



O PNE e a articulação da pós-graduação com a educação básica

The national education plan (PNE): correlating post-graduate studies with k-12 education

Adair Mendes Nacarato¹

Resumo

Discutem-se neste texto algumas questões suscitadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), no que diz respeito à articulação da Pós-Graduação em Educação com a educação básica e, em particular, questões relacionadas às metas 14 e 16 do referido plano. Visando avaliar a exequibilidade dessas metas, aponta-se o distanciamento existente entre elas e os critérios de avaliação dos programas de pós-graduação, no que diz respeito à inserção social e ao impacto regional e (ou) nacional. Identifica-se pouca valorização das parcerias da pós-graduação com os sistemas de ensino nos critérios de avaliação da Capes na área de Educação. Questiona-se se os programas de pós-graduação já existentes no País atendem a demanda dos professores da educação básica ou se a pós-graduação é o caminho desejado pelos professores para o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação; avaliação da pós-graduação em Educação; educação básica.

Abstract

This text discusses some of the questions raised by the National Education Plan (PNE) in terms of the dynamics between Post-Graduate studies in Education and basic education, and in particular, issues related to goals 14 and 16 of the plan. Attempting to evaluate their feasibility, we notice a gap between these goals and the criteria for evaluation of post-graduate programs, especially in regards to issues of social integration and regional and/or national impact. In the evaluation criteria of Capes in the area of Education, we identified a lack of importance given to partnerships between post-graduate institutions and education systems. The article questions whether post-graduate programs in the country fulfill the needs of K-12 teachers or if post-graduate study is the path desired by teachers for their professional development.

Keywords: National Education Plan; evaluation of post-graduate studies in Education; basic education.

Introdução

Discutir o Plano Nacional de Educação (PNE)² sempre constitui um desafio. Dadas a sua relevância para a educação brasileira e as metas nele propostas, muitas são as possibilidades de análise e discussão. Faz-se necessária uma delimitação. Assim, o foco deste artigo está no financiamento e na avaliação da Pós-Graduação em Educação. Mesmo tal

¹ Doutora em Educação pela FE/Unicamp, Campinas/SP/Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, campus Itatiba/SP/Brasil. E-mail: adamn@terra.com.br

² O presente artigo é uma ampliação do texto produzido para a Sessão Especial da 37ª Reunião Nacional da Anped, em 2015, que teve como foco o financiamento e avaliação da Pós-Graduação em Educação.

delimitação se configura como desafio, visto que muitas são as entradas possíveis para tal debate.

Dentre as 20 metas propostas pelo PNE, algumas delas são instigantes para mim, que atuo na Pós-Graduação, mas tenho um total envolvimento com a educação básica. É importante destacar o lugar de onde falo: não pesquiso no campo das políticas educacionais; eu vivencio, na condição de formadora, juntamente com os professores, a implantação e os efeitos das políticas relativas à educação básica.

Assim, optei por um recorte para o presente texto, apontando algumas questões relacionadas ao quesito da avaliação dos programas de Pós-Graduação no que diz respeito à “Inserção Social” – particularmente, as parcerias com as redes e a formação de profissionais para os sistemas de ensino –, diante de algumas metas do PNE.

Tais questões, no meu entendimento, estão também presentes no PNE, nas metas 14 e 16. Centrarei meu foco em dois aspectos: a meta de pós-graduação para os professores da educação básica e o processo de avaliação da pós-graduação, no que diz respeito às parcerias com as redes de ensino.

É a pós-graduação um espaço de formação continuada?

Os professores têm ocupado o espaço das discussões e são focos das pesquisas mais recentes. Provavelmente o campo da formação de professores venha predominando nas pesquisas em Educação, no nosso país. Basta uma rápida visita às diferentes linhas de pesquisa dos programas de Pós-Graduação em Educação para constatar que, na maioria deles, existe uma linha relacionada à formação docente. Isso se evidencia, por exemplo, no grande número de trabalhos submetidos ao GT8-Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), ou ao GT7-Formação de Professores, da Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM. Outro dado a ser destacado refere-se a uma pesquisa de âmbito nacional que vem sendo realizada por educadores matemáticos, sob a coordenação do Prof. Dario Fiorentini, da Faculdade de Educação da Unicamp, no projeto intitulado “Mapeamento e estado da arte da pesquisa brasileira sobre o professor que ensina matemática”³. Ao fazer um levantamento das dissertações e teses produzidas no campo da Educação Matemática, no período de 2001 a 2012, a equipe identificou em torno de 858 trabalhos na área de Educação e de Ensino de Ciências e Matemática – destes, 349 produzidos no estado de São Paulo. Sem dúvida, um número bastante expressivo. E, se projetarmos para as demais áreas do conhecimento, é possível ter uma ideia do montante de pesquisas realizadas sobre o campo da formação docente ou que têm o professor como foco de investigação.

Esses dados, por um lado, são relevantes para pensar o investimento que vem sendo feito em estudos relacionados à formação docente – no que se refere a bolsas de estudos,

³ Projeto Universal – Edital MCTI/ CNPq n° 014/2014 - Processo: 486505/2013-8.

salários de pesquisadores, financiamento para as pesquisas e eventos, etc. Esse número tende a crescer a partir do incentivo à pesquisa em programas governamentais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Observatório da Educação (OBEDUC)⁴. Por outro lado, esse montante de pesquisas evidencia o quanto a área educacional já dispõe de um amplo repertório, não apenas de diagnósticos da formação docente, mas de propostas e alternativas para as políticas públicas.

Reitero posições anteriores (Nacarato, 2013) de que as políticas públicas voltadas à formação e à qualificação do docente que atua na educação básica não têm atendido às expectativas desses profissionais e têm se distanciando cada vez mais dos resultados apontados pelas pesquisas, financiadas com verbas públicas.

Desde os anos 1980 tem havido um movimento mundial de valorização do professor, reivindicando o seu protagonismo; no entanto, os professores continuam silenciados pelas políticas que são a eles destinadas. Eles não são ouvidos nas discussões relativas a: currículo para a educação básica; programas e projetos de formação implantados pelos diferentes sistemas de ensino; formas de avaliação dos seus alunos; materiais encaminhados às escolas; compras de *kits* educacionais pelos sistemas de ensino, dentre outros.

Se tais questões têm sido objeto de nossas reflexões, elas se tornam mais relevantes quando analisamos o PNE e as metas traçadas. Dentre elas, duas serão objeto de minhas reflexões, visto que remetem à relação da pós-graduação com os professores da educação básica:

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil doutores).

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Brasil, 2014b)

Há, por parte dos professores, o desejo de realmente cursar uma pós-graduação? Qual a garantia de que a pós-graduação se constitua em formação continuada para os professores da educação básica? Qual a concepção que se tem de formação continuada? Qual a concepção que se tem da pesquisa do professor?

Os anos de 1990 foram marcados pelo debate sobre o professor pesquisador. Diferentes estudos foram produzidos no País, influenciados por discussões internacionais e nacionais que postulavam a pesquisa como eixo de formação docente. Destaco, dentre outros, os trabalhos de André (2004); Geraldí, Fiorentini e Pereira (1998); Lüdke (1998); Zeichner (1998); Zeichner e Diniz-Pereira (2005).

⁴ Até o término da escrita deste artigo não havia clareza se esses dois Programas continuariam ou não. No entanto, desde a criação até a presente data, sabe-se que muita pesquisa neles foi produzida.

Influências desse debate se fizeram presentes nos documentos relativos à formação docente, publicados pelo Ministério da Educação no início dos anos 2000, principalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2001), as quais preconizavam a pesquisa do professor desde a sua formação inicial. No entanto, há poucas evidências de que tais orientações tenham sido possíveis nos cursos de licenciaturas – em especial, no campo da Educação Matemática. Nos cursos de Licenciatura em Matemática, a pesquisa, quando existente, fica restrita ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou às práticas de Estágio Supervisionado.

Não abro mão da defesa da pesquisa do professor como uma prática formativa. Os estudos de Fiorentini et al. (2002, p. 159) apontam que a “sistematização de conhecimentos produzidos a partir da prática profissional pode trazer contribuições relevantes para uma formação inicial mais articulada com as realidades escolares”. Os autores argumentam ainda que a reflexão e a investigação, mediadas por aportes teóricos, possibilitam a constituição e o desenvolvimento profissional dos professores e que “investigar a própria prática é um desafio tanto para o professor da escola quanto para o professor formador de professores” (Fiorentini et al., 2002, p. 159).

No entanto, em que contextos se pode pensar na pesquisa do professor? Pensar a pesquisa como eixo de formação remete à própria concepção que se tem de formação continuada. Esta tem sido concebida como um *continuum*, na perspectiva do desenvolvimento profissional, contrapondo-se aos modelos de racionalidade técnica, os quais impõem prescrições ao trabalho do professor, desconsiderando que este detém um saber e não pode ser visto apenas como um técnico que aplica teorias produzidas por especialistas. Na perspectiva do desenvolvimento profissional, o desejo de buscar por espaços formativos é do professor, é ele quem decide como e quando buscar por tal formação, a partir das suas necessidades.

Assim, pode-se questionar: como impor ao professor que ele seja pesquisador? Como prescrever que ele faça uma pós-graduação como qualificação profissional? Qual a garantia de que participar de um curso de pós-graduação reverterá em benefícios para a sua atuação profissional?

Concordo com a análise que consta do documento “Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação” (Brasil, 2014a), de que a concretização da meta 16

está vinculada aos esforços articulados dos entes federativos para dimensionar a demanda por formação continuada e promover a respectiva oferta por parte das instituições públicas, consolidando assim um planejamento estratégico, em regime de colaboração. Impõe-se, dessa forma, a consolidação da política nacional de formação de professores da educação básica, com a definição de diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.

É preciso pensar na qualidade dessa formação continuada. Não há como permitir que instituições que não conseguem oferecer uma formação inicial de qualidade assumam a formação continuada e, muito menos, permitir que as empresas educacionais assumam tal papel, vendendo aos sistemas municipais *kits* de materiais didáticos e formação destinados aos professores. Nessa perspectiva, Freitas (2014) tece críticas ao modo como os reformadores empresariais vêm se inserindo no cenário educacional, apresentando dispositivos, como propostas de conteúdos e métodos para as escolas. Para ele,

este conjunto de dispositivos representa o maior avanço dos reformadores empresariais da educação no cenário educacional brasileiro e, entre outros aspectos, visa abrir o campo educacional para “empresas educacionais confiáveis” do mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia, organização de *big data* entre outras, que operam na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola. (p.1092)

Na contramão desse movimento, iniciativas interessantes surgiram, partindo da própria esfera federal. É o caso de parcerias bem-sucedidas entre universidades e escolas públicas, promovidas por política pública como o PIBID ou programa como o OBEDUC, os quais vêm sendo potencializadores de formação continuada de qualidade. Nesse sentido, pode-se lançar um olhar para as pesquisas que já vêm sendo realizadas nesses programas ou, até mesmo, induzir estudos que avaliem os resultados positivos dessas políticas. Minha experiência, há 30 anos atuando como formadora de professores, tem evidenciado que as mudanças de políticas públicas para a Educação raramente partem de avaliações daquilo que já existe.

Gatti, Barreto e André (2011) realizaram uma pesquisa, com apoio da Unesco, sobre as políticas públicas de formação de professores. Naquela época, elas destacavam o quanto o PIBID estava aumentando significativamente, com adesão de muitas instituições, as quais apresentavam suas propostas. Por ser uma política que previa a parceria das universidades (cursos de licenciatura) com a escola pública, ou seja, futuros professores atuando colaborativamente com professores em exercício, ela reunia todos os elementos para possibilitar uma formação mais voltada à prática profissional, mediada pela pesquisa e por aproximações com o cotidiano das escolas – local de atuação dos futuros professores. Além disso, ela possibilitava, aos professores em exercício, práticas formativas, pelo retorno aos estudos – na parceria com os professores acadêmicos – ou por sua atuação como formadores dos futuros professores. Para a universidade, essa parceria representa uma maior aproximação dos problemas enfrentados no cotidiano escolar. Além disso, as produções dos professores contribuem para produção de conhecimentos em uma escola real e com professores reais, não idealizados. No entanto, como as próprias autoras afirmam:

Ainda não é possível avaliar o impacto dessa política sobre as formações docentes e as próprias instituições participantes. No entanto, tem crescido o número de instituições que submetem suas propostas, conforme os editais da Capes, o que revela,

no mínimo, entusiasmo por essa política, dado que as exigências são relativamente fortes. Pesquisas avaliativas sobre seus efeitos diversos poderão futuramente contribuir com conhecimentos sobre sua validade social e educacional. (Gatti et al., 2011, p. 130)

Nos atuais congressos da área educacional ou na demanda de artigos para periódicos, constata-se um número significativo de trabalhos voltados à análise de práticas relativas ao PIBID; no entanto, entendo haver necessidade de pesquisas de metanálise que produzam sínteses sobre essas práticas formativas.

O OBEDUC, por sua vez, não se constituiu em política pública e não se refere exclusivamente à formação docente, pois ele exige que os projetos utilizem o banco de dados do INEP, e muitas dessas pesquisas centram-se nas questões de índices de rendimento dos alunos, questões relacionadas às avaliações externas, dentre outras. No entanto, muitos têm se consolidado como parceria entre a universidade e a escola pública. No campo da Educação Matemática, o próprio GT 19, no âmbito da Anped, teve o seu trabalho encomendado para a reunião de 2015, realizada em Florianópolis, com foco nas pesquisas voltadas ao OBEDUC – os trabalhos apresentados geraram um número temático da *Zetetiké* (v. 24, n. 45 – jan/abr-2016). Os resultados das pesquisas relatadas evidenciam como esse programa tem possibilitado as parcerias entre os dois contextos de produção de conhecimento: a escola e a universidade.

No caso específico da Universidade São Francisco, estamos desenvolvendo o segundo projeto dentro desse programa, e os resultados parciais obtidos (Grando & Nacarato, 2014, 2016) trazem indícios de aprendizagens dos professores participantes e de como eles se tornam pesquisadores e produtores de conhecimento de suas práticas, gerando novos conhecimentos para a equipe envolvida (formadoras, estudantes de pós-graduação e professores da escola básica). Os seis anos de projeto OBEDUC, em parceria com a escola pública, têm possibilitado às professoras formadoras a constituição de um modelo de formação docente que se contrapõe àquilo que é prescrito pelos projetos oficiais – das secretarias municipais e estaduais de educação – e evidenciam que é possível formar professores críticos e pesquisadores sem vínculo com uma pós-graduação. O que se faz necessário é reconhecer e valorizar a formação desses professores, com inserção de ganhos no plano de carreira. Tal constatação me leva a questionar, ainda, a meta 16 do PNE.

Essa meta 16 do PNE ainda prevê que 50% dos professores da educação básica tenham formação em pós-graduação. Qual entendimento se tem de pós-graduação? Seria a pós-graduação *lato sensu*? Se sim, importa questionar a qualidade dos cursos que têm sido ofertados aos professores, principalmente alguns na modalidade a distância, que se limitam a certificar os professores, sem uma formação efetiva.

O documento “Planejando a próxima década” deixa explícito que se trata da pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado, reforçando a meta 16.5: “ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da educação básica”. Não se pode ignorar que programas de pós-graduação com bolsas a todos

os professores já são uma realidade no País: são os mestrados profissionais em algumas áreas do conhecimento, como o ProfMat, por exemplo, voltado a professores de matemática. Como o programa ainda é recente, há pouco estudo para avaliação da sua eficácia. A comunidade de educadores matemáticos tem questionado o perfil desse mestrado, voltado a conteúdos específicos de matemática, desconsiderando a vasta produção de pesquisas no campo que evidenciam não ser suficiente apenas o domínio conceitual para a formação do professor. O conhecimento profissional para o exercício da docência é muito mais amplo que apenas o conhecimento específico do conteúdo. A comunidade também tem constatado que muitos professores, ao término desse mestrado, abandonam a escola pública e vão atuar no ensino superior.

Dentre as causas de tal abandono, a mais evidente refere-se às condições de trabalho, principalmente a desvalorização social e os baixos salários. Isso é um indicativo de que as condições de trabalho do professor da educação básica não podem ser desconsideradas para o cumprimento de qualquer meta do PNE. É urgente criar e implantar planos de carreira nos diferentes sistemas de ensino, bem como remunerar de forma justa os profissionais da educação. É preciso também denunciar certos equívocos que ocorrem nesses planos de carreira, como em alguns municípios que valorizam certificados de pós-graduação *lato sensu*, ofertados por instituições de idoneidade questionável, e não valorizam diplomas de mestrado obtidos em programas de pós-graduação credenciados pela Capes.

Assim, entendo que as metas 14 e 16 do PNE se constituem em grandes desafios. Sem dúvida, é necessário que se ampliem as matrículas na pós-graduação e que sejam dadas oportunidades aos professores da educação básica. No entanto, isso precisa ser feito com critérios e avaliação da qualidade da oferta. Além disso, a pós-graduação precisa ser um desejo do professor e não uma imposição de políticas públicas.

Como docente de um mestrado acadêmico, tenho orientado muitos professores que ensinam matemática na escola pública e que realizam pesquisas em suas salas de aula e posso testemunhar as transformações que eles provocam em suas práticas. Portanto, não posso negar a importância da pesquisa como prática formativa. Tampouco posso deixar de ressaltar que os professores também podem fazer pesquisa sem que estejam vinculados a um programa de pós-graduação, como no OBEDUC da Universidade São Francisco, um espaço de pesquisa do professor da escola pública. Mas não se pode ignorar que nesse programa os professores recebem uma bolsa para pesquisa, e isso faz uma enorme diferença. Os professores se sentem valorizados e assumem a pesquisa como parte de sua prática (Grando & Nacarato, 2014). Além disso, os professores não apenas se desenvolvem profissionalmente, como passam a ser consumidores críticos das pesquisas acadêmicas e das políticas públicas (Betereli & Nacarato, 2015).

O trabalho de articulação da pós-graduação com a educação básica é um caminho promissor, mas pouco valorizado nas políticas de avaliação da pós-graduação. Esta será a reflexão da próxima seção.

Os desafios de articulação da pós-graduação com a formação de professores da educação básica

O PNE reforça outras iniciativas anteriores de incentivar as parcerias das universidades, em particular, os programas de pós-graduação com as redes de ensino. A própria criação da Nova Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) foi um indicativo da necessidade de maior articulação entre pesquisa e formação docente. Tais espaços foram fortalecidos com a criação do PIBID e do OBEDUC, além de outras iniciativas da Capes.

Provavelmente, prevendo que esses programas fomentariam a pesquisa nos programas de pós-graduação, o documento de área da Educação estabelece como um dos critérios de avaliação dos programas a “inserção social” e, no item 5.1, define esse quesito:

Considerar o impacto e a inserção educacionais e sociais do programa, assim como seu impacto científico e tecnológico. Para o primeiro, valorizar: produção de material didático, parcerias com as redes, formação de profissionais para os sistemas de ensino, assessorias, projeto de extensão, divulgação científica, destinação dos egressos, entre outros [grifos meus]. (Brasil, 2013, p. 27-28)

Muito se tem discutido e analisado a intensificação do trabalho do professor. Avalio que há poucas pesquisas que discutem tal intensificação para o professor que atua num programa de pós-graduação. São tantas as demandas, que se corre o risco de perder a qualidade da pesquisa em educação. As discussões, parece-me, concentram-se mais na problemática do produtivismo, com as altas exigências dos critérios de avaliação da pós-graduação para as produções intelectuais dos pesquisadores. As articulações dos programas com as redes de ensino e com a formação docente não são tão evidenciadas nos critérios de avaliação – equivalem a 55% de um item de 15%, ou seja, 8,25% do total da avaliação, e nesse item ainda estão incluídos vários outros compromissos do programa.

Gostaria de apontar duas questões para reflexão: a não consideração das pesquisas dos professores da escola básica como quesito de impacto social e o não reconhecimento do árduo trabalho de parceria com as redes.

Há pelo menos oito anos, o Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED) vem discutindo sobre os mestrados profissionais em Educação, embora essa modalidade já tenha sido reconhecida no âmbito da Capes, com o credenciamento de alguns programas. Um tema sempre em pauta nessas discussões, das quais pude participar como coordenadora do Programa de Pós-Graduação da USF, era se os mestrados acadêmicos atendiam ou não aos professores da educação básica, e esse era um forte argumento para avaliação da pertinência da criação dos mestrados profissionais.

Como ocorre com muitas políticas públicas, novas regras ou disposições são criadas, sem que haja uma efetiva avaliação das práticas já existentes, como já apontei aqui. Muitos

mestrados acadêmicos têm presença representativa de professores da educação básica. Grande parte deles realiza pesquisas voltadas à sua prática docente. Vejo, portanto, que isso se configura como um grande impacto da pós-graduação nas redes de ensino, uma vez que esses professores, ao serem titulados, agregam conhecimentos para a prática profissional, além de um olhar mais crítico para o cotidiano escolar e para as práticas de sala de aula.

Outro dado que merece destaque são as bolsas oferecidas pelo governo do estado de São Paulo aos professores efetivos da rede pública que desejam fazer seu mestrado ou doutorado. Esses professores, em geral, realizam pesquisas voltadas às suas atividades profissionais.

No entanto, isso parece não ser reconhecido como um critério bem pontuado na ficha de avaliação – Documento de Área da Educação 2013. Assim, considero haver um distanciamento entre a meta do PNE de que 50% dos docentes da educação básica tenham pós-graduação e os critérios de avaliação da Capes. Não seria o caso de repensar esse item na ficha de avaliação?

Essa valorização das pesquisas que esses professores realizam num programa de pós-graduação aproxima-se dos resultados de pesquisas – como já destacado na seção anterior – que apontam a pesquisa como prática formativa e de desenvolvimento profissional.

Considero essa prática formativa com maior potencial para o desenvolvimento profissional do que alguns projetos de formação continuada, principalmente aqueles em larga escala, que não levam em consideração as práticas dos professores e suas necessidades, e nos quais esses profissionais não têm voz, não são ouvidos e não exercem protagonismo algum.

Outra modalidade de formação que tem se revelado promissora é aquela decorrente de parcerias entre universidade e escola. No entanto, não é um trabalho simples e demanda tempo e muita energia dos pesquisadores/formadores.

Programas como o PIBID, o OBEDUC ou o Programa Melhoria do Ensino Público, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), são exemplos de boas oportunidades para parcerias com escolas públicas. No entanto, muitas são as dificuldades encontradas no processo: a alta rotatividade de professores nas escolas, o que não possibilita um trabalho de continuidade; a avalanche de documentos e projetos que chegam às escolas (normas oriundas dos sistemas estaduais ou municipais que prescrevem novas atribuições aos professores; *kits* educacionais adquiridos pelas secretarias de educação, que vão na contramão do trabalho que vem sendo desenvolvido com a rede, dentre outros) e impedem os professores de se manterem nos grupos já estabelecidos ou desorganizam as agendas de trabalho; as avaliações externas, que se constituem em momentos de tensão para os professores, dentre outros empecilhos que surgem. Um exemplo dessa parceria, com seus sucessos e dificuldades, pode ser encontrado em Nacarato, Grandó e Silva (2012).

Nesse sentido, concordo com as recomendações do documento “Planejando a próxima década”, no que diz respeito à meta 16, ao propor a consolidação de uma política nacional de

formação de professores da educação básica, a qual precisa estar articulada com os planos de carreira dos professores.

Defendo, ainda, a urgência de que a participação dos professores em projetos de parceria seja certificada e valorizada, pelos sistemas de ensino, para a carreira docente. Muitos desses sistemas não reconhecem essa modalidade de formação para progressão no plano de carreira. Grande número de professores participa de grupos colaborativos, em parceria nas universidades, mas, embora essa participação resulte em inovações nas práticas de sala de aula, ela não é valorizada pelos sistemas públicos.

Considerando o esforço dos docentes de um programa de pós-graduação, envolvidos em projetos com parcerias na rede, esse item precisa ser mais valorizado no processo de avaliação da Capes. Evidentemente, estou considerando que essas parcerias geram pesquisas, e é fundamental que seus resultados sejam publicados como produção intelectual e como forma de evidenciar a inserção social dos programas de pós-graduação e o impacto científico e de formação docente que tais parcerias têm provocado.

Para concluir

Não houve intenção de esgotar as temáticas aqui apontadas nem de buscar respostas a elas. A implantação do PNE, sem dúvida, é um grande desafio. No entanto, essa implantação não pode ser desconsiderada nos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação em Educação.

O cumprimento das metas 14 e 16 exige um trabalho articulado entre as diferentes instâncias relacionadas à educação básica. Faz-se necessária uma vigilância no sentido de evitar que, diante das dificuldades das instituições públicas para assumir os compromissos previstos no PNE, ocorra uma maior inserção do setor empresarial na educação. O Ministério da Educação e, em particular, a CAPES precisarão estabelecer critérios, em parceria com os diferentes sistemas de ensino, para o credenciamento de instituições de ensino superior qualificadas para atendimento das demandas.

Estariam os programas de pós-graduação *stricto sensu* credenciados em condições de atender a demanda de um número significativo de professores da educação básica? Houve um estudo prévio das condições de oferta de pós-graduação no País para o estabelecimento das referidas metas? A pós-graduação, de fato, constitui o melhor caminho para o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica? E é essa a expectativa dos professores? No entanto, aqueles que desejarem fazer o mestrado ou o doutorado precisam ter apoio financeiro com concessão de bolsas.

Seria oportuno que houvesse pesquisas induzidas para avaliar: os impactos de programas de formação docente; os diferentes espaços formativos que são ofertados aos professores; a qualidade das dissertações e teses produzidas pelos docentes da escola pública e o impacto que essa qualificação tem provocado nas práticas e nos cotidianos escolares; e a

eficácia dos mestrados profissionais já credenciados, em especial, os na modalidade Prof (Profmat, Profletras, etc.).

Referências

- André, M. (2004). A formação de professores nas pesquisas de 1990. In L. S. B. Maciel, & A. Shigunov Neto, *Formação de professores: passado, presente e futuro* (pp. 77-96). São Paulo: Cortez.
- Betereli, K. C., & Nacarato, A. M. (2015). Uma possibilidade de formação continuada de professores que ensinam matemática a partir da parceria universidade-escola. In C. A. Noronha, & I. A. Mendes. (Orgs.), *Ensino de ciências e matemática: múltiplos enfoques na formação de professores* (pp.17-46). Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN.
- Brasil. (2001). Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Parecer CNE/CP 009/2001. Brasília: MEC.
- Brasil. (2013). Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. *Documento de Área*. Brasília, DF.
- Brasil. (2014a). Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF. Retirado em 20 de junho de 2015, de http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.
- Brasil (2014b). Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF.
- Fiorentini, D., Nacarato, A. M., Ferreira, A. C., Lopes, C. S., Freitas, M. T. M., & Miskulin, R. G. S. (2002). Formação de professores que ensinam Matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. *Educação em Revista*, 36, 137-160.
- Freitas, L. C. (2014, outubro-dezembro). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, 35(129), 1085-1114.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. S., & André, M D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- Geraldi, C. M. G., Fiorentini, D., & Pereira, E. M. A. (Orgs.). (1998). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Grando, R. C., & Nacarato, A. M. (2014). O OBEDUC como espaço para formação de professoras dos anos iniciais, tendo como foco as práticas de letramento. In A.V. Munhoz, & I. M. Giongo, *Observatório da Educação I: tendências no ensino da matemática* (pp. 35-48). Porto Alegre: Evangraf.
- Grando, R.C., & Nacarato, A.M. (2016, jan/abr.). Compartilhamento de práticas formativas em matemática escolar por professoras alfabetizadoras. *Zetetiké*. FE/Unicamp & FEUFF. 24 (45), 141-156.

- Lüdke, M. (1998). Pesquisa em Educação: conceitos, políticas e práticas. In C. M. G. Geraldi, D. Fiorentini, & E. M. A. Pereira. (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. (pp. 23-32). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Nacarato, A. M. (2013). Políticas públicas de formação do professor na educação básica: pesquisas, programas de formação e práticas. In *Anais, 36 Reunião Nacional da ANPED*. Goiânia.
- Nacarato, A. M., Grando, R. C., & Silva, V. B. (Org.). (2012). *Nos bastidores de uma escola pública: tecendo vozes dos autores... revelando cenas... produzindo olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Zeichner, K. M. (1998). Para além da divisão entre professor pesquisador e professor acadêmico. In C. M. G. Geraldi, D. Fiorentini, & E. M. A. Pereira. (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)* (pp. 207-236). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Zeichner, K. M., & Diniz-Pereira, J. E. (2005, maio-agosto). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 63-80.