens, gerando um movimento contínuo mutuamente enriquecedor, reconhecendo as escolas públicas como espaço privilegiado para concretizar a propalada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 55-70.

ANDRÉ, Marli. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. Educação, v. 33, n. 3, 19 dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/%20article/view/8075/5719>. Acesso em: 4 jul. 2023.

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <http://edubase.sbu.unicamp.br:8080/jspui/handle/EDBASE/1838> Acesso em: 13 fev. 2023.

ARRETCHE, Maria Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Orgs.). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

ARRETCHE, Maria Tereza da Silva. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. (Org.). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez/IEE, 2009.

AZEVEDO, F. de. Novos Caminhos e novos fins. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BAMBERGER, M. R. J.; MABRY, L. Real world evaluation: working under budget, time, data and political constraints. Thousand Oaks: Sage, 2006.

BANCO MUNDIAL. Monitorização e avaliação: algumas ferramentas, métodos e abordagens. Washington: Banco Mundial, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016], p. 123. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. EDITAL Nº 01/2006/CAPES/INEP. Brasília, 2006. publicado no DOU nº 116, Seção 3, pág. 22.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Edital nº 01/2008/CAPES/INEP/SECAD, de 24/07/2008, publicado no DOU nº 141, Seção 3, pág. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Edital nº 001/2009//CAPES/ SECAD/INEP, de 03 de agosto de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Edital nº 38/2010/CAPES/INEP, de 24/06/2010, publicado no DOU nº 119, Seção 3, pág. 43.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Edital nº 49/2012, de 05 de novembro de 2012, publicado no DOU nº. 05/11/2012, na Seção 3, página 47.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Portaria nº 152, de 30 de outubro de 2012. Aprova o Regulamento do Programa Observatório da Educação.

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

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

BRASIL. Presidência da República. Lei no 4.024/1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos Ministério da Educação Lei no 9.394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação o PNE.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil . Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.803, de 08 de junho de 2006 – Institui o Programa Observatório da Educação.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos Decreto nº 6.755 de 19 de janeiro de 2009 - Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES.

BRASIL. Relatório de Gestão - Observatório da Educação. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, Capes, Ministério da Educação. Brasília, DF, 2013. Disponível em: Relatórios e Dados — CAPES (www.gov.br)

BRASIL. Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014, vol. 2. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Capes. Ministério da Educação, 2015. Disponível em: Relatórios e Dados — CAPES (www.gov.br)

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. RBPAAE – v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007. Disponível em file:///C:/Users/Del%C3%ADcia/Downloads/rsaraujo,+Revista+RBPAAE_23-2_web_4.pdf. Acesso em 20 nov. 2022.

CASSIOLATO, Martha; GUERESI, Simone. Nota Técnica n. 06 (Disoc): Como elaborar Modelo Lógico: roteiro para formular programas e organizar avaliação. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2010. Disponível em <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/5810>. Acesso em 30 março 2023.

CHEN, Huey-Tsyh. Theory-driven evaluations. Thousand Oaks: Sage, 1990.

CLÍMACO, J.C.T. de S.; NEVES, C.M. de C.; DE LIMA, B.F.Z. 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. Doi: 10.21713/2358-2332.2012.v9.286. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/286>. Acesso em: 3 jul. 2023.

CORTELAZZO, I.B.C. Pesquisa na Educação Superior: articulação, graduação e pós-graduação. In: Pedagogia em debate: desafios contemporâneos. Curitiba: Editora UTP, 2004.

COSTA, F. L. da; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 962-969, set./out. 2003. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6509>. Acesso em 20 mar. 2023.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados, 1996.

DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DOMINGOS, A.; SILVA, L. E. O. TEORIA DO PROGRAMA: O que é, para que serve e quando fazer? Asociación Latinoamericana de Ciência Política. 2018.

DOURADO, L.F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Revista Educação e Sociedade Soc.* 36 (131), Jun 2015. Doi: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzt/#>. Acesso em: 30 jun. 2023.

FARIAS, I. M. S. de; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. Contribuições do OBEDUC como pesquisa em rede para a formação do professor. *Revista Educação Matemática em Foco*, v. 5, n. 1, p. 12-29, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgecm/revistas/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

FARIAS, I. M. S. de; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. Pesquisa em rede e a formação do pesquisador em educação: uma experiência do Observatório da Educação (Obeduc) UECE/UPOP/UNIFESP. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 9, n. 16, p. 109–122, 2017. DOI: 10.31639/rbpf.v9i16.165. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/165>. Acesso em: 6 mar. 2023.

FERREIRA, HELDER; CASSIOLATO, MARTHA; GONZALEZ, ROBERTO. *Uma Experiência de Desenvolvimento Metodológico para Avaliação de Programas: o modelo lógico do Programa Segundo Tempo*, Brasília: Ipea, 2009 (Texto para Discussão n. 1369)

FRANCISCO, Aline Luz Mesquita. *O desenvolvimento profissional na relação pesquisaformação-prática: Programa Observatório da Educação e os professores que ensinam matemática*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12134>. Acesso em: 03 fev 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Gisele de.; SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos. Programa Luz para Todos: Uma representação da Teoria do Programa por meio do modelo lógico. *Revista planejamento e políticas públicas*, n. 45, jul./dez. 2015. Disponível em : <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/6648>. Acesso em: 30 março 2023.

GATTI, B.A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo - *Pesquisa em Educação, Cadernos de Pesquisa* (113), Jul 2001 – Doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VVXgbRbzwLZvmYSL6M9b/#>. Acesso em : 09 jun. 2023.

GATTI, B. A. *Estudos quantitativos em educação*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GATTI, B. A. A Pesquisa na pós-graduação e seus impactos na educação. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 35-49, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/175/245>. Acesso em 7 jun. 2023.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa). Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 23 jun 2023.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

HANITA, M. Y., & NAKAYAMA, B. S. Programa Observatório da Educação (OBEDUC) e desenvolvimento profissional docente. Revista Paranaense de Educação Matemática, Campo Mourão, PR, v. 8, n. 15, p. 216–238, jan.-jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.33871/22385800.2019.8.15.216-238>. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/6123/4146>. Acesso em: 23 mar. 2023.

HERMIDA, Jorge Fernando. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. Revista Educar Curitiba, n 27, p. 239-258, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gryd8k5VLDW95Bxsd3LQ6bs/?format=pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Monitoramento e avaliação de programas sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

KELLOGG, W. K. Logic model development guide. Michigan: WK Kellogg Foundation, 2004.

KRÜGER DE PESCE, M.; DALMAZO AFONSO DE ANDRÉ, M. E. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 39–50, 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/62>. Acesso em: 4 jul. 2023.

LAMPERT, E. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. Revista Linhas Críticas, Brasília, v. 14, n. 26, p.131-150, jan./jun.2008. Doi: <https://doi.org/10.26512/lc.v14i26.3439>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3439>. Acesso em: 29 jun. 2023.

LOTTA, Gabriela. (Org.). Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil. Brasília: Enap, 2019.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril 2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/d7tPWYR3z6m3KWbwshH6jnJ/?format=pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

LÜDKE, M. O professor e sua formação para a pesquisa. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 333-349, jul./dez. 2005. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/715/71570206.pdf>. Acesso em 5 dez. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. [2. Ed]. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária, 2017.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005. DOI:
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200006>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/MqGGF9R9dLmQVz36Y5VYRdr/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 17 nov. 2022.

LÜDKE, M.; RODRIGUES, P. A. M.; PORTELA, V. C. M. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 9, n. 16, p. 59 - 83, abr. 2012.

MAGALHÃES, Arthur Prado Fleury. *O Programa Observatório da Educação como espaço formativo: compreensões de professores da educação básica sobre leitura e escrita no ensino de ciências*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186997>. Acesso em: 09 fev. 2023.

MARQUES, Mario Osorio. *Educação/interlocução, Aprendizagem/reconstrução de saberes*. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.

MENDONÇA, A. W. P. C. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. *Cad. Pesqui.* [online]. 1994, n.90, pp.36-44. ISSN 0100-1574. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/890/961>. Acesso em: 29 jun. 2023.

MENDONÇA, Ana Waleska, BRANDÃO, Zaia (Orgs.). *Por que não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. 216p. (Coleção da Escola de Professores).

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 14, p. 131-150, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n14/n14a08.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. Universidade, ciência e cultura no pensamento de Anísio Teixeira. *Revista ALCEU - v.4 - n.7 - p. 150 a 163 - jul./dez. 2003*. Disponível em: <http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/alceu-n7-Mendonca.pdf>. Acesso em 28 abr. 2023.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIOLA, Adriana Fátima de Souza. *Interações e mediações propiciadas pela pesquisa colaborativa e o desenvolvimento profissional de professores de matemática*. 2018. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/2453>. Acesso em: 11 dez. 2022.

MORIN, E. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

NÓVOA, A. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação. *Educação & Pesquisa*, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./mar. 2015. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015400100301>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/bLFvYD3DRmFj9jQFRcKKxNg/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2023.

NÓVOA, Antônio. Universidade e formação docente. *Entrevista revista Interface – Comunica, Saúde, Educ.* n. 7. p. 129 – 138, agosto 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/GvJyMSqMSQQpjvnWcRrHkTQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2023.

OLIVEIRA, A. X. de; VIDIGAL, L.; MARTINS, N.; MELLO, D. E. de; FRANCO, S. A. P. Programa OBEDUC: Caminhos trilhados na formação dos profissionais da educação. *Revista Crítica Educativa (Sorocaba/SP)*, v.3, n. 2 – Especial, p. 173-187, jan./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v3i2.171>. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/171>. Acesso em: 7 fev. 2023.

OZGA, Jenny *Investigação sobre políticas educacionais*. Porto, PT: Porto Editora, 2000.

PAES DE SOUSA, R. Prefácio. In: JANNUZZI, P. Monitoramento e avaliação de programas sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas. Campinas, São Paulo: Alínea, 2016.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PORLÁN, R.; RIVERO, A. El conocimiento de los profesores. Sevilla: Díada, 1998.

QUIRINO, Jesus Reinaldo Alves. Um panorama das pesquisas em formação continuada de professores de matemática no programa OBEDUC (2010 – 2015): uma caracterização da reflexividade docente. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3104>. Acesso em: 10 dez. 2022.

RIBEIRO, Antonio. Teoria de mudança: aplicações e aprendizados em uma experiência brasileira. Revista Brasileira de Avaliação, Brasília, n. 9, p. 4-15, jan-jun. 2015.

ROSSI, P. H.; LIPSEY, M. W.; FREEMAN, H. E. Evaluation: A systematic approach. Sagepublications, 2003.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 534-550, Dec. 2009. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000300010>. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300010. Acesso em: 10 mar. 2023.

SANTOS, Andreia Rodrigues dos. A teoria do programa e seus múltiplos usos: construindo referências para a avaliação de desempenho do Pronatec. Monografia apresentada ao Instituto Serzedello Corrêa do Tribunal de Contas da União, Brasília, 2013.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-92.

SECCHI, Leonardo. Políticas Públicas: conceitos, esquema de análise e casos práticos. São Paulo, Cengage Learning, 2014.

SEVERINO, A. J. Educação e Universidade: conhecimento e construção da cidadania. Interface. Comunic, Saúde, Educ, v6, n10, p.117-24, fev 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/dcRwJ5SSQW6Z43pGWpKyMkc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

SILVA, Rogério Renato. Teorias de mudança: lógica, processo e uso. *Revista Aval*, vol. 4, n. 18, p. 88 – 113, julho/dezembro 2020.

SOUZA, Sueli de Oliveira. Desenvolvimento profissional do professor experiente no projeto colaborativo universidade/escolas: desafios e necessidades formativas. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, MT, 2017. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/3613>. Acesso em 08 fev. 2022.

TARDIF, M.; ZOURHAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.125, p.13-35, maio/ago. 2005.

TAUCHEN, G.; DEVECHI C. P. V.; TREVISAN, A. L. Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 369-393, maio/ago. 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Funções da universidade. *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n.135, Fev. 1964, p. 1–2.

UNESCO. 2020. Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Uma nova geração: 25 anos de esforços para igualdade de gênero na educação. Paris, UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375599>. Acesso em: 5 out. 2022.

WERLE, Flávia. Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. Porto Alegre: *Revista Educação*, v.35, n.3, p. 424-433, set./dez. 2012.

WERLE, Flávia. Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. Porto Alegre: *Revista Educação*, v.35, n.3, p. 424-433, set./dez. 2012.

WEISS, C. *Evaluation: methods for studying programs and policies*. 2. ed. UpperSaddleRiver, NJ: Prentice Hall, 1998.

XAVIER, Libânia Nacif. Universidade, pesquisa e educação pública em Anísio Teixeira. *Revista História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.19, n.2. abr.-jun. 2012, p.669-682. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/Nv95cgSw4qJC9L97RM99gYc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev 2023.

ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO

**PARECER**

O projeto de pesquisa intitulado **“O PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO: trajetória e contribuições enquanto política pública para formação associada à pesquisa”** da discente de Mestrado/Doutorado **Carolina Magalhães Wanderlei de Carvalho** do PPG Educação em Ciências, sob a orientação da Profª Drª **Jaqueline Moll**, vinculada ao referido PPG desta Universidade, é apresentado para a apreciação da Comissão de Pós-Graduação deste PPG.

Trata-se de projeto de pesquisa cujo objetivo geral é **“Refletir sobre a trajetória e as contribuições do Programa Observatório da Educação (Obeduc)”**, a partir da análise da **“política pública de indução à formação de profissionais da educação pela pesquisa, iniciando trabalhos para subsidiar a avaliação do programa enquanto política pública”**. Apresenta uma introdução fundamentada e com objetivos adequados ao estudo.

A metodologia de coleta, **a partir de modelos usados pelo IPEA para a teoria do programa, a teoria da implementação e a teoria da mudança**, são coerentes para que os objetivos sejam alcançados, mas pouco explicado no projeto sobre a aplicação.

Seu cronograma de execução, que prevê o período de **24** meses (veja que a conclusão no 1º. Semestre/2023) , é adequado para a realização do projeto em que pese não termos informações sobre detalhes dos métodos e principalmente das Técnicas de Pesquisa.

Relator: Prof. Dr. Alexandre Guilherme Motta Sarmento

Brasília, 24 de maio de 2023.

Documento assinado digitalmente
ALEXANDRE GUILHERME MOTTA SARMENTO
Data: 24/05/2023 13:04:51-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE ACESSO A DADOS



COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE ACESSO A DADOS

Estamos de acordo com a realização do projeto de pesquisa para investigação da trajetória e contribuições do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), enquanto política pública de fomento às pesquisas em educação, proposto pela pesquisadora Carolina Magalhães Wanderlei de Carvalho, sob orientação da Profa. Dra. Jaqueline Moll, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Concedemos a anuência para realização de coleta de dados no acervo de documentos da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no banco de dados da CAPES disponível no Sistema SAS Enterprise Guide 8.1.

A qualquer momento, a Capes poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Todos os cuidados deverão ser tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora do estudo, servidora Carolina Magalhães Wanderlei de Carvalho, e, será guardado por pelo menos cinco anos. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, e será realizada a devolução dos resultados para a CAPES, se assim for solicitado.

Brasília, 05 de maio de 2023



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Litvin Villas Boas, Coordenador(a)-Geral de Fomento e Avaliação de Programas**, em 10/05/2023, às 18:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 54, inciso II, da Portaria nº 06/2021 da Capes.



Documento assinado eletronicamente por **Marcia Serra Ferreira, Diretor(a) de Formação de Professores da Educação Básica**, em 16/05/2023, às 17:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 54, inciso II, da Portaria nº 06/2021 da Capes.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.capes.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1970131** e o código CRC **7BD0080F**.

ANEXO C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Dados de identificação**

Título do Projeto: O Programa Observatório da Educação: trajetória e contribuições enquanto política pública para formação associada à pesquisa

Pesquisadora Responsável: Carolina Magalhães Wanderlei de Carvalho

CPF: 015.510.151-02

Pesquisadora Supervisora: Dra. Jaqueline Moll

CPF: 476.456.870-53

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa "O Programa Observatório da Educação: trajetória e contribuições enquanto política pública para formação associada à pesquisa", de responsabilidade da pesquisadora Carolina Magalhães Wanderlei de Carvalho, sob supervisão da pesquisadora orientadora, Profa. Dra. Jaqueline Moll, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação em Ciências (PPGECI) – Mestrado em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Leia cuidadosamente o que segue e questione sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por finalidade refletir sobre a trajetória e as contribuições do Programa Observatório da Educação (Obeduc), na perspectiva de uma política pública de indução à formação de profissionais da educação pela pesquisa, iniciando trabalhos para subsidiar a avaliação do programa enquanto política pública.

2. A minha participação nesta pesquisa consiste em um único encontro, com a concessão de entrevista, que ocorreu a partir de um roteiro

semiestruturado, com a tomada de notas e com o registro de áudio para posterior transcrição pela pesquisadora. A realização da entrevista ocorrerá em um encontro por meio de videoconferência, com duração de aproximadamente 40 minutos, ficando sob responsabilidade da pesquisadora a disponibilização de link para sala virtual onde a entrevista ocorrerá.

3. Durante a execução da pesquisa, em relação aos riscos e possíveis desconfortos ao sujeito da pesquisa, destaca-se o tempo despendido para a concessão da entrevista.

4. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para realização de análises sobre o programa Observatório da Educação considerando sua trajetória para subsidiar um processo avaliativo do programa enquanto política pública educacional.

5. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

6. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

8. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

9. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

10. Fui informado que restando qualquer dúvida sobre os procedimentos da pesquisa poderei entrar em contato com Carolina Magalhães Wanderlei de Carvalho, pesquisadora responsável, pelo telefone (0xx61) 99646-08-46 ou pelo e-mail calumw01@gmail.com; ou, com a pesquisadora supervisora, Profa. Dra. Jaqueline Moll, pelo telefone (0xx51) 99944-3026 ou pelo e-mail jaquelinemoll@gmail.com.

Eu, Levindo Diniz Carvalho, inscrito no CPF sob o nº 036.136.396-61 declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário do projeto de pesquisa acima descrito.

Belo Horizonte, 06 de junho de 2023.

A handwritten signature in blue ink that reads "Levindo Diniz Carvalho". The signature is written in a cursive style and is underlined.

Assinatura do participante: Levindo Diniz Carvalho

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: O Programa Observatório da Educação: trajetória e contribuições enquanto política pública para formação associada à pesquisa

Pesquisadora Responsável: Carolina Magalhães Wanderlei de Carvalho

CPF: 015.510.151-02

Pesquisadora Supervisora: Dra. Jaqueline Moll

CPF: 476.456.870-53

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa "O Programa Observatório da Educação: trajetória e contribuições enquanto política pública para formação associada à pesquisa", de responsabilidade da pesquisadora Carolina Magalhães Wanderlei de Carvalho, sob supervisão da pesquisadora orientadora, Profa. Dra. Jaqueline Moll, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação em Ciências (PPGECI) – Mestrado em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Leia cuidadosamente o que segue e questione sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra à pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por finalidade refletir sobre a trajetória e as contribuições do Programa Observatório da Educação (Obeduc), na perspectiva de uma política pública de indução à formação de profissionais da educação pela pesquisa, iniciando trabalhos para subsidiar a avaliação do programa enquanto política pública.

2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em encaminhamento de respostas por escrito à roteiro de perguntas encaminhado pela pesquisadora por e-mail.

3. Durante a execução da pesquisa, em relação aos riscos e possíveis desconfortos ao sujeito da pesquisa, destaca-se o tempo despendido para se responder às perguntas realizadas pela pesquisadora.

4. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para realização de análises sobre o programa Observatório da Educação considerando sua trajetória para subsidiar um processo avaliativo do programa enquanto política pública educacional.

5. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

6. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

8. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

9. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

10. Fui informado que restando qualquer dúvida sobre os procedimentos da pesquisa poderei entrar em contato com Carolina Magalhães Wanderlei de Carvalho, pesquisadora responsável, pelo telefone (0xx61) 99646-08-46 ou pelo e-mail calumw01@gmail.com; ou, com a pesquisadora supervisora, Profa. Dra. Jaqueline Moll, pelo telefone (0xx51) 99944-3026 ou pelo e-mail jaquelinemoll@gmail.com.

Eu, Kildo Adevair dos Santos, inscrito no CPF sob o nº 048.614.446-16 declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário do projeto de pesquisa acima descrito.

Natal, 06 de junho de 2023.

Kildo Adevair dos Santos

Assinatura do participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Dados de identificação**

Título do Projeto: O Programa Observatório da Educação: trajetória e contribuições enquanto política pública para formação associada à pesquisa

Pesquisadora Responsável: Carolina Magalhães Wanderlei de Carvalho

CPF: 015.510.151-02

Pesquisadora Supervisora: Dra. Jaqueline Moll

CPF: 476.456.870-53

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa "O Programa Observatório da Educação: trajetória e contribuições enquanto política pública para formação associada à pesquisa", de responsabilidade da pesquisadora Carolina Magalhães Wanderlei de Carvalho, sob supervisão da pesquisadora orientadora, Profa. Dra. Jaqueline Moll, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação em Ciências (PPGECI) – Mestrado em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Leia cuidadosamente o que segue e questione sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra à pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por finalidade refletir sobre a trajetória e as contribuições do Programa Observatório da Educação (Obeduc), na perspectiva de uma política pública de indução à formação de profissionais da educação pela pesquisa, iniciando trabalhos para subsidiar a avaliação do programa enquanto política pública.



2. A minha participação nesta pesquisa consiste em um único encontro, com a concessão de entrevista, que ocorreu a partir de um roteiro semiestruturado, com a tomada de notas e com o registro de áudio para posterior transcrição pela pesquisadora. A realização da entrevista ocorreu em um encontro na data de 4 de julho de 2018, com duração de aproximadamente 40 minutos, ficando sob responsabilidade da pesquisadora a guarda do áudio da entrevista.

3. Durante a execução da pesquisa, em relação aos riscos e possíveis desconfortos ao sujeito da pesquisa, destaca-se o tempo despendido para a concessão da entrevista.

4. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para realização de análises sobre o programa Observatório da Educação considerando sua trajetória para subsidiar um processo avaliativo do programa enquanto política pública educacional.

5. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

6. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

8. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

9. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

10. Fui informado que restando qualquer dúvida sobre os procedimentos da pesquisa poderei entrar em contato com Carolina Magalhães Wanderlei de Carvalho, pesquisadora responsável, pelo telefone (0xx61) 99646-08-46 ou pelo e-mail calumw01@gmail.com; ou, com a pesquisadora supervisora, Profa. Dra.

Jaqueline Moll, pelo telefone (0xx51) 99944-3026 ou pelo e-mail jaquelinemoll@gmail.com.

Eu, CARMEN MOREIRA DE CASTRO NEVES, inscrito no CPF sob o nº 352 259 201-87 declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário do projeto de pesquisa acima descrito.

Brasília, _____, 05 de junho de 2023.

Carmen Moreira de Castro Neves
Assinatura do participante

Carolina Magalhães Wanderlei de Carvalho
Carolina Magalhães Wanderlei de Carvalho
Pesquisadora responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: O Programa Observatório da Educação: trajetória e contribuições enquanto política pública para formação associada à pesquisa

Pesquisadora Responsável: Carolina Magalhães Wanderlei de Carvalho

CPF: 015.510.151-02

Pesquisadora Supervisora: Dra. Jaqueline Moll

CPF: 476.456.870-53

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa "O Programa Observatório da Educação: trajetória e contribuições enquanto política pública para formação associada à pesquisa", de responsabilidade da pesquisadora Carolina Magalhães Wanderlei de Carvalho, sob supervisão da pesquisadora orientadora, Profa. Dra. Jaqueline Moll, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação em Ciências (PPGECI) – Mestrado em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Leia cuidadosamente o que segue e questione sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por finalidade refletir sobre a trajetória e as contribuições do Programa Observatório da Educação (Obeduc), na perspectiva de uma política pública de indução à formação de profissionais da educação pela pesquisa, iniciando trabalhos para subsidiar a avaliação do programa enquanto política pública.

2. A minha participação nesta pesquisa consiste em um único encontro, com a concessão de entrevista, que ocorreu a partir de um roteiro

semiestruturado, com a tomada de notas e com o registro de áudio para posterior transcrição pela pesquisadora. A realização da entrevista ocorrerá na Capes, com duração de aproximadamente 40 minutos, ficando sob responsabilidade da pesquisadora a guarda do áudio da entrevista.

3. Durante a execução da pesquisa, em relação aos riscos e possíveis desconfortos ao sujeito da pesquisa, destaca-se o tempo despendido para a concessão da entrevista.

4. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para realização de análises sobre o programa Observatório da Educação considerando sua trajetória para subsidiar um processo avaliativo do programa enquanto política pública educacional.

5. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

6. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

8. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

9. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

10. Fui informado que restando qualquer dúvida sobre os procedimentos da pesquisa poderei entrar em contato com Carolina Magalhães Wanderlei de Carvalho, pesquisadora responsável, pelo telefone (0xx61) 99646-08-46 ou pelo e-mail calumw01@gmail.com; ou, com a pesquisadora supervisora, Profa. Dra. Jaqueline Moll, pelo telefone (0xx51) 99944-3026 ou pelo e-mail jaquelinemoll@gmail.com.

Eu, Fernanda Lilian Velloso Reis, inscrito no CPF
sob o nº 954.808.461-91 declaro ter sido informado e concordo em
participar, como voluntário do projeto de pesquisa acima descrito.

Brasília, 07 de junho de 2023.

Fernanda Lilian Velloso Reis

Assinatura do participante

ANEXO D – ROTEIROS DE ENTREVISTAS

Roteiro de entrevista para ex-participantes

Roteiro para entrevistas com ex-participantes Obeduc

Nome: _____

Função que desempenhou no programa: _____

- 1) Como realizou contato com pesquisa? Já participava do grupo de pesquisa TEIA ou de outro grupo de pesquisa? Como conheceu o projeto Obeduc?
- 2) Em que medida se deu a sua participação no Obeduc? Como era a dinâmica das atividades?
- 3) O senhor foi bolsista Capes do Obeduc, em que modalidade, e por quanto tempo?
- 4) Houve algum produto, evento, trabalho realizado pelo Obeduc que tenha te chamado mais atenção? Alguma Experiência ou trabalho dentro do projeto Obeduc que te marcou ao longo do projeto?
- 5) Após a finalização do Obeduc, a senhora permaneceu no grupo TEIA ou em algum outro grupo de pesquisa?
- 6) Consegue observar se o trabalho em projeto de pesquisa ocasionou algum tipo de melhoria nas suas práticas como professora?
- 7) Gostaria de saber a respeito da sua formação acadêmica na época do Obeduc e depois.
- 8) A participação no Obeduc influenciou de alguma maneira a sua entrada na pós-graduação?
- 9) O senhor ainda trabalha com a educação básica?
- 10) Consegue perceber alguma relação de melhoria na sua formação e seu futuro profissional por ter participado do projeto Obeduc?
- 11) Consegue apontar alguma crítica ou sugestão de melhoria ao programa Obeduc?

Roteiro de entrevista equipe gerencial

Roteiro para entrevistas com integrantes da equipe gerencial

Identificação do entrevistado

Nome:

Função que desempenhou no programa:

Caracterização do Programa

- 1) Pode falar um pouco sobre o que sabe da história do Obeduc? O que havia antes e como entrou na agenda?
- 2) Que problema que o Obeduc pretendia enfrentar?
- 3) Qual era o objetivo do Obeduc?
- 4) Quem foram os atores interessados?

Descrição da linha de atuação

- 5) Como foi a linha de atuação e qual objetivo tinha?
- 6) Como você definiria o problema que a linha de atuação do Obeduc propôs enfrentar?
- 7) Quais seriam as principais consequências desse problema?
- 8) Quais seriam as causas mais importantes? Por que esse problema existe?

Resultados

- 9) Quem foram os beneficiários (parcela do público-alvo) atendidos?
- 10) Quais eram os resultados esperados e quais foram os resultados alcançados? (Tanto resultados intermediários como finais)

Análise de Implementação

- 11) Considerando a o contexto de implementação do último edital do Obeduc em 2012, quais fatores contribuíram e quais fatores comprometeram o desempenho do programa?