

## **PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO (OBEDUC) E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

DOI: <https://doi.org/10.33871/22385800.2019.8.15.216-238>

Marília Yuka Hanita<sup>1</sup>  
Bárbara Sicardi Nakayama<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo visa compreender o potencial do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) para o desenvolvimento profissional docente. O referencial teórico se fundamenta nos estudos referentes ao desenvolvimento profissional docente (DAY, 2001). A pesquisa de campo foi pautada no levantamento e mapeamento dos documentos vinculados ao OBEDUC e disponibilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde 2006. Os documentos revelam que as características do programa foram significativas para o desenvolvimento profissional docente, pois se configurou como um espaço formativo permeado pela pesquisa, aproximando o diálogo entre universidade e escola e a aprendizagem em grupos com diferentes níveis de formação, fornecendo e fortalecendo uma pesquisa em educação.

**Palavras-chave:** Programa Observatório da Educação. Desenvolvimento Profissional Docente. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

## **EDUCATION OBSERVATORY PROGRAM (OBEDUC) AND PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT**

**Abstract:** This article aims to understand the potential of the Observatory Education Program (OBEDUC) for professional teacher development. The theoretical framework is based on studies related to professional teacher development (DAY, 2001). The field research was based on a gathering and mapping of documents related to OBEDUC available by the Coordination for Improvement of Higher Level Personnel (CAPES) since 2006. The documents reveal that the characteristics of the program were significant for the professional development of teachers, because it was configured as a formative space permeated by research, bringing together the dialogue between university and school and also learning in groups with different levels of education and also strengthening research in education.

**Keywords:** Education Observatory Program. Professional Development Teacher. Coordination of Improvement of Higher Level Personnel (CAPES).

### **Apresentação**

Dado o contexto do atual cenário político do país, entende-se que é necessário apontar que, há 10 anos, as políticas e programas de formação de professores se destacam pelas propostas inovadoras que abrangem diferentes níveis de ensino e educação não-formais. Visa-se, com isso, propor ações formativas desde o ingresso do licenciando e durante sua atuação

<sup>1</sup> M.<sup>a</sup>, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), E-mail: mah\_doim@hotmail.com;

<sup>2</sup> Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), E-mail: barbara@ufscar.br;

profissional, promovendo sustentabilidade e atratividade para a docência.

A falta de profissionais da educação é um desafio agravante para Educação Básica. Ruiz, Ramos e Hingel (2007) analisam que há um altíssimo índice de evasão de alunos de licenciatura, por exemplo, no curso de Ciências Biológicas - 42% -, logo, se transformando, em um problema de caráter social. Assim, as políticas de formação docente são planejadas com “iniciativas para melhorar a imagem social e o status da docência, passando pelos salários e condições de emprego, programas de iniciação à docência, reestruturação da formação inicial e continuada, até incentivos especiais para atrair e manter professores” (GATTI, 2009, p. 17). Tais princípios visam contribuir para uma formação do docente, minimizando não só o embate entre a universidade e a escola, mas, também, a presença da dicotomia entre a teoria e a prática e, por fim, a falta de financiamento de pesquisas. Tais dificuldades estão relacionadas, intrinsecamente, com a prática educativa.

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. Freitas (2007, p. 1218) contextualiza que o objetivo principal era o de transferir para a CAPES a execução dessas políticas de formação

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

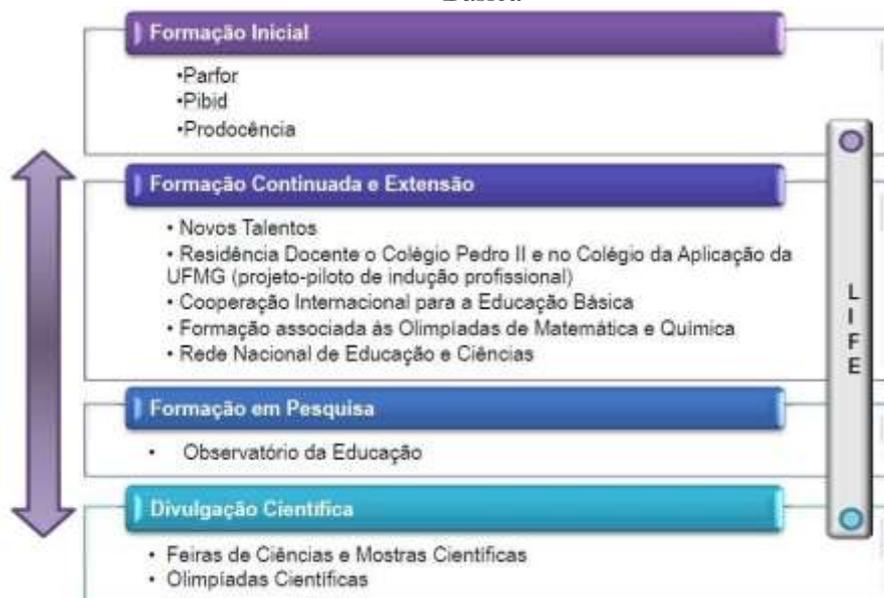
Os programas da DEB organizam-se em uma matriz educacional, que articula três categorias: a busca pela excelência e pela equidade na formação dos professores brasileiros;

integração entre programas de pós-graduação, cursos de formação de professores e escola básica; produção e disseminação de conhecimento. Por isso, o relatório de gestão (DEB, 2013, p. 17) alega,

a formação de professores da Educação Básica é um componente essencial para a universalização e a democratização da educação de qualidade, para o desenvolvimento humano e social do país e para seu crescimento inclusivo e sustentável. O cenário contemporâneo de alta complexidade impõe um sentido de urgência quanto ao desenvolvimento de políticas públicas de valorização docente e, na esfera de suas atribuições legais, a CAPES, desde 2009 vem investindo de modo crescente na concretização dessas políticas.

Pela Figura 1, percebe-se que há programas educacionais em momentos distintos da formação (inicial e continuada), propostas de programas em extensão e, também, projetos comprometidos com a pesquisa e a divulgação científica. Nesse sentido, percebe-se que a DEB considera as diversas facetas para o desenvolvimento profissional docente e formação de professores e ainda, que os Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE) são compreendidos como *locus* transversal a todas as linhas de ações.

**Figura 1:** As linhas de ação da DEB vinculadas às políticas de formação de professores da Educação Básica



Fonte: Relatório de Gestão da DEB

As propostas dos programas educacionais apresentam uma perspectiva positiva para os

profissionais de educação e licenciandos, uma vez que há programas para diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, como também projetos e programas que contemplam a educação não formal, como por exemplo, educação do campo, educação quilombola e educação ambiental.

Outro diferencial da maioria dos programas é a disponibilidade de financiamento para as atividades do projeto, como também a concessão de bolsas aos participantes, seja licenciandos, professores ou docentes universitários. Segundo Gatti (2009) é uma maneira de promover a valorização à docência e o incentivo à permanência na profissão.

Dentre todos os programas, nota-se que o Observatório da Educação (OBEDUC) é o único vinculado à linha de “Formação em Pesquisa”. Nesse sentido, este artigo visa compreender o potencial dos grupos de pesquisa que se inserem no contexto do OBEDUC para o desenvolvimento profissional docente.

### **O cenário em que o Observatório da Educação foi concebido**

Verifica-se a importância de apresentar o cenário educacional no qual o Observatório da Educação foi concebido, sendo esse, um programa vinculado a uma política pública. Desse modo, este estudo também permitirá ampliar o olhar sobre o programa, promovendo interpretações com maior profundidade.

No início da década de 2000, os grupos sociais se fortaleceram, a fim de um reconhecimento e uma valorização social. O espaço acadêmico também reivindicava a profissionalização docente, assim, mudanças significativas no âmbito da educação ocorreram ao longo da década, iniciando o movimento em prol de políticas de formação. Dessa forma, Paiva (2006, p. 11) menciona que: “vários segmentos da sociedade, antes invisíveis na organização sociopolítica, passaram a demandar seus direitos, ou seja, seu reconhecimento com base na formação de identidades específicas”. Diante disso, o Estado tomou providências por meio de formulação de políticas que suprissem as exigências.

Tais mobilizações, segundo Gatti, Barretto e André (2011) tiveram como resultado políticas de formação que se apresentam sobre novas e diferenciadas perspectivas para o aprimoramento da carreira docente. Contemplaram-se, assim, as ações voltadas para

licenciandos e licenciados, além de tentar suprir a evasão dos alunos dos cursos, bem como promover iniciativas para a permanência dos profissionais em exercício e no início de carreira.

Antes da criação do programa OBEDUC, em 2006, o caráter investigativo era apresentado apenas em resoluções e legislações como elemento representativo na formação de pedagogos e licenciandos, como evidenciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Conforme o parecer CNE/CP nº 3/2006, “A educação do licenciando em Pedagogia deve, pois, propiciar por meio da investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento e execução de atividades educativas” (BRASIL, 2005, p. 6).

Percebe-se que a investigação está intrinsecamente ligada à prática docente e ao exercício da profissão. Esses excertos sinalizam a incorporação e a consideração do caráter investigativo para a formação de licenciandos e pedagogos. Ainda, nessa perspectiva, a resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, no segundo parágrafo do art. 2, cita que o curso de Pedagogia deve ser delineado com “a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional” (BRASIL, 2006, p. 1) e, posteriormente, afirma que as atividades docentes compreendem a realização pesquisas que

XIV - proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (CNE/CP, 2005, p.20).

Além da perspectiva da pesquisa articulada com a prática escolar, o art. 7º se refere à distribuição da carga horária do curso de licenciatura em pedagogia, destacando-se que 2.800 horas devem ser direcionadas à:

[...] atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos (BRASIL, 2006, p. 4).

Aprofundando a discussão do caráter investigativo nos cursos de licenciatura,

Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 123) afirmam que

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

Considerando a reflexão anterior em relação às pesquisas durante a formação inicial, o Projeto Político Pedagógico de uma universidade também se apropria da formação reflexiva e de autonomia, o que é reafirmado por Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010, p. 225):

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

Percebe-se que existem três aspectos citados pelos documentos que o programa OBEDUC abrangia que é o caráter investigativo, a pesquisa que visa a produção de conhecimento relacionada com a prática educativa, e o incentivo para os professores participarem em grupos de estudos. Nesse sentido, é nítido que a característica investigativa deve contemplar a formação de professores. Assim, compreende-se que o OBEDUC possuía um potencial para elevar a qualidade da formação de professores da Educação Básica à pós-graduação.

### **As parcerias do OBEDUC - INEP e a secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão (SECADI)**

Em 8 de junho de 2006, o decreto 5.803 instituiu o OBEDUC, não só sob a gestão da CAPES e do INEP, mas também a pesquisa, sendo sua principal característica relacioná-la 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 mestrandos e doutorandos 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.

Já no início dos anos 90, o INEP atuou como um financiador de trabalhos acadêmicos voltados para a educação e a partir de 1995 houve novamente uma iniciativa de reestruturação do órgão, com o objetivo de utilizar melhor as informações educacionais para, de fato, orientar a formulação de políticas do Ministério da Educação. Para tanto, houve a incorporação do Serviço de Estatística da Educação e Cultura (Seec) e da Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae), reforçando o INEP como o único órgão encarregado das avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais do Governo Federal. Em 2003, na portaria nº. 2.255, de 25 de agosto, Art. 1, são apresentadas como finalidades do INEP:

- a) organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- b) planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no país;
- c) apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- d) desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
- e) subsidiar a formulação de políticas na área da educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da Educação Básica e superior;
- f) coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
- g) definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;

- h) promover a disseminação de informações sobre a avaliação da Educação Básica e superior; e
- i) articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral.

Entende-se, assim, que o INEP tem como missão promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, visando subsidiar a realização (formulação e implementação) de políticas públicas educacionais a partir dos parâmetros de qualidade e equidade. Desse modo, são produzidas informações transparentes e verídicas aos gestores, pesquisadores, educadores e público, em geral. Como exemplo, tem-se a realização e a divulgação das avaliações do Censo Escolar e do ENEM. Assim, segundo o artigo, cabe ainda ao instituto promover o desenvolvimento e a capacitação indispensáveis para o fortalecimento de aptidões na área de avaliação e informação educacional, no que tange à disseminação das informações educacionais derivadas de estudos. Conseqüentemente, também se deve coordenar o diálogo entre outros órgãos do Ministério da Educação, Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, órgãos municipais de educação, instituições de ensino e pesquisa, centros de referência e entidades privadas, nacionais, estrangeiras e internacionais, gerando e fortalecendo a qualidade da produção de conhecimentos e informações educacionais.

Diante disso, o OBEDUC associado ao INEP prevê estimular o desenvolvimento de estudos e pesquisas que considerem os dados estatísticos existentes fornecidos pelo instituto, tal como os índices 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.

Outra proposta do Ministério da Educação (MEC) para a melhoria da educação brasileira, é a conciliação das políticas universais, determinadas pela Emenda Constitucional nº 49/2009, com a interposição da SECADI, tendo como objetivo oferecer contribuições para

o desenvolvimento de sistemas de ensino focados na valorização das diferenças e da diversidade, permitindo a educação inclusiva.

Conforme a missão da SECADI, assim como também a do INEP, é a de propor ações, a fim de originar políticas educacionais, visando promover a educação inclusiva, atendendo aos grupos marginalizados, independentemente do nível escolar e social desses educandos. Dessa forma, os principais projetos da secretaria, segundo o site do MEC<sup>3</sup> são destinados:

à formação de gestores e educadores, à produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, à disponibilização de recursos tecnológicos e à melhoria da infraestrutura das escolas, buscando incidir sobre fatores que promovam o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças.

A associação da SECADI com o OBEDUC ocorreu em 2008 (nº 01/2008/CAPES/INEP/SECADI. Nesse mesmo ano foi publicado um edital, cujo objetivo era abranger projetos de educação escolar não tradicional, como, por exemplo, a educação quilombola e a educação ambiental, ou seja, percebe-se, nitidamente, outra mudança do caráter do OBEDUC, assumindo atribuições de outras esferas da educação, até mesmo envolvendo os movimentos sociais e, conseqüentemente, a dimensão política.

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

### **Características e histórico do Observatório da Educação**

O decreto nº 5.803 institui em 8 de junho de 2006 o OBEDUC, tendo como objetivo fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visava, principalmente, proporcionar a

---

<sup>3</sup> Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas>>. Acesso em: 12 ago. 2015

articulação entre a pós-graduação, as licenciaturas e as escolas de Educação Básica e estimular a produção acadêmica e a formação de pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

O OBEDUC era o único programa na linha de ação da pesquisa da CAPES. Portanto, era obrigatório estar associado aos programas de pós-graduação (*stricto sensu*), podendo ser em instituição pública ou privada. As propostas de projetos podiam ter duração de dois a quatro anos e precisavam se articular com os objetivos dos editais, aproximando-os da realidade local e/ou regional, com vistas a sua transformação.

Outra característica única do programa OBEDUC em relação aos outros programas - como Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE) e Prodocência da CAPES - era a possibilidade dos projetos serem somente locais ou compostos, ou seja, quando há apenas um Programa de Pós-Graduação (PPG) de uma IES ou núcleos em rede ou quando são compostos por três PPGs de IES diferentes. Outra disposição que seria admissível, seria uma organização em rede com mais de três PPGs, contudo, com um teto orçamentário equivalente a três PPGs, como apresentado na Figura 2 (DEB, 2013, p. 117).

**Figura 2:** Organização do OBEDUC



Fonte: Relatório de Gestão da DEB (2013)

As bolsas designadas pelo programa no primeiro edital foram previstas somente para os coordenadores dos projetos e para os estudantes de pós-graduação. Em 2008, com a nova associação, a SECADI ofereceu bolsas aos professores em exercício e licenciandos, por conseguinte, unificando a pós-graduação, com os cursos de formação de professores e as

escolas de Educação Básica. Nesse sentido,

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

Portanto, o OBEDUC apostou na aproximação de pesquisadores e impulsionou a participação de outros (licenciandos e professores), permitindo, assim, estudos e pesquisas com mais consistência. E possivelmente um movimento de colaboração do grupo permeado pela pesquisa e estudos. Considerando a importância da pesquisa, Cortelazzo, (2011, p. 161) afirma que:

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

Nesse aspecto, o programa considerava que os espaços permitiriam que os participantes “assumissem o papel de propositores de saberes, participantes ativos na busca de propostas transformadoras que aliem a prática docente aos conhecimentos acumulados no campo educacional” (DEB, 2013, p. 118).

O programa, por causa das características nesses dez anos de existência, apresentou uma expansão considerável, como é apresentado na figura 3 (DEB, 2012, p. 123).

**Figura 3:** Evolução do número de projetos aprovados no OBEDUC por edital



Fonte: Relatório de Gestão da DEB (2013)

Observa-se na figura 3, o total de 243 projetos apoiados nos cinco editais. Entretanto, segundo o relatório da DEB (2013), desse total, 86 PPG repetem-se durante os cinco editais, assim como 75 instituições. Portanto, o OBEDUC esteve presente em 212 programas diferentes. Também, aparentemente, há registros de que o OBEDUC contribuiu para o aumento da nota de PPGs na avaliação trienal de 2011 da CAPES. Esses foram os casos de programas que tinham nota 4 e passaram a ser 6, em decorrência dos trabalhos e pesquisas produzidos no âmbito do OBEDUC.

Por isso, o programa impulsionou a divulgação da produção dos resultados de projetos e pesquisas, partilhando conhecimento científico articulado de práticas de instituições de ensino superior com Educação Básica. As principais áreas eram:

- a) Avaliação institucional e da aprendizagem: construção e análise de indicadores de qualidade do ensino-aprendizagem, do trabalho didático e da carreira docente;
- b) indicadores de desempenho dos sistemas de ensino;
- c) determinantes da qualidade de ensino;
- d) Educação e desenvolvimento: financiamento da educação;
- e) mercado de trabalho e educação;
- f) demografia e educação;
- g) análise do fluxo escolar;
- h) educação e inclusão social;

- i) Abordagens multidisciplinares de áreas de conhecimentos afins: ciências humanas, ciências da natureza e linguagens;

A alfabetização era evidenciada como um processo essencial ao exercício das práticas sociais de leitura, numeramento, oralidade e escrita, ao sucesso escolar, à inserção no mundo do trabalho e ao pleno exercício da cidadania no complexo mundo em que vivemos. Ademais, primava-se pelas temáticas relacionadas à diversidade e aos desafios contemporâneos da educação brasileira, incluindo a relação entre a educação e a pobreza (DEB, 2013, p. 133).

### **Editais do programa OBEDUC**

Desde a sua institucionalização, o OBEDUC lançou cinco editais, nos anos de 2006, 2008, 2009, 2010 e 2012. A cada edital houve alterações que apresentavam o potencial do OBEDUC como programa formativo que agregava licenciandos, professores e pesquisadores. Embora a essência do OBEDUC de financiar e promover o fortalecimento da PPG em educação, se manteve ao longo dos nove anos, criou-se uma linha histórica com as principais características divergentes dos editais, como observado na Figura 4.

Em 2006, com o primeiro edital, o programa tinha como objetivo incentivar e fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas, intencionando expandir e fortalecer a pós-graduação *stricto sensu* em educação, com a finalidade, também, de estimular a produção acadêmica e a formação de pós-graduados (mestres e doutores). Para consolidar e ampliar o pensamento estratégico do país, os projetos deveriam, obrigatoriamente, constar os dados no INEP e os eixos temáticos de proposta eram Educação Básica, educação superior, educação profissional, educação continuada e educação especial.

No edital posterior, em 2008, a primeira novidade do OBEDUC era a de apoiar, também, o mestrado profissional. Nesse ano houve a associação da SECADI e os eixos temáticos a ser atendidos foram diversificados. Houve maior interesse em estudos que focassem as questões relacionadas à docência e à formação dos profissionais da Educação Básica, sendo dirigido à formação de professores, para que pudessem atuar na área de gestão de políticas educacionais. No mesmo edital foram previstas bolsas a licenciandos e professores da Educação Básica, bem como articulação com as atividades do PIBID e o Pró-

Docência, demonstrando uma expansão do programa.

Em 2009, o edital foi específico para os estudos e pesquisas em educação, que priorizassem a formação de professores e gestores educacionais para os Territórios Etnoeducacionais, ocupados por povos indígenas que mantinham relações intersocietárias. Portanto, tal edital colaborava com a formação inicial e continuada de professores, indígenas, de tal modo, que as bolsas foram oferecidas somente para licenciandos que cursam intercultural. Além de propiciar a formação, também almejava abordar as questões e as problemáticas interdisciplinares do ensino, as aprendizagens na interculturalidade e os profissionais bilíngues e/ou multilíngues, atuando nas comunidades indígenas.

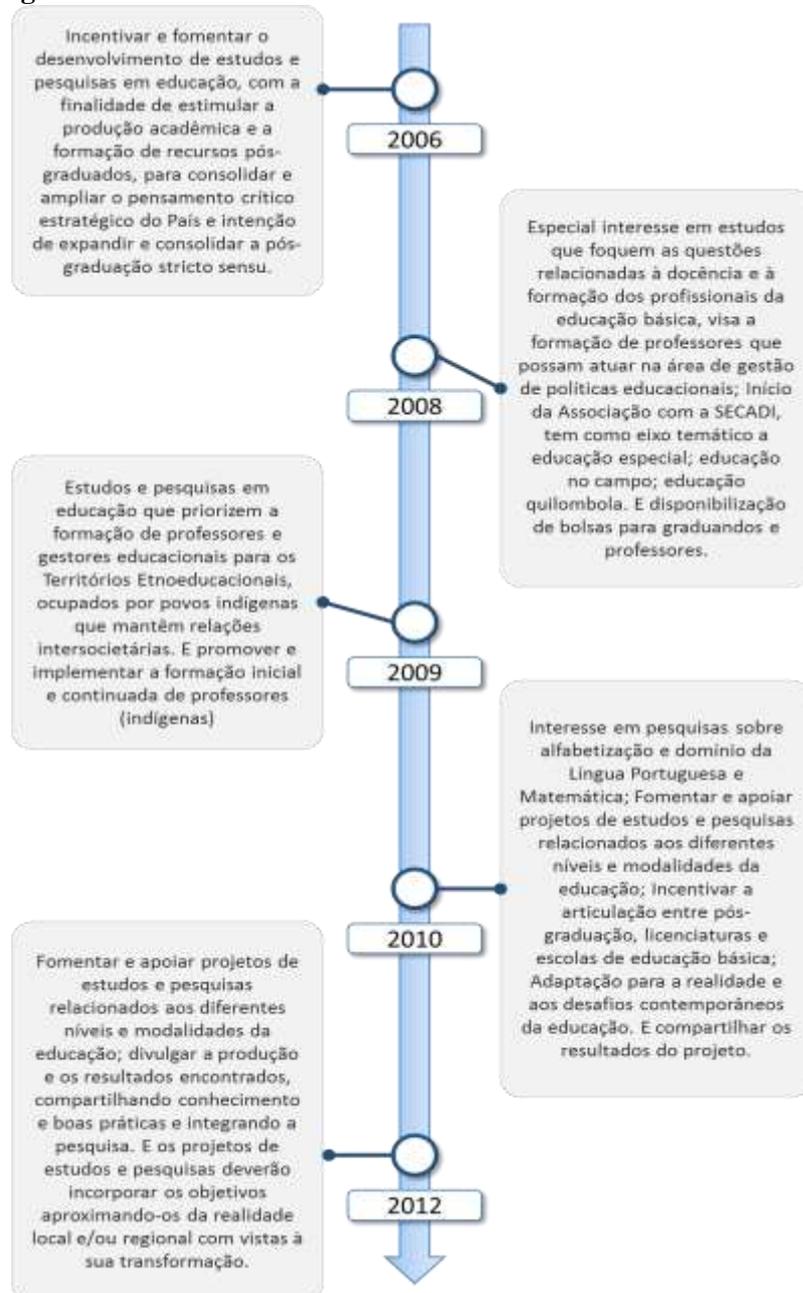
Já no edital de 2010, antes de iniciar o edital propriamente dito, havia um informe geral que anunciava

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

Por isso, o interesse especial era no ensino aprendizagem em Alfabetização e de domínio da Língua Portuguesa e Matemática, para alcançar a meta até 2022. Esse edital não abrangeu a educação indígena, pois o edital específico anterior permanecia vigente. Observou-se, mais nitidamente, o discurso do incentivo à articulação entre a pós-graduação, as licenciaturas e as escolas de Educação Básica. Contudo, os projetos tinham que se adaptar à realidade e aos desafios contemporâneos da Educação, Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e o enfrentamento de distúrbios de aprendizagem.

No último edital em 2012, os projetos de estudos e pesquisas enviados deveriam ter os objetivos atrelados à realidade local e/ou regional, visando modificação. Nas áreas de investigação houve um detalhamento para cada nível escolar e para a temática.

**Figura 4:** Linha histórica dos editais do OBEDUC baseado nos editais



Fonte: Autor - Adaptado dos editais (2013)

O histórico do OBEDUC, traçado pelos editais, indicava 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.

Outro objetivo que os editais previam, era concernente aos encontros em forma de seminários com os coordenadores dos projetos aprovados. Os seminários do OBEDUC, organizados pela CAPES, em Brasília - DF, tinham como objetivo prover um espaço de apresentação dos principais resultados das pesquisas, socialização de experiências e, por conseguinte, criar oportunidades de redes de contatos e criação de projetos em parceria. Os dois primeiros seminários foram anuais e depois bianual.

Pela sazonalidade do lançamento dos editais, os convidados participantes, em sua maioria, eram referentes aos projetos aprovados no edital anterior.

### **OBEDUC e o desenvolvimento profissional docente**

O termo DPD está sujeito a distintas interpretações. Neste artigo, analisa-se como estar conexo à concepção de Day (2001), considerar a aprendizagem docente como permanente. Assim, o desencadeamento do DPD está em constante movimento, seja durante na licenciatura ou na atuação profissional. Eraut acrescenta que o desenvolvimento profissional está relacionado com a condição da educação, uma vez que:

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

Por isso, segundo Day (2001, p. 19), o “propósito central do desenvolvimento profissional é possibilitar aos professores a realização desse papel dentro dos mais variados contextos em que os professores trabalham e onde tem lugar da aprendizagem” por meio de práticas, ações, experiências ou situações formativas. Desse modo, segundo Day (2001, p. 19-20),

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e actividades conscientemente planejadas, realizadas para o benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o

processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individualmente ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

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. Nesse sentido, Day (2001, p. 16) acredita que é necessário que “os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de actividades formais e informais”.

As experiências podem acontecer em diferentes espaços formativos, por meio de diversas atividades: pesquisa-ação, seleção de materiais didáticos, participação em redes de profissionais ou grupos de estudo, estudos de caso e participação em oficinas e seminários, dentre outros eventos (SOWDER, 2007). Isso pode “transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa.” Logo, identifica-se que aprendizagem não é realizada por um único acontecimento singular, mas que se encadeia e desencadeia em um movimento contextualizado. “No decurso de toda carreira, será aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção” (DAY, 2001, p. 16).

Sendo assim, é necessário que durante a carreira profissional haja situações e atividades que oportunizem aprendizagens para o DPD. Segundo Fiorentini e Crecci (2013, p. 13), isso deve ser reconhecido como um “processo de constituição de um sujeito dentro de um campo específico”. Por isso, para a aprendizagem da docência é necessário considerarmos que o trabalho docente é complexo e que são exigidos conhecimentos e saberes específicos para exercer a profissão (MAULINI, 2009), sendo importante a identificação desses para a caracterização da profissão (RALHA-SIMÕES, 1999).

Para entender a natureza e as características desses contextos de aprendizagens,

Fiorentini e Crecci (2013) citam Darling-Hammond et al. (2009), que ponderam que

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

Tendo em vista, tais características (propostas por Darling-Hammond et al., 2009) e tipologias, conclui-se que existe a possibilidade de desenvolver práticas específicas que impulsionam ou catalisam o DPD (FIORENTINI; CRECCI, 2013).

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.

Tal como é a proposta do programa OBEDUC, nessa perspectiva, Cochran-Smith e Llytle (1999, p. 47) consideram que tanto licenciandos quanto professores “assumem uma postura de investigação quando trabalham em comunidades para gerar conhecimento local, teorizar sua prática, interpretar e questionar a teoria e a pesquisa de outros”. Em outras palavras, o trabalho em grupo envolve a problematização e não se configura apenas por uma simples indagação. Assim, nesse viés, é importante destacar que o DPD se ressalta mediante alguns espaços ou práticas.

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

A constituição dos grupos de pesquisa “envolvem geralmente participação conjunta de



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

Sendo assim, considerando o conceito de DPD (DAY, 2001) e a proposta do OBEDUC, o artigo apresentou a potencialidade do programa, a partir dos documentos disponibilizados pela CAPES, considerando os relatórios de gestão da Diretoria da Educação Básica (DEB) 2009 - 2013, os documentos e decretos oficiais, como também os editais e relatórios específicos do OBEDUC.

## **Conclusões**

Considerando que a proposta do OBEDUC era a de promover grupos de pesquisa, Fiorentini e Crecci (2013), assim como Cochran-Smith e Llytle (1999) reconhecem que grupos, redes ou comunidades de professores são potenciais para o DPD e permitem a relação entre a prática e teoria. Nesta direção, Nóvoa (1995, p. 27) destaca que “práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

Segundo Cochran-Smith e Llytle (1999, p. 47) os professores dos grupos que possuem a investigação como o elemento base do grupo, similar à proposta do OBEDUC, “assumem uma postura de investigação trabalham em comunidades para gerar conhecimento local, teorizar sua prática, interpretar e questionar a teoria e a pesquisa de outros”.

Além disso, a constituição dos grupos de pesquisa “envolve geralmente participação conjunta de professores e pesquisadores em posições diferentes uns em relação aos outros, e

que trazem diferentes tipos de conhecimento e experiências para o trabalho coletivo” (COCHRAN-SMITH; LLYTLE, 1999, p. 35), coincidindo com a proposta do OBEDUC.

Nesse sentido, o caráter de pesquisa do programa OBEDUC na formação de professores foi uma proposta inovadora, como aponta Cortelazzo (2011, p. 172) indicando que se permitiu que os participantes “se prepararem para a pesquisa ação durante a sua prática profissional, aprendendo a observar, coletar dados, descrevendo, informando; analisar os dados, confrontando (na discussão com seus colegas) e reconstruindo”.

Por isso, convidar licenciandos a desenvolver a característica investigativa, pode promover contribuições futuras para a atuação profissional. Percebe-se o OBEDUC com um indício de trabalho coletivo mesmo sendo um espaço instrumentado pela pesquisa. Isso ocorre, pois, no mesmo ambiente são entrelaçados pesquisadores, professores da Educação Básica, graduandos e pós-graduandos, instigando o compartilhamento de vivências e experiências, além de estudos e pesquisas.

Portanto, apresentam-se quatro princípios pedagógicos marcantes, sendo a abordagem do trabalho coletivo, tanto em sua disposição dos núcleos, tal como a interação de diferentes profissionais da educação, a escola envolvida por atores principais, não mais como mera coadjuvantes e, ainda, a ligação da produção de conhecimento no espaço OBEDUC interligada com a prática docente.

O programa ainda fornecia estímulo aos pesquisadores e professores com o financiamento de pesquisas e concessão de bolsas. Contudo, a efetividade e a competência do programa advêm do espaço cedido, contemplando a troca de experiência entre licenciandos, licenciados e pesquisadores permitindo discussões sobre temas educacionais, promovendo a produção de conhecimento científico.

Pelo panorama geral das políticas de formação atuais e as considerações indicadas pelas pesquisas na área de formação de professores e políticas educacionais, o programa OBEDUC se apresentava como uma tentativa de aprimorar o DPD. Ademais, buscava-se atender às necessidades referente 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.

## Referências

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

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. 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. **Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica 2009-2013**, jan/2013.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. **Edital Nº 49/2012**. Brasília, 2012.

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

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

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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Recebido em: 19 de setembro de 2018**  
**Aprovado em: 07 de janeiro de 2019**