UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELAINE CRISTINA DE SOUZA

META 16 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS/BA

VITÓRIA DA CONQUISTA/BA
2025

ELAINE CRISTINA DE SOUZA

META 16 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS, BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Política Pública Educacional

Orientadora: Profª Drª Leila Pio Mororó

VITÓRIA DA CONQUISTA

2025

S715m

Souza, Elaine Cristina de.

Meta 16 do Plano Nacional de Educação e a política de formação continuada de professores do município de Ilhéus, BA. / Elaine Cristina de Souza, 2025.

185f. : il. color.

Orientador (a): Dr.ª Leila Pio Mororó.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referências F. 148 - 157

1. Professores - Formação continuada. 2. Plano Nacional de Educação. 3. Meta 16. 4. Rede municipal de Ensino. 5. Ilheus. I. Mororó, Leila Pio. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

*Catalogação na fonte**: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Dedico aos docentes da Educação Básica, os quais, mesmo diante de inúmeras dificuldades, têm sido pilares fundamentais na luta pela construção de uma escola pública de qualidade. Vocês inspiram e transformam vidas.

AGRADECIMENTOS

A todos que caminharam comigo até aqui na jornada da educação, minha gratidão, que transborda em palavras e vive no coração.

À minha orientadora, Prof. Dr.ª Leila Pio Mororó, luz guia que, com paciência e sabedoria, desatou os nós dos caminhos incertos, ensinando a enxergar além das palavras e das aparências.

Aos mestres e colegas da Uesb e ao Nefop, vozes que ressoaram, questionaram e, com sutil delicadeza, plantaram ideias que floresceram neste trabalho. Suas críticas e sugestões foram ventos que levaram o pensamento a terras mais amplas.

À minha família, porto seguro, em especial Mário Valgas Júnior e Arthur Valgas, que sempre estão ao alcance do meu coração. A eles, que com amor silencioso e confiança inabalável, alimentaram meus sonhos e sustentaram meus passos.

Aos queridos amigos que, de alguma forma, cruzaram esta jornada — suas vozes e histórias, somadas ao eco de tantas mãos que amparam, fizeram deste estudo um solo fértil e feliz.

E aos que, generosamente, abriram suas histórias para que esta pesquisa ganhasse vida, meu reconhecimento profundo. Suas vozes ressoam nestas páginas, tornando-as vivas, cheias de sentido e esperança.

Às avaliadoras, Prof. Dr.ª Mônica Moreira de Oliveira Torres e Prof. Dr.ª Lúcia Gracia Ferreira, pela dedicação, pelos olhares atentos e pelas valiosas contribuições, que foram fundamentais para ampliar os horizontes desta pesquisa. Suas orientações foram fundamentais para tornar este trabalho mais sólido e enriquecedor.

A todos, minha gratidão eterna, no murmúrio das páginas e nas entrelinhas de cada conquista.

O trabalho não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades.

Karl Marx

RESUMO

Este texto dissertativo tem como objetivo analisar como a política de formação continuada de professores tem sido implementada no Sistema Municipal de Ensino de Ilhéus para o cumprimento da Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Para tanto, considerou-se necessário identificar as políticas públicas federais estaduais e municipais vigentes ligadas à formação continuada docente; examinar os resultados apresentados pelos acompanhamentos nacionais e municipais do PNE e do Plano Municipal de Educação (PME) de Ilhéus sobre o acompanhamento da meta 16; verificar as estratégias e ações adotadas pelo município de Ilhéus para o cumprimento da Meta 16, apontando os principais desafios encontrados pelos dirigentes de educação; identificar por meio de relatos e entrevistas com professores e dirigentes escolares de que maneira a formação continuada aplicada pela rede municipal de ensino tem impactado no trabalho docente e aprendizagens no município. Como estratégias de coleta de dados foram utilizados da análise da legislação vigente e dos documentos oficiais do município de Ilhéus, a realização de entrevistas com a dirigente municipal de educação, presidente do sindicato dos trabalhadores da educação, supervisores escolares e coordenadora da Secretaria Municipal de Educação - SEDUC e a aplicação de questionários com professores da rede municipal de ensino. Adota-se como referencial teórico-metodológico o Materialismo Histórico e Dialético (MHD). A organização dos dados aqui reunidos indica que o município criou Leis como Plano Municipal de Educação, Plano de Carreira e Resolução sobre Atividades Complementares, implementou ações de acompanhamento do Plano Municipal de Educação e que, de certa forma, compartilha e constrói estes documentos com a comunidade docente. Em contrapartida, porém, os dados também revelaram que essas ações pouco avançaram no sentido da superação das lacunas apontadas pelos relatórios de monitoramento, tais como as participações nas agendas formativas mensais e no aumento da participação em programas de pós-graduação, o que pode indicar a necessidade de reavaliação das estratégias de formação continuada adotadas e das medidas de valorização dos profissionais da rede.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Plano Nacional de Educação. Meta 16. Rede municipal de Ensino; Ilhéus.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze how the policy of continuing teacher training has been implemented in the Ilhéus Municipal Education System in order to meet Goal 16 of the National Education Plan (PNE 2014-2024). To this end, it was considered necessary to identify the current federal and municipal public policies linked to continuing teacher training; examine the results presented by the national and municipal monitoring of the PNE and the Ilhéus Municipal Education Plan (PME) on the monitoring of target 16; verify the strategies and actions adopted by the municipality of Ilhéus to comply with Target 16, pointing out the main challenges encountered by education leaders; and identify through reports and interviews with teachers and school leaders how the continuing training applied by the municipal education network has impacted teaching work and learning in the municipality. Data collection strategies included analysis of current legislation and official documents from the municipality of Ilhéus, interviews with the municipal education director, the president of the education workers' union, school supervisors, and the coordinator of the Municipal Education Secretariat—SEDUC, and questionnaires with teachers from the municipal education network. The theoretical-methodological framework adopted was Historical and Dialectical Materialism (HDM). The organization of the data gathered here indicates that the municipality has created laws such as the Municipal Education Plan, the Career Plan, and the Resolution on Complementary Activities; that it has implemented actions to monitor the Municipal Education Plan; and that, to a certain extent; it shares and builds these documents with the teaching community. On the other hand, however, the data also revealed that these actions have made little progress towards overcoming the gaps pointed out by the monitoring reports, such as participation in monthly training agendas and increased participation in postgraduate programs, which may indicate the need to re-evaluate the continuing training strategies adopted and the measures to value the network's professionals.

Keywords: Continuing Teacher Education. National Education Plan. Goal 16. Municipal education network; Ilhéus.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Participantes das entrevistas semiestruturadas.....33
Quadro 2: Perfil dos participantes respondentes do instrumento Questionário 34
Quadro 3: Participantes entrevistados.....35
Quadro 4: Relação dos documentos analisados por instância federativa 37
Quadro 5: Nível de Execução PNE em 2023.....46
Quadro 6: Estratégias da Meta 16 no PNE, PEE e PME-Ilhéus.....54
Quadro 7: Total de produções por descritor de busca.....66
Quadro 8: Indicadores da Meta 16 nos monitoramentos do PNE.....81
Quadro 9: Descrição e informação sobre as estratégias não alcançadas na meta ..84
Quadro 10: Divisão setorial para PCR.....114
Quadro 11: Evolução do alcance do indicador 16B em Ilhéus (2016-2023).....123
Quadro 12: Distribuição de carga horária semanal 126
Quadro 13: Horário semanal 4º ano escola urbana.....127
Quadro 14: Composição de carga horária professora efetiva 128
Quadro 15: Composição de carga horária professora contratada Anos Iniciais do Ensino Fundamental 129
Quadro 16: Composição de carga horária professora contratada Anos Finais do Ensino Fundamental 130
Quadro 17: Distribuição de aulas por tipo de contratação.....134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Pesquisas realizadas por região do Brasil.....68
Figura 2: Devolutiva de conferência de monitoramento PME 2023.....88
Figura 3: Organograma da Equipe de Formação Continuada Seduc.....112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Levantamento das produções acadêmicas.....66
Gráfico 2: Período das publicações (2013-2023) 67
Gráfico 3: Regime de Contratação 118

LISTA DE MAPA

Mapa 1: Localização Ilhéus no contexto estadual.....30

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividades complementares
Anfope	Associação Nacional pela Formação de Profissionais em Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA	Bahia
BDTD	Banco de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Curricular Formação de Professores
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
Conae	Conferência Nacional de Educação
DCRI	Documento Curricular Referencial de Ilhéus
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
DRC	Documento Referencial Curricular
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Future-se	Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras
GT	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
Nº	Número
NEFOP	Núcleo de Estudos de Formação de Professores
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização não Governamental
PAR	Plano de Ações Articuladas
Parfor	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCR	Planejamento Curricular em Rede
PCR	Planejamento Coletivo em Rede
PCRs	Planos de Carreira e Remuneração
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Planejamento Escolar
PEE	Plano Estadual de Educação
PL	Projeto de Lei
PLE	Planejamento de Livre Escolha
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
ProEB	Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Professor Regente
ProBNCC	Programa de apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos

PRP	Profissional Residência Pedagógica
Renalfa	Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SABE	Sistema de Avaliação Baiano de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sase	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
Scielo	*Scientific Electronic Library Online*
Seduc	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecido
Uesb	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade de Santa Cruz
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
Unime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17

SEÇÃO 2: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 23

2.1. O Materialismo Histórico-Dialético 24

2.2. Os procedimentos metodológicos 29

2.2.1. Espaço da pesquisa 30

2.2.2. Os Participantes da pesquisa 32

2.2.3. Os Instrumentos de coleta e geração de dados 35

2.2.4. Análise dos dados 38

2.3. Cuidados éticos com a pesquisa 38

SEÇÃO 3: O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: EM BUSCA DA TOTALIDADE..... 40

3.1. A materialidade do Plano Nacional de Educação.....40

3.2. A formação continuada como meta.....46

3.3. A implementação do Plano Municipal De Educação 51

3.4. As políticas de formação continuada e os fatores que a influenciam 59

3.5. A meta 16 e a formação continuada de professores: o que dizem as pesquisas a respeito.....63

3.5.1. Análise epistemológica: as produções científicas segundo sua pergunta, metodologia de investigação e resultados.....68

SEÇÃO 4: AS RELAÇÕES DE TRABALHO E CARREIRA SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES EM ILHÉUS 73

4.1. As complexidades do trabalho docente.....73

4.2. A pós-graduação na política de formação continuada em Ilhéus/BA 76

4.3. A pós-graduação, o plano de cargos e salário do município e a valorização docente 81

4.4. Contratos temporários e as tendências do mercado 90

SEÇÃO 5: OS DESDOBRAMENTOS DO INDICADOR 16B NO SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE ILHÉUS/BA 101

5.1. O planejamento pedagógico e seus momentos formativos 101

5.1.1. Planejamento Escolar (PE) 102

5.1.2. Planejamento de Livre Escolha (PLE) 108

5.1.3. Planejamento Coletivo em Rede (PCR) 110

.2. Tempo de estudo: uma perspectiva sobre o indicador 16B 122

CONSIDERAÇÕES FINAIS 140

APÊNDICE B - ROTEIROS DE ENTREVISTA 167

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO 177

APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO DO USO DE DEPOIMENTO.....180

APÊNDICE E - TABULAÇÃO ENTREVISTAS.....182

ANEXO A - QUADRO DE INDICADOR DE EVOLUÇÃO DA META 16 184

ANEXO B - AGENDA DE PLANEJAMENTO COLETIVO EM REDE, ABRIL E MAIO DE 2024 185

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “Meta 16 do Plano Nacional de Educação e Política de Formação Continuada de Professores no Município de Ilhéus/BA”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), teve como objetivo estudar os desdobramentos da Lei 13.005/2014 (Brasil, 2014), o Plano Nacional de Educação (PNE), analisando, nele, a Meta 16 e sua repercussão no Plano Municipal de Educação do município de Ilhéus, estado da Bahia.

O PNE, instituído em 2014, após disputas e impasses com a sociedade civil, casas legislativas e o Executivo, apresenta 20 metas e 254 estratégias para a Educação brasileira para o período de 2014 a 2024[1], constituindo-se no documento de referência para orientar toda a política educacional durante seu período de vigência. Entre as metas desse PNE, a 16 A visa formar professores da Educação Básica em nível de pós-graduação e garantir formação continuada em sua área de atuação.

Esta dissertação apresenta e discute os resultados da pesquisa, reunidos a partir da seguinte questão: como a política de formação continuada de professores tem sido implementada em Ilhéus, considerando a aplicação da Meta 16 do PNE? Para responder a essa pergunta, definiu-se como objetivo geral do estudo analisar como a política de formação continuada de professores tem sido implementada[2] no Sistema Municipal de Ensino de Ilhéus/BA para o cumprimento da Meta 16.

Para tanto, foram tomados como indicadores de análise: (i) as condições de formação continuada; (ii) o formato nas políticas públicas municipais e sua concepção, uma vez que a qualificação docente é considerada como crucial para o sucesso educacional e para a profissionalização do professor, além de ser uma condição do tipo de trabalho desenvolvido pelo educador.

---

[1] O Plano Nacional de Educação foi prorrogado até a data de 31 de dezembro de 2025 através do PL 5665/2023 (Brasil, 2023).

[2] Para implementar o Plano Nacional de Educação estados e municípios precisam adequar-se ao mesmo através de seus Sistemas de Ensino e da criação ou adequação de seus Planos Municipais de Educação conforme o que preconiza o art. 8º da Lei 13005/2024 (Brasil, 2024).

Por conseguinte, os objetivos específicos estabelecidos são: (i) identificar as políticas públicas federais e municipais vigentes ligadas à formação continuada docente; (ii) examinar os resultados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre o acompanhamento da meta 16; (iii) verificar as estratégias e ações adotadas pelo município de Ilhéus/BA para o cumprimento da Meta 16, apontando os principais desafios encontrados pelos dirigentes de educação; (iv) identificar por meio de relatos e entrevistas com professores e dirigentes escolares de que maneira a formação continuada aplicada pela Rede Municipal de Ensino tem impactado no trabalho docente e aprendizagens no município.

O interesse por essa pesquisa emergiu das angústias da pesquisadora, que atua há vinte anos como supervisora escolar em redes públicas no estado de Santa Catarina, ao perceber que não há respostas para as mazelas do fazer pedagógico sem o entendimento das bases educacionais que partem das políticas públicas. Só é possível descortinar as dificuldades do trabalho escolar compreendendo, pelas lentes de Marx, que a totalidade concreta não é um todo, mas é uma totalidade inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade (Netto, 2011). O estudo que gerou estes escritos busca, portanto, contribuir para a compreensão dessas complexidades e para o debate acadêmico sobre formação continuada de professores.

A escolha do *locus* da pesquisa foi motivada pelo encantamento da pesquisadora pela região e pela história de Ilhéus/BA. Com 490 anos de existência, a cidade é um verdadeiro caleidoscópio de identidades forjado ao longo dos séculos. Compreender o Brasil, por meio da primeira região a ser ocupada, é buscar no passado as respostas para esse mosaico que compõe o país, em que questões econômicas, sociais e políticas trazem marcas muito latentes e visíveis desse passado.

Os recentes estudos do Inep (2023) apontam para uma grande defasagem no cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), em sua totalidade, reforçando a urgente (re)tomada das reflexões e ações diante desta política de Estado.

Saviani (2017), ao refletir sobre a formulação do PNE (2014-2024), aponta que diante do campo de disputa entre empresários da Educação e os interesses das entidades civis ligadas aos professores e à Educação, a batalha travada na esfera parlamentar resultou em uma abundância de emendas parlamentares.

Em meio a tantas idas e vindas, além de quatro anos de atraso para a sua aprovação, o PNE, também, enfrentou problemas em seu acompanhamento e avaliação periódica. Os poucos diagnósticos realizados, durante a vigência do plano, já indicavam que os avanços na área estavam mais relacionados às pressões e necessidades da sociedade do que o cumprimento das diretrizes estabelecidas pelo referido documento.

Em Ilhéus/BA, o Plano Municipal de Educação (PME) foi aprovado em 2015. Esse plano, aliado ao seu monitoramento anual, destacam-se como documentos cruciais para a realização desta investigação. Do mesmo modo, como política pública educacional, a formação de professores também atravessa um campo de disputas, de concepções, dinâmicas e de estratégias políticas (Dourado, 2015). No que diz respeito à formação continuada, há muito tempo se discute sua concepção e percebe-se a conotação de amplitude em relação aos termos utilizados.

A literatura que versa sobre formação de professores no Brasil e o estudo das políticas educacionais são bastante plurais. Pesquisadores como Tardif (2002), Imbernón (2004), Gatti (2008), Marcelo (2009), Tedesco (2010), Dourado (2015), Mororó (2017), Saviani (2017), Ximenes e Melo (2022), Ferreira (2023), entre outros, transitam por enfoques e teorias muito diversas que tanto podem centrar a concepção de formação continuada na natureza do trabalho docente quanto pode enfatizar sua relação com o desenvolvimento profissional.

Nos dispositivos legais nacionais, a formação continuada aparece referenciada desde a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) os Planos Nacional de Educação (Brasil, 2001; Brasil, 2014), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018); as Diretrizes Nacionais para Formação dos Profissionais do Magistério (Brasil, 2015; Brasil, 2020), Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Brasil, 2008) e, no caso do estado da Bahia, o Documento Referencial Curricular (Bahia, 2019), Plano Estadual de Educação (2016). Nos documentos do município de Ilhéus, a formação continuada está referenciada no Plano Municipal de Educação (PME) (Ilhéus, 2015), nos Documento Curricular Referencial de Ilhéus (DCRI) (Ilhéus, 2020), no Plano de Cargos e Salários (Ilhéus, 2008a), Resolução do Conselho Municipal de Ilhéus (Ilhéus, 2008b) sobre o quadro de reserva técnica (regulação da carga horaria de atividades complementares).

Para Mororó (2017), o modelo de formação continuada do professor que mais se expande é o centrado na aquisição de conteúdo específico relativos ao ensino, cujo

caráter é a de ser desenvolvida a partir de cursos esporádicos e fragmentados sobre demandas de conceitos direcionados às práticas de ensino. Por outro lado, crescem, também, as iniciativas voltadas ao que se considera como sendo o de levar o profissional a sanar dificuldades e deficiências diagnosticadas na sua prática social e o enriquecimento da chamada ‘competência profissional’ (Paula, 2009), revelando estreita relação com as concepções de formação continuada propagada pelos organismos internacionais em suas publicações e documentos sobre o tema.

No intuito de se conhecer o que se tem pesquisado sobre a temática, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre o assunto em três diferentes fontes de publicação acadêmica: a saber: nos bancos digitais de teses e dissertações (Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes) e o Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict); os anais de dois eventos científicos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); além de artigos de periódicos classificados no estrato A do Qualis.

Esse levantamento permitiu perceber que a temática é atual e tem relevância científica. Os resultados dessas pesquisas apontam que, na política para a formação continuada docente, existe a necessidade de investimentos nas formações *stricto sensu*, e, nela, uma articulação e atuação mais contundente e sem descontinuidades por parte da Capes nos programas a ela relacionada (os programas profissionais bem como a necessidade urgente de aporte financeiro direcionado à formação continuada, dentro de um sistema nacional que vise a redução das desigualdades entre os entes federados.

O Materialismo Histórico-Dialético (MHD) foi escolhido como pressuposto teórico-metodológico para a pesquisa devido à compreensão de que esse método é o mais apropriado para auxiliar na construção da compreensão sobre o objeto de pesquisa e seu contexto de produção material. Esse método, baseado nos estudos de Karl Marx e Friedrich Engels, no século XIX, parte da dialética hegeliana, mas a supera quando se propõe a pensar e transformar o real, sendo assim a “interpretação dialética opera na constituição e transformação da realidade, ao mesmo tempo que a interpreta” (Ianni, 1982, p. 12).

A produção da vida material é a primeira realidade histórica, na qual a satisfação das necessidades gera novas necessidades, impulsionando a renovação

da vida humana e a formação da família, das forças produtivas, dos instrumentos e da organização social que vão determinar o estado social (Netto, 2011). Diferentemente de Hegel, o processo dialético proposto pelo MHD é representado na tese como a natureza e matéria, na antítese como o pensamento e o trabalho e na síntese com a sociedade e a história, analisando, portanto, o desenvolvimento histórico da humanidade por meio das relações entre homem, natureza e sociedade.

As categorias teóricas deste método que melhor ajudam a construir uma análise da política de formação continuada de professores, a partir do PNE, são: o trabalho, a contradição, a alienação e a historicidade, sem desconsiderar, porém, a totalidade. Nesse sentido, alguns estudiosos (Saviani, 1989; Marx, 2004; Mészarós, 2008; Frigotto, 2010; Gramsci, 2010; José Netto, 2011; Engels, 2012, Ortigara, 2014; Gomide; Jacomeli 2016; Iasi, 2019; Braga, 2012), foram importantes para criar uma base teórica sobre os fundamentos da realidade social. Isso permitiu analisar a sociedade na sua totalidade, em um processo dialético, que ao incorporar essa perspectiva teórica, a pesquisa pode analisar criticamente as relações entre educação, política e economia, além de entender como esses aspectos se entrelaçam para moldar a realidade educacional e as condições do trabalho docente (Braga, 2012).

Todas essas discussões serão aprofundadas nesse texto, o qual está estruturado em quatro seções, além desta Introdução e das Considerações Finais. A primeira seção detalha o caminho teórico-metodológico por onde trilha a realização da investigação. No fragmento, são apresentadas as fases da pesquisa, os conceitos revisados para compor o arcabouço bibliográfico, os dados e os documentos analisado. Também é discutido o MHD como o método capaz de se apresentar como um meio de interpretar a realidade investigada, as explanações sobre as categorias de análise utilizadas e articulação do método com as reflexões sobre o objeto em questão. Ainda nessa seção, são descritos os procedimentos metodológicos tais como as informações sobre o local da pesquisa, os participantes e os instrumentos de coleta e geração de dados.

A segunda seção apresenta os resultados da revisão bibliográfica sobre a relação entre o Plano Nacional de Educação (PNE), o trabalho docente e a formação continuada de professores, a partir da Meta 16. A partir da análise das perguntas e das respostas apresentadas pelas produções científicas localizadas, foi possível extrair informações importantes para o direcionamento desta produção científica. Na

mesma seção, é traçada uma problematização do objeto de estudo, considerando, para tal a totalidade na qual está presente. Para tanto, se discute o conceito de Estado a partir de Engels (2012) e Marx (1982) e do seu papel na elaboração das políticas públicas e, analisando, a partir desse conceito de Estado, a legislação brasileira relacionada à formação de professores, desde a LDB (Brasil, 1996) até às resoluções mais atuais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A seção 3, por sua vez, aborda a carreira docente, destacando as principais fragilidades do plano de cargos e salários, especialmente no que diz respeito às limitações na formação continuada e na valorização profissional. Também são discutidas as implicações da ausência de uma carreira estruturada na política pública de formação e valorização dos professores temporários.

Os dados levantados sobre a política de formação continuada no município de Ilhéus/BA, tanto a partir da análise dos documentos levantados junto à Secretaria Municipal de Educação (Seduc), quanto os posicionamentos dos docentes e dirigentes mediante respostas às entrevistas e ao questionário são discutidos na seção 4.

Por fim, são apresentadas algumas considerações sobre a política de formação continuada em Ilhéus/BA que podem, a partir de uma análise teórica a ser desenvolvida futuramente, indicar as contradições dessa política.

Vislumbramos que os resultados da nossa pesquisa sirvam, futuramente, de parâmetros para novos estudos e de formulação de políticas públicas no âmbito dos sistemas municipais de ensino.

SEÇÃO 2: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para atender ao objetivo da pesquisa que é o de analisar como a política de formação continuada de professores tem sido implementada no Sistema Municipal de Ensino de Ilhéus/BA para o cumprimento da Meta 16, considerando, para tal, a implementação dessa política, as reflexões promovidas em torno de seus acompanhamentos periódicos mediante documentos, e seus interlocutores, agentes dos fazeres políticos pedagógicos que compõem o mosaico educacional da rede municipal de Ilhéus.

Para tanto, foram revisados conceitos de políticas públicas, política educacional e formação continuada de docentes, exigindo a leitura de bibliografias pertinentes a esses conceitos; foram coletados dados sobre os momentos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, tais como o Planejamento Coletivo em Rede (PCR), Planejamento Escolar (PE) e Planejamento de Livre Escolha (PLE[3]) e as parcerias realizadas nas dimensões pública e privada na oferta de formação continuada. Também foram realizadas entrevistas com professores, supervisores escolares, gestores escolares, representante do sindicato, com a ex-coordenadora de formação continuada e, ainda, com a dirigente municipal. Além disso, questionários foram respondidos pelos docentes da rede municipal de ensino, que participam das ações de formação continuada oferecidas, mensalmente, pela Secretaria Municipal de Educação. Os dados organizados demonstram os resultados obtidos, respondendo, dessa forma, a questão de pesquisa. Outro componente da pesquisa é a análise documental que inclui documentos nacionais, estaduais e municipais, tais como Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2013 (Brasil, 2013), Plano Estadual de Educação da Bahia – Lei nº 13.559/2016 (Brasil, 2016), Plano Municipal de Educação de Ilhéus – Lei 3.329/2015 (Ilhéus, 2015), Plano de Cargos e Salários – Leis 3.346/2008 (Ilhéus, 2008a) e 4.267/2024 (Ilhéus, 2024) e Resolução CME 003/2018 (Ilhéus, 2008b).

[3] As formas de desenvolvimento das divisões do trabalho pedagógico serão abordadas na seção 3.

Esta seção, portanto, está dividido em sete seções, nas quais são abordados os seguintes pontos: discussões sobre o MHD como diretriz teórico-metodológica da pesquisa, o perfil dos participantes, os instrumentos de coleta e geração de dados, espaço de realização da pesquisa, as formas como os dados estão sendo organizados, os participantes, além de informações sobre os cuidados éticos adotados. Cada seção detalha aspectos essenciais para a compreensão e transparência do processo de investigação, garantindo uma visão clara e estruturada das etapas e metodologias empregadas.

1.1. O Materialismo Histórico-Dialético

Ao abordar a formação continuada de professores no contexto de uma rede municipal de ensino e sua relação com a política nacional, torna-se imprescindível traçar um caminho epistemológico a percorrer. Assim, a nossa pesquisa é direcionada pelo Materialismo Histórico-Dialético (MHD), que fundamenta a nossa análise tanto na teorização sobre a relação entre o Estado capitalista e a formulação de políticas públicas em um cenário de crise do capitalismo, quanto em categorias teóricas centrais como trabalho, alienação, contradição, historicidade e totalidade, especialmente no contexto da formação continuada de professores.

Segundo Netto (2011), em Marx a teoria é uma modalidade peculiar do conhecimento assim como a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, entre outros, porém se distingue de todas essas modalidades, pois o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto, ou a sua estrutura dinâmica, independente dos desejos do pesquisador.

Na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), a produção da vida material é a primeira realidade histórica e a consciência humana é produto das condições materiais. Nessa perspectiva, toda pesquisa deve começar pelo estudo da realidade concreta. Independentemente do objeto de estudo, dentro do MHD, é necessário analisá-lo a partir da dinâmica concreta que o envolve em diversas relações. Nesse sentido:

> O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência,

> também o ponto de partida da intuição e da representação (Marx, 2011, p. 54).

As múltiplas determinações que compõem o objeto de pesquisa nas Ciências Sociais caracterizam o homem como um ser social, e sua sociabilidade é resultante do trabalho, e esta resultante de sua ação concreta que se dinamiza por contradições. A superação das contradições o leva a outro patamar com múltiplas complexidades, e assim novas contradições os impulsionam a outras superações (Marx, 2013).

Conforme José Netto (2011, p. 46), o objetivo da pesquisa marxiana é conhecer "as categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa". As categorias são objetivas, ontológicas e reflexivas. Assim, sendo elas reais ou teóricas, elas são históricas e transitórias, além disso, são construídas a partir da síntese teórica de objetos concretos.

Para analisar a relação entre a política de formação de professores na sociedade burguesa, marcada, neste momento histórico de implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) que prevê a ampliação desta formação como política pública, em um contexto de crise do capitalismo que exige a redução de investimentos em políticas públicas, considerou-se fundamental analisar esse fenômeno a partir das categorias trabalho, alienação, contradição e historicidade.

Nessa perspectiva e considerando trabalho como sendo o meio pelo qual a sociedade e a história encontram sua sustentação (Netto, 2011), a formação continuada de professores assume a dupla vertente: a de aprimoramento e o de ascensão na carreira.

O trabalho, como categoria ontológica fundante do ser social, é fundamental para a análise do objeto de pesquisa, pois, no contexto educacional, a formação continuada de professores reflete e influência as condições materiais e históricas do trabalho docente. E como política, para Torriglia e Ortigara (2014), o seu conteúdo carrega normas e orientações para efetivar comportamentos sociais necessários para o modo de produção capitalista que permeiam a nossa pesquisa. Assim sendo, estabelece-se, em relação à formação continuada de professores, disputas em relação a atender às especificidades do trabalho docente ou às determinações do modelo mercadológico para a educação.

A alienação, outra categoria crucial, apresentada por Marx (2004), denota a contraposição quando o trabalho se torna uma atividade que separa os trabalhadores daqueles que produzem, gerando produtos distintos daquele que os produz. A

produção não mais representa as necessidades humanas daqueles que as fazem, mas sim a produção de bens necessários para o enriquecimento dos proprietários das mercadorias que geram lucro. Assim, separam os trabalhadores do que eles produzem, gerando produtos distintos de quem os elabora. A alienação do produto que se separa do trabalhador também decorre do próprio processo produtivo, não se reconhecendo no produto que ele cria, não se reconhece no gênero humano no trabalho.

Mészáros (2008, p. 25) parte da ideia totalizante de que o “estranhamento é da coisa e não do sujeito”. O homem está alienado de si mesmo, da espécie humana e de outros homens, envolvendo a objetividade e a subjetividade. A alienação, como conceito, é inseparável do que se entende como transcendência da alienação. O projeto emancipador envolve as várias dimensões e totaliza, não pode ser pensado apenas na particularidade da alienação, mas sim no complexo das alienações. A base não pode ser o trabalho estranhado, mas o trabalho criativo, livre e liberto das formas de alienação. Braga (2012) enfatiza que sobre a alienação é necessária a superação positiva, pois é o trabalho o coração do complexo das alienações.

Diante das constatações de Marx (2004) sobre a alienação é importante destacar que a alienação não é uma coisa pétrea, podendo, inclusive, ser conduzido ao momento da revolta e da revolução, que os movimentos contrastantes da sociedade e seus embates promovidos pela classe trabalhadora, pelos movimentos sociais, intelectuais, que são capazes de despertar estes momentos de revoltas e rupturas com a ordem, tal como podemos perceber nas mobilizações em torno da Conferência Nacional de Educação (Conae).

A impulsão da alienação é perceptível, em nossa pesquisa, nas formações continuadas, tanto quando envolve o fetichismo da mercadoria coisificando, por exemplo, o currículo das formações em seus adensamentos econômicos comandando o mundo das coisas, propagando facilidades e benefícios laborais para a classe produtora, extraindo a capacidade de reflexão ao entregar o produto pronto. Desse modo, a alienação evidencia a fragmentação do trabalho docente, no qual os professores, frequentemente, não reconhecem o potencial transformador de sua prática educativa.

Assim, é notado que a contradição está em toda parte. Em todo o processo, há, portanto, contradições, tanto nas formas simples do movimento quanto nas complexas, nos fenômenos objetivos como nos do pensamento. Estes, também,

permeiam várias facetas do trabalho professoral, sejam nas tensões entre os objetivos da Política Nacional de Educação (PNE) e a realidade das práticas educacionais no município de Ilhéus ou nas inquietações entre processos formativos em oposição aos interesses focais. Essas tensões revelam-se nas políticas de valorização dos profissionais da Educação, que, frequentemente, entram em conflito com os interesses do capital que influenciam as decisões políticas e administrativas.

Na obra “Contribuição à Crítica da Economia Política" de 1859, Marx apresenta a tese de que uma sociedade se transforma apenas quando as forças produtivas se desenvolvem a tal ponto que entram em contradição com as relações de produção existentes, levando assim a uma revolução social.

> Essas relações sociais de produção existentes, que tornaram possível o desenvolvimento das forças produtivas até então, travam esse desenvolvimento, precisam ser superados, abrindo assim uma época de revolução social. Essa afirmação é central, quer dizer, Marx está aí articulando os três elementos do seu pensamento, tanto a base dialética e materialista do seu método, a crítica da economia política, como a expressão disso numa transformação social (Iasi, 2019, p. 15).

As contradições são capazes de conduzir a mudanças sociais, econômicas e políticas sem perder de vista a historicidade que conduz o processo. Assim, a historicidade considera que os processos de formação e as políticas educacionais devem ser compreendidos num contexto histórico específico, refletindo tais condições de cada período.

Ao alinhar a pesquisa com o MHD, é possível desvelar as relações de poder e as dinâmicas sociais que influenciam a efetivação da Lei nº 13.005/2004 (Brasil, 2014) e a valorização dos profissionais da Educação. A análise leva em conta as disputas e contradições inerentes ao sistema educacional, evidenciando como o capital interfere na implementação das políticas públicas e na formação continuada dos professores. Com vistas a essa perspectiva, a formação continuada representa a incessante necessidade de dialogar com o movimento constante da sociedade, seus novos saberes e suas reflexões sobre a práxis.

Sob este contexto, as categorias historicidade e a totalidade na formação de professores, área de estudo relacionada à Meta 16 do Plano Nacional de Educação, inserem-se não apenas na estrutura econômica da sociedade capitalista, mas também em seu contexto social mais amplo, com o intuito de desvelar as contradições presentes tanto na consolidação das políticas em níveis macroestruturais quanto nas

consequências locais em Ilhéus/BA. Portanto, a abordagem do Materialismo Histórico-Dialético possibilita a análise das mudanças e movimentos reais relacionados ao objeto de estudo, identificando aspectos e movimentos antagônicos, considerando que a formação de professores é permeada por conflitos e interesses de ordem econômica, política e ideológica (Gomide; Jacomeli, 2016).

Nas disputas entre os interesses em vista à formação continuada de professores, pautadas em cursos aligeirados e tarefeiros, antagônicos à perspectiva do professor como sendo intelectual e seu papel na construção de uma sociedade justa e com equidade, a partir de Gramsci (2001), é possível discutir as distinções ideológicas que chamam a atenção para os aspectos técnicos do trabalho e suas reais funções na vida social e produtiva. O trabalho físico, portanto, mesmo o mais humilde e mecânico, exige um mínimo de atividade intelectual. Logo, podemos dizer que todos têm um pensamento teorizante sobre o mundo e seus fenômenos. No entanto, nem todas as pessoas desempenham o papel de intelectuais na sociedade. Nenhuma atividade humana pode excluir completamente todo envolvimento intelectual: É impossível separar o *homo faber* e o *homo sapiens*.

Frigotto (2010), por conseguinte, considera a centralidade do trabalho como práxis que permite criar e recriar, tanto os meios de vida imediatos e inegáveis como também as artes, cultura, linguagens, símbolos e demais necessidades históricas. Nas sociedades mais complexas, tais necessidades podem também emergir de uma preparação dos trabalhadores, relacionando-se diretamente ao projeto educativo desta sociedade.

Especificamente em relação ao trabalho docente, o modelo de preparação que este requer pode estar previamente definido nas formações iniciais, como também em suas requalificações, objeto deste estudo. Se esse projeto parte do entendimento de que o trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social sendo base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história capaz de transformar a natureza, se torna condição desse projeto ser antagônico ao projeto imposto pelo capital de educação visto como mera mercadoria; mercadoria essa que, para Saviani (1989), decorre de um processo social comercializado pelos detentores dos meios de produção, deixando de ser pertencente ao indivíduo, mas sim aos detentores do capital, gerando valor de mercadoria.

Como trabalho imaterial, o trabalho docente não produz mercadoria para gerar riquezas ao capital, mas torna-se, ele mesmo, a própria mercadoria. Na expansão do

capitalismo, o projeto de formação das classes trabalhadoras tem sido tratado no Brasil não apenas como uma estratégia de convencimento de um modelo de vida e de existência, mas também como geração de lucro. Desde a formação inicial, com a vasta expansão dos conglomerados educacionais, que vendem formação em sua maioria na modalidade a distância, acaba por reduzir a qualidade do serviço prestado e precarizar a mão de obra. Converte-se, então, matrículas em capital na bolsa de valores. Logo, as formações continuadas, através da ação dos institutos e fundações, o projeto de formação dos trabalhadores do ensino segue antagônico ao projeto de formação defendido dentro dos movimentos de educadores e das associações científicas da Educação.

Para Gramsci (2001), o processo educacional é feito de relações indiretas e relações educadoras diretas, sendo a escola somente uma fração da vida do aluno. Nesse processo, a hegemonia capitalista é a nova forma de dominação de classe. Segundo o autor, toda a relação de hegemonia é uma relação pedagógica, a sedução de forma espontânea do capital, estratégias para o consentimento e a adesão espontânea a este sistema. As ações educadoras diretas, como a escola, estão especializadas pela formação intelectual em diferentes níveis. Os mais de 2,3 milhões de professores da Educação Básica, segundo o último Censo (IBGE, 2022), são importantes intelectuais orgânicos da cultura estabelecida.

Dessa forma, considera-se a categoria trabalho como sendo a principal para compreender a formação continuada e sua política no município de Ilhéus/BA a partir da aprovação do PNE (2014-2024).

1.2. Os procedimentos metodológicos

Para analisar como a política de formação continuada de professores tem se desenvolvido em Ilhéus/BA, considerando os indicadores da Meta 16, assim como para buscar responder aos objetivos específicos, se faz necessário contar com o auxílio de alguns elementos imprescindíveis para a pesquisa, como uma detalhada varredura por referenciais teóricos-metodológicos a partir do Materialismo Histórico-Dialético. Como forma de aproximação sucessiva da realidade investigada, foram delimitados alguns procedimentos, os quais serão explicitados nas próximas (sub)seções.

1.2.1. Espaço da pesquisa

Como campo empírico da pesquisa optou-se pela Rede Municipal de Ensino de Ilhéus-BA. Ilhéus, a “Princesinha do Sul”, retratada nos romances célebres de Jorge Amado. O município conta com cerca de 178.703 habitantes (IBGE, 2022), é o oitavo município mais populoso do estado da Bahia. Dados informados pelo site da prefeitura demostram que Ilhéus possui uma área de 1.872,92 km², dividida em bairros, distritos, vilas e povoados inserido no Território de Identidade Litoral Sul (microrregião Ilhéus-Itabuna que pertence à mesorregião do Sul baiano).

Mapa 1: Localização Ilhéus no contexto estadual



Fonte: Instituto Nossa Ilhéus (2014)

A presença humana na região remonta ao ano 1.000, com a população indígena da família Tapuia, posteriormente expulsa pelo povo Tupi. Como capitania, São Jorge dos Ilhéus foi dada por D. João III a Jorge de Figueredo Correa, um membro da nobreza da corte real, por meio de uma carta régia datada de 26 de junho de 1534. Antes da expansão da cultura do cacau na região, a maioria dos escravizados não indígenas eram negros nascidos no Brasil, conhecidos como cativos crioulos. A cultura do cacau impulsionou a economia da região, atualizando o trabalho de subsistência e a produção de cachaça para o mercado interno. Os jesuítas, então,

foram os primeiros a cultivar o cacau na área e essa lavoura projetava menos mão de obra em comparação com as plantações de cana e mandioca. Após a expulsão dos jesuítas, o cultivo do cacau ganhou força no final do século XVIII, atraindo migração devido a uma grande seca.

A partir do final do século XIX, a região produtora de cacau vivenciou a concentração de terras, a formação de grandes fazendas, a desapropriação de pequenos agricultores e a ascensão do coronelismo, com conflitos, disputas legais, atividades subversivas, e aquisições fraudulentas de terras. A história de 490 anos da região foi marcada por exploração imperial e colonial, com coronéis exercendo poder por meio de armas, dinheiro e influência, particularmente, durante os ciclos econômicos de monoculturas, como o cacau. No entanto, a disseminação da doença conhecida como Vassoura de Bruxa na lavoura cacaueira provocou uma reconfiguração econômica na região a partir dos anos 1990, passando, então, o turismo e a prestação de serviços a terem destaque, o que acentuou o crescimento do setor imobiliário a partir da segunda década do século XXI. Assim, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, PIB per capta é de R$ 32.726 (IBGE, 2022) e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município é de 0,67.

Em relação aos índices educacionais do município, o Sistema Municipal de Educação apresentou uma taxa de escolarização de 96,7% entre crianças de 6 a 14 anos em 2010. Em 2023, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública foi de 4,1 e dos Anos Finais, 3,8, apresentando uma queda de 10,8% nos Anos Iniciais e 7,3% nos Anos Finais em relação aos últimos resultados de 2021.

A Rede Municipal de Educação possui um total de 70 unidades de ensino, destas, na educação infantil 17 unidades atendem 774 crianças de creche e 2.621 no pré-escolar, 37 unidades são dedicadas aos Anos Iniciais (23 na área urbana e 14 na rural) e 16 escolas dedicadas aos Anos Finais (6 na área urbana e 10 na rural). 10 escolas rurais atendem tanto os anos iniciais quanto os finais. Além das turmas regulares, a rede oferece 12 escolas com aulas multicicladas, sendo 2 na área urbana e 10 na área rural, predominando as escolas rurais com 64% do atendimento total da Rede Municipal.

Segundo o censo escolar de 2022, a rede possui 9.219 alunos matriculados nos Anos Iniciais e 6.688 alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A maioria dos estudantes matriculados na Rede Municipal está no Ensino Fundamental,

representando 74% do total. Dessa modalidade, 50% estão nos Anos Iniciais e 24% nos Anos Finais.

Segundo o setor pessoal da Seduc, em 2024 o quadro funcional é composto por 634 (52,6%) professores efetivos e 571 (47,3%) contratados, englobando as duas etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e as seguintes modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e Educação Quilombola (Ilhéus, 2020, p. 506).

Além dos professores, compõem o quadro de pessoal: 135 (71%) merendeiras efetivas e 53 (28%) contratadas, 201 (78,3%) trabalhadores nos serviços gerais efetivos e 56 (21,7%) contratados, 68 vigilantes efetivos e 51 agentes administrativos efetivos.

A Seduc segue uma organização curricular baseada em ciclos, de acordo com as Diretrizes do Município (Ilhéus, 2020). Os Anos Iniciais englobam os ciclos 2 e 3, em que o foco é consolidar a alfabetização e conceitos educacionais e os Anos Finais, o qual abrange os ciclos 4 e 5, os alunos enfrentam desafios de aprendizagem mais complexos, ampliando seu conhecimento e desenvolvendo independência e responsabilidade social.

1.2.2. Os Participantes da pesquisa

O conjunto de participantes da pesquisa é composto por servidores municipais do quadro do magistério da Rede de Educação Básica no segmento do Ensino Fundamental. Os participantes foram abordados através de dois instrumentos: entrevistas e questionários. Para as entrevistas, definiu-se como critério que os servidores deveriam ter mais de dez anos efetivos da rede e compor os quadros diretivos da secretaria municipal de educação, da equipe de formação continuada, gestores escolares e professores.

O Quadro 1 demonstra que, são participantes da pesquisa, através de entrevistas semiestruturadas, a dirigente da Secretária Municipal de Educação, a ex-coordenadora do Departamento de Formação Continuada, gestores das unidades escolares, os supervisores escolares, professores além do dirigente do Sindicato de Professores, o qual percebemos a necessidade de inclui-lo no transcorrer da pesquisa.

Esse todo formam 4 grupos de participantes (cf. Quadro 1), a saber:

- Grupo 1: equipe diretiva municipal;
- Grupo 2: gestores escolares;
- Grupo 3: docentes;
- Grupo 4: representação sindical.

Quadro 1: Participantes das entrevistas semiestruturadas

Grupo	Nº de participantes	Descrição
1	2	Equipe diretiva municipal
2	6	Gestores escolares: diretor(a) supervisor(a)
3	3	Docentes
4	1	Representação sindical

Fonte: Dados da pesquisa,2024

Para selecionar os participantes, por meio da entrevista semiestruturada a priori, realizaram-se os primeiros contatos com a autorização da Seduc, com os professores e coordenadores, via e-mail e aplicativo de comunicação, além de visitas presenciais para realizar o convite à participação na pesquisa.

Os encontros para a realização das entrevistas semiestruturadas ocorreram entre os meses de abril a agosto de 2024. Os professores participantes da entrevista foram localizados a partir de indicações dos seus pares. Como não estavam presentes nos encontros, nenhum dos professores que participou da entrevista preencheu o questionário, que gerou os dados do Quadro 2.

Ao todo, foram realizadas 12 entrevistas. Em obediência às Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016, a identidade desses participantes foi preservada, sendo seus nomes reais substituídos por nomes de personagens das obras do escritor Jorge Amado. O quadro que segue relaciona os dados dos entrevistados por grupo.

Já para a geração de dados através de formulário, os critérios adotados para a seleção dos participantes escolhidos foram professores que atuam nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental participantes da proposta de formação continuada da rede denominado Planejamento Coletivo em Rede (PCR).

Para tanto, foi solicitada a autorização da presença da pesquisadora nos encontros mensais promovidos pela rede, a fim de disponibilizar os *links* para acesso ao formulário do questionário. Essa participação se deu em doze encontros realizados nos meses de abril e maio de 2024.

Nos encontros, registramos presença de 126 professores. Desses, 69 aceitaram participar. Desses 69 participantes, 50, (72,4%) são docentes dos Anos Iniciais e 19, (28%) dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, obtivemos 56% de adesão à pesquisa, a qual foi através do mesmo *link* do questionário e todos os docentes preencheram o referido documento. Como forma de agradecimento, em cada um dos encontros, a pesquisadora realizou sorteios de livros para presentear os participantes. O Quadro 2 mostra o perfil dos participantes a partir dos dados gerados pelo preenchimento do formulário *on-line*, o qual já discorremos.

Quadro 2: Perfil dos participantes respondentes do instrumento Questionário

Categoria	Descrição	%	Descrição	%	Descrição	%
Gênero	Masculino	13%	Feminino	87%	Outro	-
Ensino Médio	Magistério	72%	Regular	28%	Outro	-
Superior em	Pedagogia	61%	Outras	39%	-	-
Superior em Rede de ensino	Pública	59,4%	Privada	40,6%	-	-
Modalidade	Presencial	64%	Semipresencial	26%	Distância	10%
Especialização	Sim	97%	Não	3%	-	-
Mestrado/Doutorado	Sim	4%	Não	96%	-	-
Tempo de rede	1 a 10 anos	48%	11 a 20 anos:	41%	Mais de 21	11%
Tipo de Contratação	Efetivo	54%	Temporário	45%	Estagiário	1%
Jornada de trabalho	40 horas	75%	20 horas	19%	Outro	6%

Fonte: Dados da pesquisa,2024

Quadro 3: Participantes entrevistados

Grupo	Nome Fictício	Obra relacionada	Cargo Função	Forma de acesso	Tempo de rede	Idade
1 Equipe Diretiva	D´Ana	Terras do Sem Fim	Secretária Municipal	Concursada/ Indicação	26 anos	54 anos
	Guilhermina	Gabriela, Cravo e Canela	Ex-coordenadora equipe de formação	Concursada/ Indicação	19 anos	43 anos
2 Gestores Escolares	Dora	Capitães de Areia	Supervisora escolar	Concursada	12 anos	57 anos
	Santa	Cacau	Diretora Escolar	Concursada/ Eleição	22 anos	44 anos
	Júlia	Cacau	Diretora Escolar	Concursada/ Eleição	17 anos	58 anos
	Olga	São Jorge dos Ilhéus	Diretora Escolar	Concursada/ Convite	10 anos	45 anos
	Luísa	Jubiabá	Supervisora Escolar	Concursada	14 anos	52 anos
	Lúcia	Gabriela Cravo e Canela	Supervisora escolar	Concursada	13 anos	48 anos
3 Professores	Arminda	Gabriela Cravo e Canela	Professora A.I	Concursada	16 anos	40 anos
	Ester	Terras do Sem Fim	Professora A.I	Concursada	11 anos	38 anos
	Julieta	São Jorge dos Ilhéus	Professora A.I.	Concursada	13 anos	42 anos
4 Representação Sindical	Antônio Balduíno	Jubiabá	Presidente sindicato e COMED	Concursado/ Eleição	10 anos cargo 39 anos rede	63 anos

Fonte: Dados da pesquisa,2024

1.2.3. Os Instrumentos de coleta e geração de dados

Para a coleta e geração de dados, elegemos três instrumentos: o questionário, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Acredita-se que esses instrumentos revelaram dados relevantes no processo de investigação, atendendo aos objetivos estabelecidos.

Como técnica de coleta e geração de dados, o questionário é considerado por Minayo (2009) como aquele roteiro de perguntas padronizadas para todos os participantes, sendo, portanto, mais impessoal. O questionário (Apêndice A) foi disponibilizado por meio da plataforma *Google Forms* e por formulários impressos, direcionados aos professores e professoras participantes dos encontros mensais de

formação continuada denominado, Planejamento Coletivo em Rede (PCR) dirigido aos professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal.

O questionário (Apêndice A), o qual levou, em média, vinte minutos para ser respondido, contou com 25 perguntas divididas em 4 seções. Na primeira seção, os participantes são inqueridos sobre o conhecimento do termo de aceite em anexo ao formulário e seu melhor *e-mail* para contato. Na segunda seção, as informações pessoais foram solicitadas para traçar melhor o perfil dos participantes. A terceira seção priorizou elementos sobre a formação continuada, percepções sobre a oferta e qualidade, os interesses diante das dimensões que são previstas pela política expressa na meta 16. Nessa seção, também questionou-se sobre o conhecimento e o monitoramento do PME. A quarta e última seção contém o agradecimento pela participação com a citação de Paulo Freire: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre".

Já a entrevista semiestruturada possibilitou aos entrevistados discorrer sobre o assunto abordado, permitindo que as pessoas respondam mais nos seus próprios termos (May, 2004). Foram construídos roteiros para a entrevista (Apêndice B) para os quatro grupos de entrevistados, conforme descrito nos Quadro 2. Com intuito de orientar tanto a pesquisadora quanto aos participantes na concatenação das ideias, os roteiros de entrevista seguiram os padrões do formulário, questionando-se, primeiramente, sobre as informações pessoais e aquelas relacionadas à formação profissional, ingresso e tempo de serviço. Posteriormente, as percepções do desempenho das formações, do envolvimento da classe, das dificuldades e qualidade da formação ofertada em rede, bem como a participação e conhecimento dos movimentos entorno da Conae e do PME e seus monitoramentos. As entrevistas realizadas ocorreram de forma presencial nos espaços escolares de atuação dos profissionais através de agendamento prévio e tiveram a duração entre 30 e 60 minutos, na sede do sindicato com o presidente da organização sindical e na Secretaria Municipal de Educação com ex-coordenadora do programa de formação continuada. Diante da agenda atribulada da secretária municipal, o questionário foi disponibilizado por *e-mail* e a devolutiva foi em 15 dias.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente as respostas foram digitadas, respeitando a fala e posicionamento dos participantes, deixando claro que os participantes tinham a liberdade de não responder caso alguma pergunta os deixasse

desconfortáveis. Todos os entrevistados foram muito colaborativos e abertos as questões sem nenhum desconforto.

O terceiro instrumento de coleta de dados, a análise documental, implicou no levantamento e na investigação dos documentos produzidos no âmbito do município. São eles: o Plano Municipal de Educação, Lei nº 3.329/2015 (Ilhéus, 2015), o Plano de Cargos e Salários nº 3346/2008 (Ilhéus, 2008a) e 4.267/2024 (Ilhéus, 2024), Resolução CME 03/2018 (Ilhéus, 2008c). De âmbito nacional, os documentos analisados são: Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) Lei do Piso Salarial nº 11.738/2008 (Brasil, 2008) e a Política Nacional de Formação de Professores, Decreto nº 8.752/2016 (Brasil, 2016), também o documento estadual: Plano Estadual de Educação da Bahia, Lei 13.559/2016 (Bahia, 2016), conforme demonstrado no Quadro 4.

Quadro 4: Relação dos documentos analisados por instância federativa

Subordinação	Lei/Resolução/Decreto	Descrição
	9.394/1996	LDB
Federal	13.005/2014	PNE
	11.738/2008	Piso Salarial
	8.752/2016	Plano Nacional de Formação de Professores
Estadual	13.559/2016	PEE
Municipal	3.329/2015	PME
	02/2017	DCRI
	3.346/2008 e 4.267/2024	Cargos e Salários
	003/2018	Reserva Técnica

Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Dos documentos analisados, foram extraídos elementos fundamentais para a compreensão do que está posto na legislação sobre as obrigações e direitos dirigidos ao quadro do magistério tais como a distribuição da jornada de trabalho na garantia do tempo dedicado a sua qualificação, as garantias legais para a busca individual ou coletiva para a formação continuada, suas vantagens acadêmicas e pecuniárias frente ao processo formativo, bem como perceber as ausências das políticas públicas frente as necessidades da classe.

1.2.4. Análise dos dados

O tratamento dos dados partiu com a definição de categorias emergentes (categorias empíricas), que são interpretadas à luz das categorias teóricas estabelecidas pelo método. Esse processo dialoga com o arcabouço teórico da pesquisa, construído a partir das categorias de conteúdo. Esse movimento permite ao pesquisador realizar aproximações sucessivas em relação às percepções sobre a concepção de Formação Continuada.

Nesse sentido, a pesquisa, tendo como concepção o método do Materialismo Histórico-Dialético, buscou fazer a análise dos dados partindo da ideia de que o método permite compreender o movimento do objeto ora estudado a partir do real e dos conceitos, compreendendo as suas contradições.

Nessa perspectiva, Iasi (2019) considera que o método atua como uma ferramenta, mediando o real e o universo dos conceitos. Ele permite que quem analisa a história compreenda as contradições da realidade e, ao entendê-las, consiga expressá-las por meio de conceitos.

O procedimento de análise adotado no nosso trabalho considera o Plano Nacional de Educação (PNE) na dimensão da formação continuada de professores, com enfoque nos desdobramentos no município de Ilhéus/BA em relação aos objetivos traçados na Meta 16. Nosso desafio foi identificar elementos que dialoguem com as necessidades formativas da classe docente em contraposição ao que é efetivamente oferecido. Buscamos evidenciar as descontinuidades e as disputas de projetos presentes no contexto dessa política pública, e, principalmente, refletir sobre as possibilidades de avanços no que diz respeito à emancipação da alienação, revelando a essência da capacidade transformadora presente nas mãos docentes. É necessário buscar além do aparente o reconhecimento da sua própria ação, as percepções que a capacidade da sua força de trabalho gera o maior e mais importante produto que é a transformação da sociedade.

1.3. Cuidados éticos com a pesquisa

O projeto foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus para liberação de acesso ao *locus* da pesquisa e submetido ao Conselho de Ética de Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Com o

parecer nº 6.722.022 favorável, foram realizados os contatos com os participantes (docentes, dirigente, gestores, coordenadores e supervisores) fazendo o convite e estabelecendo o período para participação, seguindo assim os princípios estabelecidos pelas Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Em relação à identificação dos participantes nos textos produzidos a partir da pesquisa (Dissertação e nos Artigos), esses serão identificados por codinomes apresentados no Quadro 3, para garantir a preservação da identidade dos sujeitos.

As entrevistas foram gravadas a partir da aquiescência dos participantes, os quais, previamente, foram informados sobre a temática/objeto da pesquisa, os objetivos do trabalho e a relevância do estudo em tela e esclarecidos quanto aos cuidados éticos garantidos pela pesquisadora. Após previamente esclarecidos, tem sido solicitada a assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), bem como, a Autorização do Uso de Depoimento (Apêndice D).

SEÇÃO 2: O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: EM BUSCA DA TOTALIDADE

Os embates e disputas traçados ao longo dos anos na construção do Plano Nacional de Educação, os interesses que permeiam este processo e de que modo as questões ligadas a formação continuada de professores se constrói neste período serão apresentados nesta seção. Também serão discutidas sobre a importância da formação continuada, as suas multiplicidades e relação com o trabalho docente. Todos esses temas são alicerces para a construção da análise desta pesquisa, análise essa apoiada na literatura existente. A seção, também, convida à reflexão, através de uma revisão de literatura, sobre pesquisas atuais que contribuem significativamente para a compreensão do objeto de análise, reafirmando a necessidade de aprofundamento científico neste campo de estudo.

2.1. A materialidade do Plano Nacional de Educação

Considerando que o "sistema educativo e seus desafios de eficácia governamental são meros reflexos dos problemas de governabilidade presentes na sociedade como um todo" (Tedesco, 2010 *apud* Gatti, 2011, p. 158), é possível inferir que as estratégias adotadas para a gestão das redes escolares adquiram um significado específico, dependendo do contexto sociopolítico e do momento em que são desenvolvidas. Questões relacionadas à administração, centralização, descentralização, financiamento, autonomia, tensões curriculares e avaliação, entre outras, adquirem significados distintos em situações sociais e políticas diversas (Gatti, 2011). Assim posto, o Plano Nacional de Educação (PNE) não é uma política de Estado isolada e que tenha se consolidado ao longo das décadas de maneira contínua e dentro de uma mesma perspectiva.

Para Marx (2013), as mudanças na materialidade da sociedade, como o desenvolvimento tecnológico ou as transformações nas relações de produção, são motores de mudança social. A história, segundo ele, é uma sucessão de modos de produção, cada um caracterizado por suas próprias relações sociais e condições

materiais, e cujo desenvolvimento das forças produtivas eventualmente entram em conflito com as relações de produção existentes, o que pode levar às mudanças sociais e a revolução.

Tais embates permearam a construção das duas edições do PNE (2001-2011, 2014-2024), tanto na definição de suas metas e proposições quanto, de forma ainda mais acirrada, no processo subsequente de aprovação pelas casas legislativas e executivas (Brasil, 2001; Brasil, 2014). Esse movimento, essencialmente dialético, pautado na contradição inerente no modo de produção capitalista gerador de tensões entre a base produtiva dos meios de produção (trabalhadores da educação e consumidores do produto ensino) e a superestrutura (políticos, empresários, elite), tentou equilibrar as demandas sociais com os interesses do capital, sem representar ameaças significativas a estes últimos.Com a redemocratização do Brasil, a partir dos anos de 1980, e as principais pautas sociais registradas na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), várias ações são desenvolvidas ao longo dos anos na tentativa avançar nas políticas educacionais.

O primeiro Plano Nacional de Educação, previsto na LDB de 1996 (Brasil, 1996), foi sancionado pela Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001), para um período de dez anos. O processo de formulação e implementação do PNE no Brasil, desde o início, sempre foi permeado por diferentes embates entre projeto antagônicos entre si que refletem não apenas divergências políticas, mas também concepções distintas sobre o papel do Estado na educação e o modelo de sociedade almejado.

O primeiro PNE, por exemplo, tal como descrito por Valente e Romano (2002), foi um projeto que buscava a construção de uma escola pública plena e democrática, comprometida com a universalização do ensino. Essa visão refletia demandas por uma educação mais inclusiva, que garantisse acesso e qualidade para todos os cidadãos, independentemente de sua condição socioeconômica ou local de residência.

Por outro lado, o projeto antagônico a esse defendia a centralização na esfera federal da gestão e da política educacional, possivelmente, visando manter um controle mais rígido sobre o sistema de ensino e a garantia de uma certa uniformidade em termos de padrões e diretrizes educacionais em todo o país. A terceirização da manutenção e desenvolvimento da educação sugerida nesse projeto poderia indicar uma abordagem mais voltada para parcerias público-privadas ou envolvimento da

comunidade na gestão das escolas, de toda forma delegando novamente a responsabilidade para adiante.

Tal embate explica o tempo largo entre a aprovação da LDB em 1996 e a homologação do PNE apenas em 2001, caracterizando, mais uma vez, o movimento pendular característico das políticas públicas. De igual modo, os vetos presidenciais ao texto aprovado pelo Congresso Nacional também revelavam naquele momento os desafios a serem enfrentados na construção de consensos e na conciliação dos interesses diversos. No entanto, a mobilização popular, exemplificada pelo Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, desempenhou um papel fundamental ao pressionar por avanços na área da educação e influenciar o processo decisório.

Pode-se afirmar que o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) ao não deixar evidente as questões relativas aos recursos necessários para sua implementação, bem como a flexibilização e ambiguidade nas diretrizes de suas metas e ações, nasceram como um plano esvaziado. O seu texto deixou elementos fundamentais vagos, como o previsto na Constituição Federal que demandava a "universalização do atendimento escolar" (Brasil, 1988), por exemplo. O texto do plano propunha "elevar de modo global o nível de escolarização da população" (Brasil, 2001). Além disso, como observado por Saviani (2017, p. 67), o alto índice de dispersão entre o que é considerado principal e o que é acessório resultou em uma carta de intenções com pouca aplicabilidade ao longo de seus dez anos de existência.

O segundo PNE, instituído através da Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), apresentou metas e estratégias para educação brasileira para o decênio de 2014-2024, se tornando, nesse período, o documento referencial para a definição das ações políticas governamentais, dentre elas, as relativas à formação continuada de professores. Como destacam Brandão e Silva (2023), o segundo Plano Nacional de Educação (PNE) teve sua elaboração com base em muitas disputas de interesses e se deu sob um debate prolongado, resultando em sua aprovação com três anos de atraso, somente a partir do momento em que foram possíveis conciliações de consensos, mas que resultaram em incoerências internas no documento.

Neste viés de incoerências, ficaram visíveis a questão da educação pública delineada para atender a formação voltada ao mercado de trabalho, como a formação de professores, com currículos aligeirados, exponencial oferta de cursos à distância, formações em serviços terceirizadas, apontam para as distorções das finalidades primordiais de educação cidadã.

O que podemos perceber neste momento de conclusão do atual PNE e de renovação prevista para o decênio 2025-2035 são os mesmos conflitos de projetos de nação antagônicos, ainda mais acirrados diante da polarização política e do crescimento dos interesses capitalistas sobre a educação. As retomadas de discussões coletivas com as conferências preparatórias para a Conae de 2024, mesmo que tenham ocorrido de forma aligeirada, diante do descumprimento das agendas passadas e da própria conjuntura vigente no Conselho Nacional de Educação, segundo a Campanha Nacional pelo Direito a Educação:

> Na etapa nacional, ao todo, foram 40 horas de avaliação das 8.651 emendas recebidas pelos estados e municípios. Aconteceram sete plenárias simultâneas de discussão do documento final. O resultado é o texto da CONAE 2024, que propõe a garantia plena do direito à educação a todas as pessoas, rejeitando políticas neoliberais de redução do papel do Estado na educação e de abertura para intervenção de grupos privados sem gestão democrática e sem regulação, que abrem brechas para processos de mercantilização, privatização e precarização da educação pública. Garante uma educação comprometida com a justiça social, a proteção da biodiversidade e o desenvolvimento socioambiental sustentável (Araújo Filho, 2024).

Foi possível presenciar uma Conae com participação popular, com a presença das representatividades de segmentos importantes da sociedade, como enfatiza a deputada Alice Portugal:

> A CONAE contou com alunos, professores, funcionários, pais de alunos, setores organizados da educação para pessoas com deficiência, educação quilombola, indígena, foi um festival educacional de grande potência (Câmara dos Deputados, 2024).

O discurso do presidente da república durante a Conae 2024 deixou muito claro que o embate no cenário legislativo seria duro, e manifestou fragilidades orçamentárias para a ampliação de mais recursos para a educação. Novamente, o protelamento de um novo PNE se consagra com a prorrogação da Lei 13.005/2014 (Brasil, 2014a) e seu adiamento, aprovado pelo Senado até 2025, e um pedido tramitando na Câmara para que se estenda até 2028, renovando as tendências pendulares citadas por Saviani. O PL 2.614/2024 (Brasil, 2014b), apresentado pelo poder executivo ao Congresso em 27/06/2024, já levantava discussões antes mesmo de seus debates no legislativo. As 18 metas apresentadas pelo ministro Camilo Santana foram questionadas como destoantes do que foi deliberado pela Conae. O

documento pontuava como relevante neste projeto a garantia da melhoria da qualidade e a superação das desigualdades com equidade.

As vozes que entoavam no momento as contradições e disputas em torno deste novo documento ecoavam, principalmente, no campo do financiamento, com críticas ao Ministério da Economia que cortou orçamentos em prol do arcabouço fiscal. Neste sentido, Raquel Dias, representante do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior (Andes), e Daniel Cara, representante do Movimento Campanha Nacional pelo Direito à Educação, teceram as seguintes análises:

> A meta do governo é reduzir a meta! A meta 18 A prevê ampliação do investimento público em educação de 7% do PIB até o sexto ano e de 10% do PIB até o final da vigência do PNE é importante fazer uma comparação tanto com o PNE atual quanto com documento da CONAE. O PNE atual previa que até o quinto ano de vigência do PNE deveria se ampliar para 7% do PIB importante dizer que esta meta não foi alcançada, pois chegamos ao final do PNE e nós temos uma aplicação apenas de 5,5% do PIB [...] Com relação ao documento da CONAE há uma previsão de ampliação de 7% do PIB até o 4º ano e de 9% do PIB até o 8º ano e 10% do PIB no mínimo até o final de vigência do plano, portanto também é um recuo do governo com relação ao documento aprovado na CONAE. [...] Se levarmos 7% para o sexto ano de vigência, serão pelo menos 30 anos perseguindo os 7%. Importante lembrar ainda que o PNE da sociedade brasileira aprovado em 1997 já defendia a aplicação imediata de 10% do PIB na educação. O ANDES está na luta em defesa da aplicação imediata dos 10% do PIB na educação pública (Andes, 2024).

Ademais:

> A discussão do próximo Plano Nacional de Educação deve exigir que o Senado Federal e a Câmara dos Deputados não flexibilizem ou não reduzam os mínimos constitucionais em relação à educação, ela deve exigir que as leis orçamentárias e o plano plural sejam pautados no Plano Nacional de Educação. Deve exigir que o governo federal, representado pela União de fato, seja responsável em colaborar com estados e municípios no cumprimento da lei do piso, ou seja, concretamente, o que eu vejo que no nosso caso aqui do Plano Nacional de Educação, o problema não é de formato. O problema não é de estabelecer um plano que determina a prioridade de maneira mais clara ou menos clara, já que no plano 2 já é bastante evidente. O Brasil precisa ter coragem de fato de colocar a educação como prioridade é o que me preocupa concretamente é que todo debate tem sido feito pelo Ministério da Fazenda em relação à questão da educação tem sido um debate pautado pela redução dos pisos constitucionais ou então pelo contingenciamento da política de investimento da educação pautado no arcabouço fiscal (Campanha Nacional pelo Direito a Educação, 2024).

Diante dos posicionamentos apresentados por representantes dos movimentos sociais, evidencia-se que o elemento primordial para o avanço no campo educacional continuará sendo um ponto de disputa, especialmente sem o apoio do Executivo, conforme já sinalizado por Lula na Conae.

Para além das discussões sobre o financiamento, percebe-se a permanência da tendência em direção à mercantilização da educação, como expresso no discurso de Paulo Fossati, membro do CNE durante a audiência pública da Comissão de Educação no Senado em 26/08/2024. Fossati acentuou a necessidade de parcerias público-privadas para atender às demandas da educação nacional, defendendo a EaD com acompanhamento e qualidade, universidades voltadas para as necessidades do mercado, um Ensino Médio orientado à profissionalização, entre outros pontos seus argumentos refletem a continuidade do alinhamento às dinâmicas mercadológicas.

Reforçando os embates, destacam-se também os discursos no Congresso das bancadas ruralistas e evangélicas, que criticam o PNE por seu viés ideológico. Dessa forma, observa-se que o PL 2.614/2024 (Brasil, 2014b), apesar dos esforços das Câmaras de Educação mista (Senado e Câmara), tende a permanecer por muito tempo em disputa.

Com base nas reflexões de Gramsci (2001), pode-se afirmar que, na tentativa de manter a hegemonia, a classe dominante sustenta sua posição não apenas pela força, mas também pela aceitação e consentimento das demais classes sociais em relação à sua liderança e ao seu sistema de valores. Assim, alinhando-se com Saviani (2017), o PNE trouxe, em sua carta, a esperança de progresso e avanço social para a população; contudo, ao mesmo tempo, suas medidas são cuidadosamente delimitadas para não comprometer a estabilidade e o desenvolvimento, tanto no aspecto financeiro quanto intelectual, dos grupos dominantes.

Após dez anos de vigência do plano 2014-2024, apesar da retórica dos dirigentes do Inep discursando a favor das melhorias no quadro educacional, pouco progresso foi feito. Das 20 metas, apenas quatro atingiram 100% de execução. Falhas na elaboração do PNE apontam para descritores que não puderam ser monitorados, enquanto outros foram mantidos em sigilo pelo Inep[4]. No entanto, dos 56 indicadores expressos na lei, 42 permitiam o acompanhamento de seus níveis de execução, resultando no seguinte panorama em 2023, conforme expresso no 5º ciclo de monitoramento, conforme demonstra o Quadro 5, a seguir:

[4] A Campanha pelo Direita a Educação aponta dificuldades em conseguir dados junto ao INEP, tanto no governo anterior quanto no atual, alguns indicadores estão com sigilo de informação.

Quadro 5: Nível de Execução PNE em 2023

Quantidade	Nível de execução
4	100%
4	80%-100%
8	50%-80%
22	Inferior a 50%
1	Estagnado
3	Retrocesso

Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2024)

Os dados revelados pelo Quadro 5 demonstram que, mesmo com a compreensão da necessidade dessa política de Estado e com os avanços na participação popular nas discussões sobre a importância da Educação, o país ainda não consegue definir seu projeto de educação para a nação. Os interesses em disputa são antagônicos, e os entraves dessas disputas impedem o avanço em questões estruturais, resultando em altas taxas de analfabetismo em todas as faixas etárias.

Mais uma vez, a reivindicação por um Sistema Nacional de Ensino se faz presente e o documento apresentado estabelece que, em dois anos, essa proposta deve entrar em vigor uma meta que exige coragem e vontade política para ser concretizada.

2.2. A formação continuada como meta

Desde o fim dos anos de 1990, a preocupação com a qualificação de professores ganhou destaque global devido à combinação de duas características: as pressões provenientes do mercado de trabalho e as exigências por melhores desempenhos acadêmicos dos estudantes. Para Gatti (2008), isso criou uma contradição e um dilema que tem como resultado, políticas públicas e iniciativas políticas que passaram a se mover na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação de professores, considerados responsáveis pela efetivação na escola do modelo de educação do “novo trabalhador”.

Em consonância com o movimento globalizado, a LDB (Brasil, 1996), no que diz respeito à formação de professores, apresenta contradições e dilemas. Embora enfatize a necessidade de que essa formação ocorra por meio de cursos oficialmente reconhecidos, também permite, em seu artigo 61, que professores que atuem com

formação em Ensino Médio para profissionais atuantes na Educação Infantil e Fundamental I, bem como o notório saber para aqueles que atuem em áreas afins a sua experiência profissional, no ensino profissionalizante. No entanto, o aproveitamento dessas experiências pode abrir brechas para o esvaziamento da condição intelectual do professor."

Leher (2014) alerta que tais medidas contribuem para reduzir o trabalho docente intensificando a visão de professor tarefeiro. Esta visão se acentua com a popularização de materiais didáticos e cursos oferecidos por empresas, que prometem dentre outras coisas, reduzir a carga de trabalho dos professores, subestimando o limiar de reflexão sobre a sua prática.

Já o PNE, em suas metas 15 e 16, propõe a superar essa lacuna ao prever, respectivamente, a criação de uma política nacional de formação dos profissionais da Educação. Essa política visa assegurar que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, além de garantir que metade desses professores sejam formados em cursos de pós-graduação, com todos tendo acesso à formação continuada nas áreas em que lecionam. A Meta 16, em particular, se desdobra em duas partes: uma voltada para a formação em nível de pós-graduação (titulação) e a outra relacionada à formação continuada, em geral.

Entretanto, a formação continuada revela-se mais complexa do que em sua aparência, sua essência pode ser evidenciada pelas diversas terminologias utilizadas para descrevê-la. Termos como reciclagem, capacitação, aprimoramento, aprendizagem ao longo da vida, atualização e aperfeiçoamento são frequentemente encontrados na literatura sobre o tema, sendo utilizados como sinônimos de formação continuada.

Em sua origem latina, o verbo *forma*re significa dar o ser e a forma, criar, organizar, estabelecer. Ribeiro (2005) destaca que, etimologicamente, o termo "formação" refere-se à ação de dar forma ou de moldar determinado objeto ou ser, configurando-o de acordo com os objetivos estabelecidos pelo formador. No entanto, ao longo do tempo, tal vocábulo não conseguiu preservar integralmente em seu significado o conteúdo representado por seu significante.

De acordo com Gatti (2008), o termo "formação continuada" tem sido utilizado sob um prisma complexo, refletindo toda sorte de necessidades formativas. Salienta a autora que se tem considerado como formação continuada:

> Cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, [...] Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (Gatti, 2008, p. 57).

Nas últimas décadas, com o crescimento do número de professores formados em nível superior, incentivado pelo movimento pós-Lei 9394/96 (Brasil, 1996), tornou-se inevitável observar o aumento da demanda por formação continuada. Nesse contexto, a definição e delimitação da expressão formação continuada têm sido objeto de esforço acadêmico e político, com o objetivo de evidenciar sua relação intrínseca com a natureza do trabalho docente e o desenvolvimento profissional dos professores.

Muitas vezes, é necessário observar que a escolha do termo para designar a formação continuada não ocorre de forma casual, pois reflete essencialmente a concepção e a finalidade formativa do grupo que a planeja e executa. Assim, fica evidente que essa escolha não é meramente uma questão técnica, mas também política.

É importante notar que, até mesmo no monitoramento dos dados pelo Inep, a complexidade da terminologia pode gerar dados incompletos no acompanhamento das metas, sendo esclarecedor tomar como exemplo o indicador 16A, que trata da pós-graduação. Esse indicador abrange duas modalidades distintas de aprendizagem. A primeira, os cursos de *lato sensu*, além da carga horária mais flexível e da possibilidade de serem presenciais, semipresenciais ou a distância, observa-se que essa modalidade também tem custos financeiros, forma de acesso e execução facilitadas. Assim como há uma crescente oferta de cursos a distância promovidas por instituições de ensino com menor rigor na execução e fiscalização da qualidade ofertada prezando mais pela mercantilização da educação do que pela expansão do conhecimento.

Na segunda modalidade de formação, a *stricto sensu*, o controle da Capes sobre produções e a qualificação do corpo docente impulsionam um aprofundamento científico com foco na produção de conhecimento, no despertar do senso crítico e percepções mais amplas das funções escolares como ocorre no mestrado e doutorado. Sendo assim, a pós-graduação apresenta uma gama bastante complexa

de opções e de modos formativos que, de certa forma, dirigem os seus resultados para uma determinante politicamente intencionada.

O Inep consegue analisar o percentual de profissionais de acordo com os tipos de pós-graduação. Em 2023, constatar que 43,7% dos docentes possuíam especialização, 3,3% tinham mestrado e 1% doutorado é revelador. É significativo notar que os cursos de especialização foram os principais responsáveis pelo aumento desse indicador, pois, no período analisado, o percentual de docentes com especialização cresceu 15,3 pontos percentuais, enquanto os aumentos de mestrado e doutorado foram de 1,7 e 0,8 pontos percentuais, respectivamente. A predominância de cursos mais rápidos e superficiais, alinhados à lógica de aligeiramento e enfoque conteudista, torna-se evidente através desses dados.

Já para avaliar o indicador 16B, que trata da formação continuada na área de atuação, o Inep considera apenas os professores em regência de classe. Isso ocorre devido ao fato de o Censo da Educação Básica não coletar informações sobre a formação continuada de todos os profissionais. Além disso, o monitoramento dessa meta baseia-se, apenas, em dados sobre cursos de formação continuada com carga horária mínima de 80 horas nas seguintes áreas:

> i) creche – 0 a 3 anos; ii) pré-escola – 4 e 5 anos; iii) anos iniciais do ensino fundamental; iv) anos finais do ensino fundamental; v) ensino médio; vi) educação de jovens e adultos (EJA); vii) educação especial; viii) educação indígena; ix) educação do campo; x) educação ambiental; xi) educação em direitos humanos; xii) gênero e diversidade sexual; xiii) direitos da criança e do adolescente; xiv) educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana; xv) gestão escolar; xvi) educação bilíngue de surdos; xvii) educação e tecnologia de informação e comunicação (TIC); e xviii) outras áreas. (Inep, 2023, p. 69-70).

Reduzir os conceitos de formação continuada à visão clássica de desenvolvimento profissional é uma consequência da métrica estabelecida como parâmetro de formação. Embora não signifique que todo o país adote esse modelo de formação continuada, o direcionamento para esse parâmetro é frequente devido às cobranças de resultados impostos pelos próprios monitoramentos do Inep.

Sobre o modelo convencional, Amador (2019) tece a seguinte análise com base em Candau (2008):

> O modelo clássico de formação tem como premissa a ‘reciclagem’, que significa ‘refazer o ciclo’ para que os professores se mantenham sempre

> renovados em relação a formação recebida anteriormente. Tal premissa pode ser interpretada a partir da ideia de que o professor já investido na carreira possa voltar à universidade para buscar novas formas de aprendizagem, preponderantemente por meio de cursos, palestras, seminários que de alguma forma podem contribuir para seu desenvolvimento profissional. (Amador 2019 p. 159).

Nesse modelo, as universidades são consideradas os locais oficiais de produção do conhecimento, cabendo ao professor a socialização e transposição didática desses saberes. Nesses momentos formativos, dá-se predominância à escuta passiva, especialmente em relação ao que é produzido na academia e proposto para ser vivenciado e aplicado como um novo conceito ou formato.

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, aprovada em 2019, segundo Ximenes e Melo (2022), cumprem com esta pauta de padronização do currículo e de práticas pedagógicas e consideram o "engendramento da educação e da formação de professores a um ideário determinado pelo mercado mediante princípios administrativos e empresariais: gestão, planejamento, previsão, avaliações sistêmicas, controle, êxito" (Ximenes; Melo, 2022 p. 742).

Coadunando com Mororó (2017), é importante rejeitar os modelos de formação que, ao focarem na divulgação de modelos de ensino, perpetuam a dependência dos professores e não promovem a ruptura com as formas de pensamento cotidianas. Para a autora, é necessário, portanto, conceber o processo de formação de professores como uma mediação capaz de incentivar essa ruptura, possibilitando aos docentes o desenvolvimento de uma consciência intencional na ação de ensinar. Tal ruptura pode levar à busca por novos conhecimentos e necessidades profissionais que transcendam a esfera da vida cotidiana, situando-se nas esferas não cotidianas da prática social.

Desse modo, a docência:

> [...] carrega em seu âmago a relação da formação e do desenvolvimento profissional. Os sujeitos que a exercem formam-se por meio da experiência e dos saberes historicamente construídos antes da entrada na profissão, saberes somados a traços de um percurso profissional carregado de rupturas e sentimentos diversificados (Ferreira, 2023 p. 17).

Perceber o profissional como um conjunto determinante de fatores que colaboram para sua prática é essencial na perspectiva da formação continuada.

Compreender que sua relação com a cultura, o conhecimento de mundo e os problemas psicológicos decorrentes de sua trajetória pessoal ou profissional afetam o desenvolvimento e reverberam na sala de aula é crucial, e por isso, integrar esses aspectos ao escopo da formação continuada torna-se pujante.

A formação de professores segundo Marcelo Garcia, (2009), envolve a compreensão de um processo contínuo que vai além da mera sobreposição entre a formação inicial e o aprimoramento dos professores, mas caracteriza-se por uma proposição constante para fazer questionamentos, propor discussões e procurar soluções, constituindo, portanto, uma ferramenta essencial para melhorar tanto a escola quanto o profissional.

Repensar os espaços formativos além do modelo clássico também é fundamental, reconhecendo que a formação ocorre na troca diária entre pares, nos momentos de planejamento escolar, tanto individuais quanto coletivos, nas reuniões de pais e colegiados, nas observações de classe; em suma, perceber a escola como um palco vibrante de formação e desenvolvimento profissional é imprescindível.

Nesse contexto da política de formação continuada de professores, a análise do cumprimento da Meta 16 do PNE é desafiadora devido tanto às questões conceituais que geram diversos modelos de formação quanto às decisões políticas nas redes públicas de ensino, pois como bem alertam Saviani (2007) e Gatti (2011), entre outros autores, é necessário levar as formações para além da mera formalidade de agenda quantitativa. Tais formações precisam prezar pelas necessidades locais, individuais de cada corpo social, devendo ser construídas no seio de sua comunidade, principalmente entre seus pares.

2.3. A implementação do Plano Municipal De Educação

Aliada à Constituição Federal, o artigo 8 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2004 (Brasil, 2014), determina que os estados, o Distrito Federal e os municípios elaborem ou reformulem seus respectivos planos de educação, alinhando-os às diretrizes, metas e estratégias estabelecidas em âmbito nacional. O prazo dado pela referida lei foi de um ano, garantindo a aprovação, o acompanhamento e a execução dos planos.

Para que estes planos tivessem articulação com o PNE foi criada, a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase), cuja atribuição principal seria a de

estimular e ampliar o regime de cooperação[5] entre os entes federados, apoiando ações que proporcionassem a criação do Sistema Nacional de Educação, meta 1 do PNE 2014-2024.

Segundo Moura (2018), essa secretaria promoveu ampla discussão entre estados e municípios em parcerias com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Unime, prestando assessoria para construção e monitoria de planos estaduais e municipais. Após sua desativação no governo de Michel Temer (2016-2018), a Sase foi reestabelecida em 2023, em vias das articulações de um novo Plano Nacional de Educação.

Segundo o secretário executivo do MEC, Leonardo Barchini (2024), A intenção nesta nova fase da Sase é levar adiante a política nacional do MEC como uma rede de coordenação entre os 26 estados e o Distrito Federal, discutindo, novamente, uma agenda que envolve representantes das unidades federativas, agentes de controle social e encontros ao nível nacional, regional e estadual. Propõem-se oficinas para debater os problemas enfrentados, suas causas e possíveis soluções, visando desenvolver o apoio técnico necessário para que estados e municípios elaborem seus planos baseados em referenciais metodológicos sólidos e com ampla participação social.

O Plano Municipal de Educação de Ilhéus, aprovado em 23 de junho de 2015, por meio da Lei Municipal nº 3.629/2015 (Ilhéus, 2015), teve o seu acompanhamento anual realizado por uma equipe técnica designada pelo Decreto nº 25, de 15 de março de 2021, mais de seis anos, portanto, após a sua aprovação e entrando no último triênio do PNE. Essa equipe foi composta por três funcionários da Secretaria Municipal de Educação, um representante do Conselho Municipal de Educação, dois representantes do Fórum Municipal de Educação e um representante da Comissão de Educação da Câmara de Vereadores com a finalidade de realizar o acompanhamento periódico e disponibilizar seus resultados à comunidade.

O Plano Municipal de Educação deve alinhar-se às diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional, podendo, contudo, incluir novas metas e ajustar suas estratégias

[5] Os sistemas de ensino, no modelo federativo, passaram a usufruir existência legal, ficando a sua organização e o seu modo de funcionamento sob a esfera da autonomia dos entes federativos, obedecendo às leis nacionais e ao princípio da colaboração recíproca. Além das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (CF/88, artigo 22, inciso XXIV), do Plano Nacional de Educação (artigo 214), e até mesmo por meio dele, cabe à União um papel redistributivo, supletivo e equalizador, com assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios, tal como disposto no artigo 211, parágrafo 1º, da Constituição (Cury, 2008 p.16)

para otimizar sua implementação. Embora os planos nacional, estadual e municipal compartilhem os mesmos objetivos, as estratégias adotadas em cada nível de governo podem variar, não seguindo um modelo uniforme.

O quadro a seguir apresenta como se deram essas adequações nos planos municipal de Ilhéus e do Estado da Bahia nas estratégias da Meta 16, permitindo uma visão comparativa.

Quadro 6: Estratégias da Meta 16 no PNE, PEE e PME-Ilhéus

PNE	PEE-BA	PME-Ilhéus
16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;	16.1) realizar, até o segundo ano de vigência deste PEE-BA, em regime de colaboração, o diagnóstico e o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada de professores da Educação básica do Estado e dos Municípios, ficando o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente como núcleo para organizar o citado plano estratégico;	16.1Promover a divulgação e incentivo junto aos profissionais da educação básica de informações sobre os cursos de Pós-Graduação;
16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;	16.2) instituir áreas prioritárias para a Política Estadual de Formação de Docentes da Educação Básica, sob aval do Conselho Estadual de Educação e colaboração da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME, no âmbito da discussão estadual sobre a formação docente e as necessidades do Sistema Estadual de Ensino;	16.2 Fortalecer o estímulo à participação dos docentes e profissionais da educação básica, nos cursos de graduação e pós-graduação, aumentando assim, o número de servidores graduados e/ou pós-graduados, dando condições de acesso e permanência
16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;	16.3) fortalecer o Plano Estadual do Livro e da Leitura, aprovado pelo Decreto nº 15.303, de 28 de julho de 2014, vinculando-o à formação continuada de docentes e instituindo-o como dispositivo de referência aos sistemas de ensino, para consolidar a prática de leitura e de formação de leitores, de modo especial à área das linguagens;	
16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico	16.4) articular, em colaboração entre o Estado,	

para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;	os Municípios e a União, a oferta especial de cursos de Pós-Graduação para a formação de professores de LIBRAS, português escrito para surdos como segunda língua, desde a alfabetização até os anos iniciais, bem como de professores alfabetizadores para atendimento educacional especializado, para qualquer modalidade da Educação Básica, incluídas obras de literatura e dicionários.	
16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;		
16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.		

Fonte: Elaborado pela autora,2024

Ao comparar as versões das estratégias entre o PNE, PEE e PME (Quadro 6), percebe-se que, enquanto as primeiras estratégias buscam organizar o indicador de formação continuada, criando condições e estratégias de longo prazo para atender às necessidades educacionais, o PME se limita a apenas duas estratégias que pouco, ou nada, indicam esforço para a criação (ou consolidação) de uma política municipal de formação continuada para os docentes da rede municipal de ensino.

A ação de informar sobre cursos já existentes ou fortalecer o estímulo para a participação, sem, necessariamente, especificar como esse estímulo poderia se dar, confirma a ausência das articulações locais com as estratégias previstas no Plano Nacional, como do compromisso municipal de promover de fato a participação de seus professores em cursos de pós-graduação.

As estratégias contidas no PNE e do PEE envolvem um planejamento mais amplo e articulado, considerando tanto as necessidades de formação quanto a coordenação com instituições de ensino superior e políticas públicas de formação docente.

Por outro lado, as estratégias criadas em Ilhéus no PME revelam-se esvaziadas, sem envolvimento com outras esferas ou instituições de ensino superior, concentrando-se na Pós-Graduação como uma meta de qualificação individual. O foco está na divulgação de informações e no incentivo, sem incluir diagnósticos ou processos articulados para responder às demandas.

Na análise e comparação da estratégia 16.2, é possível perceber que existem diferenças claras em nível de abrangência, foco estratégico e interlocução com instituições.

O PNE busca uma uniformidade e organização em nível nacional, estabelecendo uma política mais centralizada para a formação de professores. Em contrapartida, o PEE adapta essas diretrizes ao nível estadual, considerando as particularidades regionais e priorizando a participação ativa de instituições locais na definição das áreas prioritárias. Já o PME foca especificamente na estratégia de fortalecimento da participação, concentrando-se no aumento da qualificação dos docentes por meio de estímulos e condições práticas de acesso e permanência nos cursos.

Nas estratégias 16.6 do PNE e 16.3 do PEE, ambos visam fortalecer o acesso a materiais didáticos e literários, mas diferem em seus objetivos e abordagens. O PNE

tem um caráter mais abrangente, voltado à disponibilização de diversos materiais e ao incentivo ao uso de bens culturais como ferramentas pedagógicas, com o intuito de promover uma educação inclusiva e diversificada.

Por outro lado, o PEE foca no fortalecimento do Plano Estadual do Livro e da Leitura, vinculando-o à formação continuada de docentes. A estratégia enfatiza a consolidação da prática da leitura e a formação de leitores, especialmente nas áreas de linguagens, integrando esses recursos ao desenvolvimento de competências dos professores e alunos. O decreto estadual reforça seu caráter normativo e institucional, diferenciando-o do PNE ao centrar-se na formação continuada.

Na estratégia 16.4 enquanto o PNE busca garantir o acesso a recursos pedagógicos amplos e digital, buscando criar uma infraestrutura tecnológica que disponibilize recursos pedagógicos acessíveis para todos os professores da educação básica. O foco está na divulgação de materiais de apoio que complementem o trabalho docente em sala de aula.

O PEE centra na formação especializada de docentes, especialmente para áreas de inclusão educacional, criando um sistema para fomentar a leitura nas escolas. A proposta envolve articulação intergovernamental (Estado, Municípios e União) e a criação de cursos de pós-graduação especializados à educação de surdos e ao atendimento educacional especializado, propondo a formação continuada apenas na abordagem da inclusão de forma restrita a comunidade com deficiência auditiva.

Aparentemente, as demais estratégias do PNE não foram incorporadas nos planos estaduais e municipais, mas existem ações dentro do município que se assemelham com as ações propostas nacionalmente.

Apesar de não ter como estratégia do PME o planejamento estratégico das demandas de formação de professores, conforme o item 16.1 do PNE, a rede municipal planeja e executa, mensalmente, o denominado Planejamento Coletivo em Rede (PCR), atendendo ao descritor 16B, com apoio de outros entes, não de forma articulada, mas pontuais, o qual aprofundaremos em seguida.

Por sua vez, a estratégia 16.3 do PNE, que visa à expansão do acervo de obras didáticas e paradidáticas, também não é mencionada nas estratégias e nos monitoramentos do PME. No entanto, é possível constatar algumas ações nesse sentido, como o projeto “Nas Ondas da Leitura”, que em 2023 publicou textos e ilustrações produzidos pelos alunos e professores da rede. Além disso, em parceria

com o curso de Geografia da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), está sendo desenvolvido o Atlas Didático de História e Geografia de Ilhéus.

Outra estratégia do PNE, a 16.4, que aborda a disponibilização de materiais didáticos por meio de portal eletrônico, é desenvolvida na forma de um Repositório, mencionado com frequência nos PCR. O Repositório é oferecido através da plataforma *Google* em um drive compartilhado com os professores da rede. Além de fotos e materiais utilizados nos encontros, são disponibilizados, nesta pasta, materiais complementares de pesquisa. Essa iniciativa visa facilitar o acesso dos professores a recursos educacionais e promover a troca de experiências e conhecimentos entre os profissionais da rede.

As estratégias previstas no PME de Ilhéus, como as estratégias 16.1 e 16.2, que se assemelham à estratégia 16.5 do PNE, são, contraditoriamente, as mais polêmicas. Essas estratégias envolvem a progressão de carreira e recursos financeiros, áreas nas quais o município não tem cumprido suas obrigações e discutiremos na seção 4.

É por meio das ações governamentais que o Estado implementa políticas e práticas para o bem-estar da sociedade. Essas ações não ocorrem de maneira isolada, mas são planejadas com objetivos específicos. Nesse contexto, as estratégias são os planos detalhados das ações que devem ser realizadas para atingir as metas definidas. Assim, as estratégias orientam o que será feito, como será feito e com que recursos, buscando garantir que os objetivos do governo sejam alcançados de forma estruturada.

Isso nos leva a refletir, conforme Saviani (2017), que as ações implementadas são mais de caráter governamental do que de políticas públicas, carecendo de uma articulação e construção de um plano efetivo. Isso denota a desarticulação em relação ao PNE que, mesmo constantemente revisitado para seu monitoramento, as ações dos departamentos são projetadas sem ter em vista a lei que deveria guiar e, até mesmo, a discussão entre os pares nas devolutivas anuais.

No caso do Plano Nacional de Educação (PNE), a situação torna-se ainda mais emblemática. Trata-se de uma política de Estado articulada de forma democrática, envolvendo diversos setores da sociedade, a Câmara dos Deputados e outros mecanismos institucionais que garantem sua legitimidade e representatividade. Contudo, sua execução é muitas vezes negligenciada pelos governos que, ao assumirem o poder, promovem ações que atendem a interesses particulares, em

detrimento do compromisso com projetos estritos.

Essa prática reflete a ausência de uma continuidade na gestão pública que transcende os interesses imediatos de um grupo político. No Materialismo Histórico-Dialético, tal aparência é compreendida como expressão das contradições inerentes ao sistema capitalista, onde o Estado, ao invés de ser um mediador universal, tende a operar como instrumento das classes dominantes. Assim, a fragmentação e a descontinuidade das políticas públicas, como o PNE, resultaram em um enfraquecimento do processo democrático e em uma alienação da sociedade em relação aos mecanismos que deveriam garantir seu cumprimento.

Mesmo que o governo municipal tenha uma estrutura de monitoria de suas ações que constata as suas carências e fragilidades, a ausência da troca de informações com seus pares restringem a discussão e as cobranças por sua efetivação. Sobre as devolutivas do PME aos docentes, Dora, supervisora escolar entrevistada, “as informações existem, mas temos que procurar”, reportando à falta de diálogo e exposição destes resultados entre a Secretaria, as escolas e seus profissionais. Essa lacuna evidencia a necessidade de uma maior integração e comunicação entre os diversos atores envolvidos na implementação das políticas educacionais.

Deste modo, é possível identificar uma articulação maior de algumas estratégias entre o PNE e do PEE, pois observa-se que ambas visam a melhoria contínua da formação de professores da Educação Básica, com ênfase na qualificação docente e na ampliação de recursos pedagógicos. As estratégias do PNE tendem a ser mais abrangentes e externas à disponibilização de recursos e políticas amplas, enquanto o PEE foca em adaptações regionais, com um olhar mais específico para a formação continuada e inclusão o PME restringe seu campo de atuação ao mero incentivo para estudos, mas como visto desarticuladamente promove ações que visam as estratégias.

2.4. As políticas de formação continuada e os fatores que a influenciam

A política educacional, assim como outras políticas sociais, não deve ser considerada de maneira isolada ou desassociada de uma totalidade histórica que abrange as bases materiais de produção da vida humana. Pelo contrário, deve ser entendida em relação às contradições e articulações com os aspectos sociais,

políticos e econômicos de uma determinada conjuntura social e histórica.

No Brasil, essas conjunturas são resultado de um país capitalista de economia dependente, que, historicamente, esteve distante das complexidades desse sistema econômico. Carvalho (2024) assinala que, passados 200 anos depois de sua independência do domínio português, devido aos acordos firmados com a classe burguesa agrário-mercantil o Brasil continua sendo uma particularidade no cenário da economia capitalista mundial.

As influências externas na política educacional brasileira se intensificaram após a redemocratização nos anos 1980, impulsionadas pela globalização econômica. Constrói-se um discurso por parte dos organismos internacionais sobre a importância de os estados se mobilizarem para mitigar as condições precárias da educação, parte da solução está atrelada às mudanças nas políticas de formação de professores.

Freitas (1992) já destacava como os programas e ações de formação continuada nacionais, pautadas nestas recomendações internacionais, tendem a prescrever tarefas específicas, transformando os professores em meros executores de uma política educacional estabelecida, visando preparar uma mão de obra cada vez mais alienada desde a educação básica. Para o autor, a formação de professores – e a educação escolar na totalidade – é orientada nacionalmente a partir das diretrizes destes organismos internacionais para diferentes países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Dessa forma, as Conferências Mundiais, Declarações e documentos se tornam determinações que regulamentam as políticas e leis educacionais internamente em cada nação, buscando consolidar a “formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana” (Freitas, 1992, p. 143).

Mesmo com alternâncias governamentais no Brasil, de concepções distintas, nunca se deixou de atender aos interesses externos. E as políticas públicas adotadas, desde então, são marcadas por uma sucessão de reformas destinadas a solucionar os problemas encontrados na área. No entanto, essas reformas acabam por caracterizar a política educacional como descontínua e pouco efetiva (Saviani, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/1996 (Brasil, 1996), aprovada nesse contexto, apresenta em seu texto as orientações vigentes sobre a educação nacional e, de modo incisivo, faz referência à formação continuada dos profissionais da educação. Em seu Título VI, Dos Profissionais da Educação, destaca que:

> A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:
> II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (Brasil, 1996).

A formação em serviço é uma dentre as demais menções da Lei que anunciam a preocupação com a formação continuada de professores. O art. 62, em dois parágrafos, se refere à formação continuada, e compartilha as responsabilidades entre união, Distrito Federal, estados e municípios para viabilizar os processos formativos:

> A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.
> A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (Brasil, 1996)

Já o artigo 62-A, incluído pela Lei nº 12.796 de 2013 (Brasil, 2013), em seu parágrafo único, também, cita a formação continuada, conforme segue:

> Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 2013, grifo nosso).

O artigo destaca a grandeza da formação continuada, que pode ocorrer tanto no ambiente de trabalho quanto em cursos de pós-graduação. Isso evidencia que há uma variedade de espaços onde essa formação pode ser realizada, embora sem especificar o método de implementação.

Após a aprovação do texto do Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), surgiram algumas resoluções para os cursos de formação de professores da educação básica, que revelaram o contexto de disputas de interesses antagônicos sobre o projeto de formação docente a ser implementado no país. Foram elas: a Resolução CNE/CP 02/2015[6] substituída pelas Resoluções CNE

[6] Lei que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

02 de 2019[7] e 01/2020[8], as quais, após grande mobilização dos movimentos docentes foram revogadas pela Resolução CNE/CP 04 de 2024[9], considerada, por esse mesmo movimento, como sendo uma "colcha de retalhos[10]" aprovada na tentativa de conciliar interesses tão divergentes sobre a formação dos profissionais do magistério. Esses são alguns dos documentos legais que orientaram a formação continuada no período de vigência do PNE 2014-2024, e que tem em seu escopo as nítidas alternâncias de concepções vivenciadas no período.

Assim como a sociedade se reorganiza diante dos movimentos e conjunturas políticas, percebe-se que cada um dá à legislação educacional a sua aparência. Essa instabilidade e incerteza na continuidade destas propostas formativas faz com que avanços e retrocessos sejam vivenciados cotidianamente.

Em sua tese, Silva (2023) reconhece que a resolução CNE/CP02/2015 foi um documento de referência para pensar a formação inicial e a continuada, plano de cargos e salários dos professores e valorização e que, de forma inédita até então no país, as formações iniciais e continuada são contempladas ali ao mesmo tempo, com igual importância.

Para a elaboração dessa resolução, o Conselho Nacional de Educação contou com a participação ativa de pesquisadores da área, o que não ocorreu com as Resoluções 02/2019 e 01/2020, que a substituiu. A partir do golpe parlamentar, midiático e empresarial de 2016, a composição do CNE passou a ser majoritariamente de representantes ligados aos interesses "privatistas na esfera pública e das lógicas neotecnicista e empresarial na gestão dos sistemas de ensino e das escolas" (Aguiar, 2020, p. 620).

Denominada como a Base Nacional Curricular (BNC) da formação de professores, as Resoluções CNE 02/2019 e 01/2020, tratam, respectivamente, da formação inicial e continuada. Na Resolução 01/2020. a Formação Continuada emerge como capacitação dos professores para atender, principalmente, a demanda

---

[7] Lei que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 07 de novembro de 2019, e sua posterior homologação, em 20 de dezembro de 2019.

[8] Lei que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 10 de julho de 2020, e sua posterior homologação, em 26 de outubro de 2020.

[9] Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Publicado no DOU em 3 de junho de 2024. Atenta-se para a exclusão da Formação Continuada nesta diretriz e até o momento nada circula no Conselho Nacional sobre o assunto.

[10] As aspas se justificam pelo sentido conotativo da expressão.

pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) para a Educação Básica. Mesmo com todas as críticas que surgem na comunidade acadêmica e pesquisadores diante dos retrocessos, como enfatiza Oliveira (2022), a BNCC tem sido alvo de críticas contundentes, pois seus conteúdos e critérios de qualidade estão alinhados às novas exigências do modo de produção capitalista. A maneira como foi elaborada intensifica essas preocupações e críticas, pois negligenciam as contribuições teóricas e científicas de especialistas da educação, além de ignorar o posicionamento contrário à sua execução e aos pedidos de revisão feitos por associações representativas, especialmente a Associação Nacional pela Formação de Profissionais em Educação (Anfope).

As Resoluções 02/2019 – BNC Formação e, posteriormente, a Resolução 01/2020 – BNC Formação Continuada, retorna com a divisão entre formação inicial e continuada, rompendo com a premissa de uma formação ampla pensada pela Resolução de 2015. Totalmente alinhadas com o neo-pragmatismo e o neo-positivismo, as resoluções de 2019 e 2020, voltam-se exclusivamente para as competências. O saber-fazer é o que mais interessa neste contexto (Dourado, 2020).

Com a revogação, em 03 de junho de 2024, das Resoluções 02/2019 e 01/2020, novas diretrizes para a formação inicial são criadas, sem, porém, nenhuma menção à formação continuada. Ao que podemos entender que as desvinculações entre os dois tipos de formação permanecerão em curso.

2.5. A meta 16 e a formação continuada de professores: o que dizem as pesquisas a respeito[11]

A revisão bibliográfica é considerada como sendo uma das etapas mais fundamentais da pesquisa, pois oferece a oportunidade ao pesquisador tanto de se familiarizar com estudos científicos já produzidos sobre o tema quanto a de analisar as lacunas que ainda se apresentam nos estudos sobre o objeto analisado, permitindo, assim, ao pesquisador reavaliar seus objetivos de investigação bem como a viabilidade desse em ampliar a produção de conhecimento na área.

[11] Parte dessa revisão foi publicada como artigo nos Anais do IX Seminário Nacional e V Seminário Internacional de Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, que ocorreu na UESB, *campus* de Vitória da Conquista, no período de 21 a 24 de maio de 2024.

Para a realização da revisão apresentada nesse texto, foi definida três tipos de material a saber: teses e dissertações; trabalhos publicados em anais de eventos científicos e artigos de periódicos científicos avaliados no extrato A do Qualis - periódicos, todos disponibilizados na *web*. Para o levantamento de teses e dissertações, foi feita uma busca nas bases digitais de dados do Banco de Teses e Dissertações (BDTD) do Ibict e no Catálogo de teses e dissertações da Capes. Para a análise dos trabalhos de eventos optou-se pela investigação dos Anais das Reuniões Nacionais da Anped e dos Simpósios Nacionais da Anpae. Já os artigos de periódicos científicos esses foram identificados a partir do *Scielo*, mapeando aí as produções relevantes sobre o objeto de pesquisa pretendido.

A investigação que exigiu essa revisão bibliográfica se origina no âmbito das indagações sobre a política de formação continuada de professores a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), problematizando a implementação da Meta 16, a qual visa capacitar 50% dos professores da Educação Básica até o término de vigência do plano a nível de pós-graduação e garantir 100% da formação contínua para todos os profissionais da Educação Básica.

Assim sendo, o levantamento das produções acadêmicas sobre o tema utilizou como descritores de busca os seguintes termos: “Meta 16 do PNE” *AND* “Plano Nacional de Educação”, "formação continuada" *AND* "política pública de formação de professores”. Como filtros foram utilizados: o marco temporal de busca (2013 a 2023) e a eliminação de produções que não tratassem especificamente do PNE na perspectiva da política pública de formação continuada e de professores.

Para a organização e posterior análise dos resultados alcançados se utilizou da estrutura conceitual de Gamboa (2008), o qual afirma que, na pesquisa de revisão bibliográfica, a finalidade principal é de estabelecer a conexão entre a pergunta e a resposta das produções identificadas.

Denominado como Modelo Paradigmático, este foi utilizado como inspiração para a organização e análise dos dados das obras encontradas.

Empregando os termos "Meta 16 do PNE" *AND* "Plano Nacional de Educação” foram localizados treze (13) registros no Catálogo da Capes e vinte e oito (28) no BDTD/Ibict. A busca cruzada entre os termos "formação continuada de professores" *AND* "política pública de formação de professores” obteve vinte (20) registros no Catálogo da Capes e sessenta e seis (66) no BDTD/ Ibict. Após uma análise criteriosa dos títulos, foram selecionadas vinte e duas (22) produções que se relacionam

diretamente com o tema investigado, sendo, dessas, dezessete (17) dissertações e cinco (5) teses.

O levantamento realizado nos anais das reuniões nacionais da ANPED e nos Anais dos Simpósios Nacionais da Anpae se deu a partir da análise dos títulos dos artigos e dos resumos estendidos. Esses eventos acontecem a cada dois anos, compreendendo, dessa forma, no período determinado para busca, seis anais de cada um dos eventos. Após a análise dos trabalhos publicados nos Grupos de Trabalho (GT) 5 – Estado e Política Educacional e GT 8 – Formação de Professores da Anped e no eixo 3 Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares da Anpae, foram identificados dezessete (17) trabalhos publicados. Dentre esses dezessete (17) trabalhos, quatro (4) produções estão publicados nos anais da Anped e onze (11) trabalhos completos e dois (2) resumos estendidos nos anais dos simpósios nacionais da Anpae.

Na busca realizada na plataforma *Scielo*, visando localizar artigos em revistas e periódicos acadêmicos Qualis A, valendo-se dos mesmos critérios de busca e período, apurou-se cento e dezenove (119) artigos. Após triagem, foram selecionados sete (7) artigos vinculados ao Plano Nacional de Educação e Meta 16 e seis (6) com foco na formação continuada de professores, totalizando catorze (14) produções com efetiva relevância.

O conjunto de pesquisas analisadas está identificado no quadro 7[12] por descritores de busca e fontes, incluindo as teses, dissertações, os trabalhos e resumos e os artigos de periódico totalizando cinquenta e duas (52) publicações, conforme demonstra o Quadro 7, a seguir.

[12] O conjunto de resultados apresentados no quadro 7 foram alcançados após a análise dos resumos, das seções sobre as metodologias e as referências utilizadas, o que possibilitou a identificação das informações relacionadas aos objetivos das pesquisas. Em situações em que esses detalhes não foram explícitos, foi necessária a leitura do trabalho completo para identificar as informações desejadas, triangulando assim o assunto de interesse.

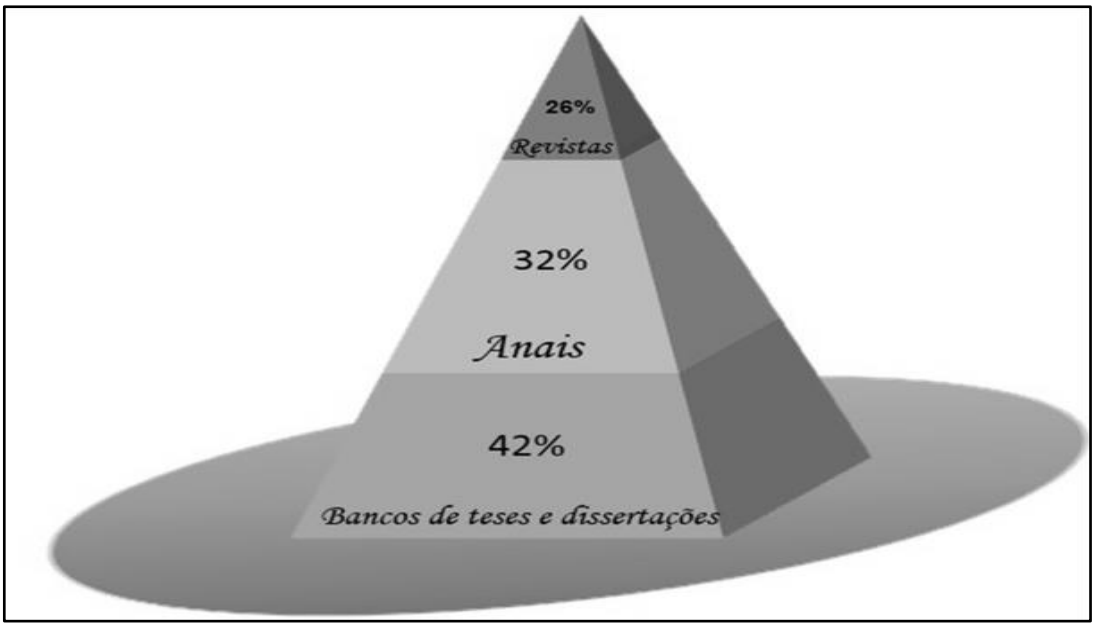
Quadro 7: Total de produções por descritor de busca

Termos de busca	Resultados			Total
	Teses e Dissertações	Trabalhos e resumos expandidos	Artigos de periódicos	
"Meta 16 do PNE" AND "Plano Nacional de Educação"	7	5	7	19
"Formação continuada de professores" AND “política pública de formação de professores	15	12	6	33
Quantidades apuradas	**22**	**17**	**13**	**52**

Fonte: Elaborado pela autora,2023

As teses e dissertações ocupam 42% (22) dos resultados, seguida com 32% (17) dos trabalhos (artigos e resumos estendidos) publicados em anais e com 26% (13) com artigos científicos avaliados nos extratos A do Qualis-periódicos (Gráfico 1).

Gráfico 1: Levantamento das produções acadêmicas



Fonte: Elaborado pela autora,2023

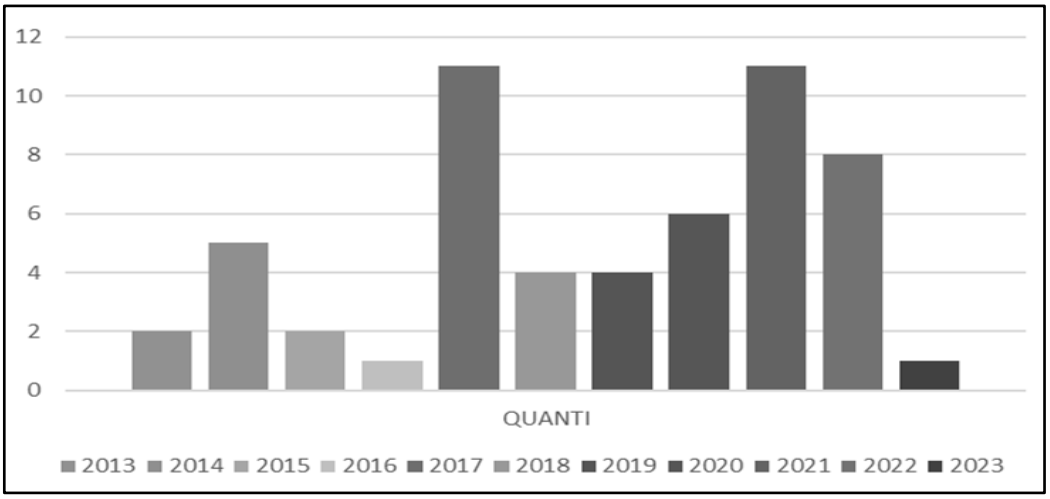
Mesmo diante da constatação de que a formação continuada de professores tem sido alvo de interesse de pesquisa, a busca revelou estudos em menor quantidade com referência ao PNE e ainda menor com relação à Meta 16. Esse resultado pode

indicar a necessidade de realização de mais pesquisas relacionadas ao tema e o ineditismo da nossa escolha como objeto de pesquisa.

Como foi aplicado o filtro do recorte temporal entre os anos de 2013 e 2023, os dados coletados revelam uma tendência de maior concentração das publicações nos anos mais recentes. Especificamente, destaca-se o ano de 2017, especialmente durante o XXVIII Simpósio da Anpae, sediado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em João Pessoa. Nos anais dessa versão do evento, foram localizados nove (9) trabalhos.

Entre 2020 e 2022, conforme evidenciado no Gráfico 2, o número de produções sobre o tema voltou a subir, corroborando, assim, a tendência de crescimento do tema no cenário acadêmico.

Gráfico 2: Período das publicações (2013-2023)



Fonte: Elaborado pela autora,2023

Ao realizar a análise geográfica, é possível verificar que há uma concentração na região sudeste com dezenove (19) pesquisas, sul e centro-oeste com onze (11) cada, norte com cinco (5) e nordeste com seis (6) pesquisas, desta maneira é possível verificar que a região nordeste conta com poucas pesquisas realizadas nesta área de pesquisa indicando um campo pertinente a novas reflexões (Figura 1).

Figura 1: Pesquisas realizadas por região do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora,2023

2.5.1. Análise epistemológica: as produções científicas segundo sua pergunta, metodologia de investigação e resultados

Para a análise epistemológica das produções, consideramos importante identificar: os pressupostos teórico-metodológicos das pesquisas, as técnicas de coleta e geração de dados mais utilizadas, as perguntas que guiaram as pesquisas e as respostas por elas encontradas.

Do total das 52 produções analisadas, em apenas 15 delas foi possível identificar a explicitação clara de suas opções teórica-metodológica, indicando a necessidade de aprofundamento da investigação em relação aos textos selecionados pelos autores a fim de identificar os argumentos teóricos utilizados. Os dados demonstraram que dentre os 15 trabalhos que declaram suas opções teórica-metodológicas, seis (6) optam pelo Materialismo Histórico-Dialético (MHD), três (3) pelo método crítico dialético, um (1) pela fenomenologia, um (1) pela análise de discurso, dois (2) pelo construcionismo, um (1) pela transversal de análise política e um (1) pelo interpretativismo.

Em relação às técnicas de coleta e geração de dados, as quais, de acordo com Gil (2002), com base nos objetivos do estudo, dá a forma de desenvolver a pesquisa

e como os dados serão coletados e gerados, foi possível identificar nas produções científicas analisadas que entre as técnicas de coleta de dados, a pesquisa documental forma maioria (17). Além dela, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica, com quinze (15) resultados, a entrevista semiestruturada, com sete (7), a aplicação de questionários, com três (3); coleta de campo, três (3); roda de conversa, uma (1); e estudo de caso, um (1). É importante destacar, porém, que muitas pesquisas aliaram mais de uma técnica de coleta de dados.

A análise das perguntas das teses e dissertações revelou que o interesse predominante dos pesquisadores é a formação continuada, com um total de quinze (15) trabalhos, enquanto os demais, sete (7), estão relacionados mais diretamente ao entendimento do plano e seus desdobramentos. O foco dessas produções é o acompanhamento e a avaliação das formações continuadas em redes municipais ou unidades escolares, visando identificar o papel dos coordenadores pedagógicos e técnicos das secretarias municipais, a influência das políticas públicas (principalmente PDE, PEE e PME), as influências das políticas globais e de bases teóricas, as formações direcionadas para projetos específicos das redes, os impactos das formações na atuação, o lugar de fala nas conferências municipais, e, por fim, as formações direcionadas para resultados como o Ideb.

Nos artigos e resumos apresentados nos anais, as discussões circulam com as mesmas abordagens das teses e dissertações, com destaque para cinco (5) artigos que concentram especificamente em contextos gerais alicerçados na bibliografia existente, com ênfase para autores como Gatti (2013), Saviani (2007; 2010; 2017), Dourado (2015), Freire (2014a; 2014b) e Nóvoa (1997).

Duas produções, um artigo e um resumo expandido, se diferenciam das demais pesquisas por explorar a importância da parceria das universidades na promoção da formação continuada. Para Silva (2017), por exemplo, a articulação entre educação básica e ensino superior é um desafio necessário para as universidades, as políticas públicas e os sistemas de ensino. A pesquisadora destaca ser importante:

> [...] salientar que a proposta de uma sólida formação de professores se faz por meio de conhecimentos teóricos e práticos e por meio de pesquisa, dessa maneira se estabelece outra modalidade de formação, a formação continuada que por sua vez tem como um de seus desafios, possibilitar por meio de políticas públicas uma organicidade, vinculada à universidade e a escola, por meio de programas/projetos, porém essa continuidade torna-se um desafio. (Silva, 2017, p. 3).

Assim como Silva (2017), as conclusões das demais pesquisas indicam uma grande fragilidade nas conexões entre as reais necessidades dos professores e o conteúdo das formações continuadas apresentadas pelas redes avaliadas.

Outra grande reflexão apontada pelos trabalhos analisados é a urgência de capacitar coordenadores e técnicos das secretarias para desempenharem o papel de articuladores nas formações. Das obras analisadas é possível perceber que os coordenadores precisam identificar as verdadeiras fragilidades de cada contexto educacional, além das demandas específicas das unidades e redes, mediante um processo colaborativo e inclusivo entre os envolvidos. Muitos embates são mencionados por não haver tais articulações, em muitos casos, as formações que atendem mais aos interesses empresariais e tecnicistas são voltadas para a produtividade, em detrimento da abordagem pedagógica integral, subtraindo cada vez mais a reflexão e criticidade de seus protagonistas.

Nas pesquisas que focaram na análise sobre o Plano Nacional de Educação, cinco (5) teses e dissertações, juntamente com oito (8) artigos e resumos expandidos, problematizam o papel dos estados e municípios diante dessa legislação nacional e exploram os fundamentos teóricos que envolvem a implementação do PNE e suas ramificações locais. Este conjunto de estudos, ao se concentrar no período de implantação e desenvolvimento do PNE, está em sintonia com as necessidades do seu contexto histórico. Essas pesquisas surgem durante a fase de implementação do plano e desenvolvimento, destacando as questões críticas na criação da lei, a necessidade de ajustes e a discussão dentro das redes de atuação, em que a política precisa se concretizar eficazmente. A Meta 16 tem dois indicadores: a formação continuada para titulação (pós-graduação) e a formação continuada em serviço.

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

É provável, portanto, que os dois indicadores tenham dado origem a pesquisas distintas. É possível exemplificar essa conclusão citando a tese de Oliveira (2022), cujo objetivo é analisar o impacto do ensino de pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados) na formação continuada para a melhoria da Educação Básica, e o trabalho de Silva Neto (2022), que aborda os impactos das ações

articuladoras da Capes na realização da Meta 16, destacando, aí, o papel desse órgão na coordenação de programas de pós-graduação para a formação de professores. As demais pesquisas versam sobre a articulação da Meta 16 dos planos estaduais com o PNE no transcorrer dos relatórios do INEP.

Os pesquisadores convergem em suas análises ao destacar a necessidade crucial de um sólido apoio financeiro para concretizar uma política de formação continuada de professores. Eles enfatizam a importância da realização dos planos estaduais e municipais, além de apontarem que a descontinuidade de políticas e programas se configuram como um obstáculo significativo, impedindo tanto o alcance das metas quanto as melhorias necessárias para a educação no Brasil.

Assim, as pesquisas analisadas corroboram a perspectiva de Saviani (2017) que enfatiza a principal batalha a ser enfrentada pelo país, uma transformação da cultura política, que não sucumba às influências das bases e de grupos empresariais organizados por meio de institutos e fundações para lucrarem com o campo educacional. O autor ainda ressalta a urgência de um movimento coeso por parte dos educadores para superar tais práticas e, de forma concreta, estabelecer um Sistema Nacional de Educação genuíno integrado a um Plano Nacional de Educação consistente. Essas considerações reforçam a importância de ações conjuntas e estratégicas para aprimorar o cenário educacional, enfrentando os desafios políticos e estruturais presentes nesse âmbito.

É possível perceber que destas investigações científicas apontam para a importância do investimento de formação continuada em nível *stricto sensu*, por contribuir com a construção do senso crítico, valorização e melhoria profissional, apontando como falha da Meta a dualidade do termo pós-graduação, pois permitiu às redes de ensino focarem apenas nos cursos de especialização para atingirem a demanda proposta.

Outra crítica apontada pelas pesquisas diz respeito à atuação da Capes como fomentadora de programas de formação. Para alguns dos autores, essa ainda não age de forma focalizada, e conta com descontinuidades políticas atingidas também pelos cortes financeiros que inviabilizam as ações. Os demais trabalhos concluem, assim como os estudos sobre o PNE, que é necessário intensificar as cobranças para a efetivação das metas.

Diante das análises apresentadas através das discussões sobre a trajetória do PNE, as disputas e embates descortinados pelos teóricos pesquisados e a revisão

bibliográfica realizada é possível concluir que a relação entre a formação continuada e a Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) é temática muito pertinente, e emerge num período crucial para a política nacional dado o momento de renovação da lei, indicando, ainda, baixa ocorrência de estudos a respeito das políticas governamentais decorrentes dessa política nacional.

Os dados apontam, desta forma, para um campo ainda aberto para a realização de novas pesquisas, inclusive, dada à sua complexidade e aos desdobramentos possíveis, tanto nas dimensões macro e micro da política pública, do PNE.

Mesmo diante da diversidade nacional, as pesquisas denotam pontos comuns em relação às vulnerabilidades das ações relacionadas à efetivação das políticas de formação continuada. Esses pontos se pautam na ausência de um sistema nacional de ensino, como também pela falta de recursos para atender às demandas. Identificou-se em várias pesquisas as fragilidades dos modelos de formações ofertadas, principalmente por não aliar as reais necessidades dos professores aos conteúdos abordados nas ações promovidas. Percebeu-se, ainda, a necessidade de formar os articuladores das formações, fortalecendo as estruturas locais e regionais de oferta de formação que deveria contar com o apoio das universidades públicas em detrimento do distanciamento dos interesses mercadológicos sobre a educação, sugestionado pelas pesquisas a capes precisa tomar a frente desta articulação nacional de formação de professores.

Outro ponto relevante nos levantamentos baseados na promoção da Meta 16 está na fragilidade de sua redação, que deixou margem para o crescimento de formações *lato sensu*, em sua maioria realizada na modalidade Educação a Distância (EaD), sem a profundidade necessária de reflexões sobre o fazer pedagógico e o despertar do senso crítico.

Esta seção, portanto, ajuda a responder à questão de pesquisa, colaborando ao descortinar elementos importantes do movimento em torno da implementação do PNE, além de auxiliar a contemplação do campo de disputa que é a formação de professores em suas múltiplas determinações, fornecendo, também, a identificação das políticas públicas federais e municipais ligadas à formação continuada, o que se faz em um de nossos objetivos específicos de pesquisa que analisaremos a seguir.

SEÇÃO 3: AS RELAÇÕES DE TRABALHO E CARREIRA SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES EM ILHÉUS

Muitos fatores podem implicar na carreira docente, dentre eles estão as condições de trabalho e a formação continuada. No MHD, a categoria trabalho, essencial nesta pesquisa, é considerada a base das relações sociais, sendo ela uma atividade fundamental para a existência humana. Segundo Marx (2004), o trabalho vai além de um meio de sustento; é a força que impulsiona as relações sociais e organiza a estrutura da sociedade, sendo o eixo central das atividades produtivas e das dinâmicas de classe.

Nesta seção serão analisados aspectos importantes sobre o trabalho docente, com base nas questões epistemológicas e conceituais que envolvem a carreira, ou seja, as formas desse trabalho como sendo uma atividade social pensada a partir de políticas públicas.

Para tanto, serão consideradas as categorias empíricas Plano de Carreira e Salários do magistério de Ilhéus e suas implicações para a vida profissional de professores que têm vínculo efetivo com a rede municipal de ensino e para os temporários, com destaque à questão do acesso à formação continuada por esses dois tipos de vínculo empregatício.

3.1. As complexidades do trabalho docente

Para identificar como a política pública de formação continuada aplicada pela rede municipal de Ilhéus tem impactado o trabalho docente, é importante trazer para a discussão elementos relevantes tais como a carreira, a formação (inicial e continuada) e as condições objetivas e subjetivas de trabalho.

Embora o ensino e a aprendizagem estejam no cerne da construção da profissão, o trabalho docente é extremamente complexo. Sua compreensão exige uma análise mais ampla, pois como observa Sella (2006), as mudanças no papel e nas funções do Estado na organização do trabalho escolar, especialmente após a

década de 1990, trouxeram novas demandas e desafios tanto para os professores quanto para a escola como instituição social.

O Materialismo Histórico-Dialético (MHD), ao permitir a análise dessas condições como resultado das contradições inerentes ao modo de produção capitalista, em que o trabalho docente se transforma continuamente de acordo com as demandas da classe dominante, do Estado e do mercado, nos indica que a formação docente (inicial e continuada), pensada no bojo dessas transformações, se deu no sentido de buscar a conformação do trabalho a essas novas demandas e desafios.

De acordo com Oliveira (2010), o trabalho docente envolve os profissionais do magistério que atuam no processo educativo, em escolas e outras instituições, em suas variadas funções, cargos, responsabilidades e especialidades.

A autora afirma que o termo "sujeitos docentes" abrange professores (efetivos ou não), diretores, coordenadores, supervisores e orientadores. O trabalho docente não se limita, portanto, às atividades desenvolvidas em sala de aula ou no processo ensino-aprendizagem, mas abrange, também, a gestão. Ao reconhecermos que o termo inclui uma ampla gama de profissionais do magistério, Oliveira (2010) sugere que todos esses atores possuem responsabilidades diversas e que influenciam na construção de suas identidades.

Ao compreendermos, então, o “sujeito docente”, é fundamental considerarmos que sua identidade e práticas são solidificadas por uma série de fatores, incluindo a formação, as experiências pessoais e o contexto social e institucional em que atua. Esses elementos não apenas definem como o professor se percebe em sua função, mas também influenciam sua trajetória profissional. Assim, ao abordar a carreira docente, compreende-se que ela não é apenas um caminho linear de progressão, mas sim uma construção contínua, que integra as vivências e reflexões do sujeito docente ao longo do tempo.

A carreira docente se revela, portanto, como um percurso em que o sujeito docente se desenvolve, enfrenta desafios e se adapta as demandas da profissão, refletindo a complexidade de sua identidade que contemplam o exercício da docência. Essa inter-relação entre o sujeito e a carreira é crucial para entendermos como os professores percorrem suas trajetórias profissionais como também tem importância para a construção coletiva do campo educacional.

Isso porque a carreira docente, segundo Tardif (2005 p. 81), como trajetória dos indivíduos dentro da realidade social e organizacional das ocupações, envolve uma sequência de fases de integração e socialização na cultura específica da profissão, independe de sua estabilidade ou identidade. O estudo da carreira analisa a posição que os indivíduos ocupam em um determinado momento e o seu percurso profissional, considerando as interações entre eles e as realidades sociais das ocupações.

A análise da carreira deve focar em duas especificidades interligadas: (i) a institucionalização da carreira, que reflete sua natureza social e coletiva; e (ii) sua representação subjetiva, que mostra que os indivíduos seguem trajetórias semelhantes daqueles que a viveram antes dele, bem como daqueles que atuarão no futuro.

Sendo assim, as diversas dimensões que envolvem o trabalho docente (como a sobrecarga de trabalho, os momentos formativos, a redução da precarização do trabalho, a diversidade da sala de aula, a valorização e o reconhecimento da profissão) exigem respaldos legais que são conquistados por meio da resistência e da persistência da classe. Daí, a razão do porquê analisar o Plano de Cargos e Salários, o Plano Municipal de Educação e a Resolução (CME) 003/2018 (Ilhéus, 2018), entre outros documentos do *locus* da pesquisa.

A meta 16 do PNE, em sua complexidade, prevê em suas estratégias variadas formas de se atingir a formação continuada como parte do trabalho docente, reconhecendo a importância da formação em serviço, e suas particularidades, se aliando às demais metas da valorização profissional

Em Ilhéus, observamos uma dualidade nos esforços da gestão da rede para alinhar sua proposta formativa de encontro a Meta 16. Isso ocorre porque o referido item do PME abre espaço para o estabelecimento de seis momentos formativos diferentes na busca pela qualificação do trabalho docente: três relacionados ao indicador 16A (especialização, mestrado e doutorado) e três ao indicador 16B (denominados como Planejamento Coletivo em Rede (PCR), Planejamento de Livre Escolha (PLE) e Planejamento Escolar (PE), que serão abordados na Seção 4.

Em relação à formação continuada em nível de pós-graduação, não há uma mediação direta da rede no processo formativo de seus professores e nem um movimento organizado com este fim; inclusive, o PME reduziu as seis estratégias do

PNE para apenas duas, reduzindo a ação do sistema municipal à tarefa de incentivar através da divulgação de informações o acesso aos cursos de pós-graduação.

Já em relação às formações continuadas, a gestão da rede promove encontros mensais denominados como Planejamento Coletivo em Rede (PCR), Planejamento Escolar (PE) e o Planejamento de Livre Escolha (PLE), que serão mais bem descritos na próxima seção. Esses momentos, segundo seus idealizadores, buscam dialogar não apenas com os professores, mas também promovem frequentemente o diálogo formativo com gestores, supervisores escolares e orientadores educacionais.

Libâneo (2004) argumenta que a formação de docentes não deve se restringir apenas aos aspectos técnicos ou administrativos, mas deve incluir uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e as condições do trabalho docente. Ele argumenta que a formação continuada deve proporcionar aos educadores a oportunidade de discutir e analisar suas experiências, promovendo um espaço de aprendizado que vá além do simples repasse de informações.

3.2. A pós-graduação na política de formação continuada em Ilhéus/BA

A pós-graduação, diferentemente da formação em serviço, não precisa ser, necessariamente, uma ação direta da gestão de uma rede de ensino (embora muitas o façam), ela precisa estar atrelada ao projeto de educação pensado coletivamente para o sistema de ensino do qual o docente faz parte.

O que se observa, entretanto, é que ela tem sido vista como sendo um processo que parte mais da ação individual do professor, impulsionada por motivações pessoais e pelo desejo (legítimo) de crescimento profissional, satisfação pessoal ou financeira. Tal perspectiva fica evidente na política de formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ilhéus, representada, tanto pelo PME quanto pelo Plano de Cargos e Salários dos professores do município.

O indicador 16A no PME de Ilhéus, tal como está previsto no PNE, prevê a titulação de 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação. Esse percentual já havia sido alcançado pelo município quando a meta foi redigida, pois, em 2015, segundo o Censo Escolar (2014), o município contava com 51,6%, dos professores da rede com curso de pós-graduação.

Vale a pena ressaltar que esse indicador foi palco de muitas discussões no Brasil durante as conferências municipais e regionais. O cerne da questão está

relacionado à complexidade deste conceito de pós-graduação, pois ela pode ser subdividida em *lato sensu* ou *stricto sensu*, englobando a primeira os cursos de especializações (mínimo de 360 horas) ou aperfeiçoamento (até 180 horas) e o segundo os cursos de mestrado e de doutorado.

Como política pública nacional para abranger esse indicador da meta, em 2017, a Capes (setor responsável pela organização da formação de professores desde 2009), criou o Programa de mestrados profissionais para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB). Em 2024, eram doze (12) mestrados profissionais relacionados a diferentes áreas do conhecimento. Esse programa prevê duas formas de apoio pelo governo federal através da Capes: a concessão de bolsas e o repasse de verbas de custeio às Instituições de Ensino Superior (IES) com projetos aprovados.

Anteriormente à criação do ProEB, a ênfase na formação continuada como política pública de Estado estava mais atrelada a Rede Nacional de Formação Continuada, com a oferta de cursos de especialização e de aperfeiçoamento para todos os profissionais da educação com ênfase maior na formação das equipes técnicas das escolas. A adesão das ações dessa rede pelos municípios e estados ficou vinculada, em sua maioria, ao PAR (Plano de Ações Articuladas).

A criação do ProEB surgiu, então, como uma alternativa para que a Capes pudesse contribuir com a Educação Básica e manter seu compromisso com a inovação, uma vez que a oferta dos cursos seria viabilizada por meio da formação de redes institucionais. Sobre esse aspecto:

> Os mestrados profissionais comporiam uma política pública de iniciativa pioneira que unificaria duas atividades da CAPES, a pós-graduação e a formação continuada de professores para a Educação Básica. Isto é, esses PPG/projetos de política pública reúnem indução, fomento e uso de tecnologias de ensino a distância na formação inicial e continuada de professores em colaboração entre estados, Distrito Federal, municípios e instituições de ensino superior. Estes são os desafios e as inovações para a chamada ‘Nova CAPES’ (Takai, 2017, p. 60).

A política pública, que, aqui, evidenciamos, visa integrar a pós-graduação com a formação continuada de professores da Educação Básica, em um movimento que revela uma proposta de colaboração interinstitucional. A iniciativa, que é pioneira, indica que a Capes busca não apenas fomentar a formação docente, mas também promover uma integração entre os diferentes níveis e esferas educacionais.

Em 2024, a Rede Municipal de Ilhéus contava com uma doutora (0,8%), 42 mestres (3,48%) e 616 especialistas (50,52%). Além desses, 358 professores (29,7%) possuíam, apenas, graduação e duas professoras (0,16%), somente, a formação em nível médio[13].

Segundo o Departamento Pessoal e o monitoramento PME, dos 1.205 docentes (entre efetivos e contratados) da Rede Municipal de Ilhéus, 619 são pós-graduados (54,8%). Apesar de não se aproximar dos dados fornecidos pela Secretaria de Educação, é possível afirmar que o município cumpriu esse indicador da meta. Entretanto, não é possível ignorar o cenário de prevalência dos cursos de especialização nesse índice. A escassez de mestres (42) e doutores (01) na rede levanta questões relativas à política pública de formação continuada dos docentes do município de Ilhéus, uma vez que, no mesmo período de implantação do PNE, as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas da região criaram mestrados e doutorado profissionais nas áreas de educação e de ensino.

A Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), por exemplo, localizada no município, em 2024, possuía cinco programas profissionais para docentes da educação básica, sendo um deles com doutorado recém-criado. Já a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), também com um dos seus *campi* instalados no município, possui um curso de mestrado acadêmico na área de ensino.

Apesar das críticas que recebe, os programas de pós-graduação profissionais destinados aos professores da Educação Básica apresentam o potencial de preencher uma lacuna importante no diálogo necessário entre a universidade e a Educação Básica.

Embora essa modalidade de pós-graduação, com foco em conhecimentos específicos e na técnica, possa fortalecer uma ideologia dominante e limitar o papel da educação na transformação social, conforme analisa Tavares (2017, p. 34), ela também oferece uma oportunidade de reduzir a distância entre o conhecimento teórico produzido nas universidades e a prática social docente na educação básica, o que é visto como um aspecto positivo.

Defendemos que, para fortalecer a qualidade do ensino, é fundamental desenvolver políticas que estimulem a formação avançada dos professores no sentido de garantir sua valorização. Assim sendo, traçaremos aqui considerações que possam

[13] Dados fornecidos pelo Departamento Pessoal da Seduc.

indicar as múltiplas determinações que circundam essa questão em relação tanto à ausência de políticas públicas locais que incentivem a titulação dos professores da rede quanto à falta de motivação dos professores investigados para procurarem o seu aperfeiçoamento profissional via a pós-graduação *stricto sensu*.

O primeiro aspecto a ser considerado envolve as modalidades dentro do campo da pós-graduação, que impactam diretamente na formação dos docentes. O segundo diz respeito às possibilidades de acesso a essas modalidades, considerando os fatores internos e externos que influenciam esse processo. Para entender essa dinâmica, será necessário observar atentamente as variáveis relacionadas à pós-graduação, explorando como elas afetam a formação continuada e a qualidade do ensino.

Para Passos e Costa (2023), o aperfeiçoamento refere-se ao ato de melhorar as práticas profissionais. A especialização envolve um foco mais teórico, mas com menor carga horária. Porém, a crescente oferta de especializações *lato sensu*, muitas vezes na modalidade da Educação a Distância (EaD) e oferecida por institutos chancelados por faculdades ou conglomerados educacionais, reflete uma tendência mercadológica. Das respostas aos questionários sobre a modalidade dos cursos de especialização que frequentaram, dos 69 participantes, 33 (47,8%) realizaram na modalidade EaD, 14 (20,2%) presencial, 11 (15.9%) semipresencial e 11 (15.9%) ou não fizeram ou não responderam. Esse modelo, pautado por princípios neoliberais de aligeiramento dos cursos, com menores custos para o docente, em geral tem carga horária reduzida, o que limita os conteúdos e reflexões, ao mesmo tempo que favorece sua expansão.

Concordando com Passos e Costa (2023), nesse modelo, há uma tendência de reduzir o papel do professor a mero executor de tarefas e instruções pré-definidas, deixando em segundo plano sua relevância como intelectual, peça essencial na divulgação do conhecimento científico, das tecnologias, do pensamento crítico e da arte. Saviani (2011) expressa preocupação com a formação continuada, que busca alcançar resultados máximos com investimentos mínimos. Segundo ele, essa abordagem tende a favorecer formações externas voltadas para cuidados, acolhimento e assistência, visando até a integração com a comunidade, mas precário no conteúdo para uma educação efetiva.

Ambas as críticas convergem ao mostrar como as especializações no molde gerencialista pode esvaziar o potencial crítico e transformador da educação ao

subordinar o trabalho docente a uma lógica técnica e instrumental. A formação continuada vinculada à pós-graduação inclui também o mestrado acadêmico, que é a modalidade mais tradicional. De acordo com Romanowski (2012, p. 156), quando os docentes da Educação Básica se envolvem com a pesquisa, ocorre uma aproximação entre a universidade e a escola. A pesquisa contribui para encontrar soluções e lidar com pressupostos e representações, transformando o professor em produtor de conhecimento, e não apenas consumidor. A pesquisa científica, voltada para a resolução de problemas e o aprofundamento de temas na área da Educação contribui para uma formação sólida.

Apesar de sua especificidade, o nível de doutorado também compõe o arcabouço de formações continuadas, e sua dimensão permite que os professores desenvolvam habilidades analíticas e críticas. A investigação que gera novos conhecimentos e soluções para os desafios enfrentados na Educação é uma das prioridades para essa modalidade. O 5º relatório de monitoramento do PNE aponta dados interessantes para nossas análises. No Brasil, em 2023,

> [...] 43,7% dos docentes possuíam o nível de especialização, 3,3%, mestrado e 1,0%, doutorado, [...] Verifica-se que os cursos de especialização são os maiores promotores do incremento do indicador pois, no período em análise, o percentual de docentes com especialização aumentou 15,3 p.p., enquanto os de mestrado e doutorado obtiveram aumentos de 1,7 p.p. e 0,8 p.p., respectivamente (Brasil, 2024 p.235)

Os dados de Ilhéus seguem os indicativos nacionais, mas se destacam ao superar a média no campo da especialização. Em 2023, último ano do PNE, o percentual nacional de pós-graduação era de 48,1%, no Nordeste 46,9%, na Bahia 47,9%, enquanto, em Ilhéus, esse percentual era de 54,8%. Esse desempenho ligeiramente superior se deu, como dito anteriormente, a partir da predominância dos cursos de especialização como principal motor de qualificação docente. Entretanto, em relação aos percentuais relativos à formação em nível de mestrado e doutorado, o município mantém o padrão observado no Brasil, na região e no estado da Bahia.

Apesar de Ilhéus ter demonstrado ter alcançado esse indicador já no primeiro monitoramento do Plano realizado em 2016, ao longo dos anos não houve avanços significativos, tal como como pode ser observado no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8: Indicadores da Meta 16 nos monitoramentos do PNE

DESCRIÇÃO DA META	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.								
Indicador 16 A Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu.	2016	2017	2018	2019	2020/2021	2022/2023	2024	2025	
							50%		Previsão da Meta
	53,4%	54,5%	53,7%	53,4%	54,7%	54,8%			Meta Alcançada
	Observatório do PNE, 2016/2017		Observatório do PNE, 2018/2019		Observatório do PNE, 2020	INEP, 2022			**Fonte responsável pela coleta dos dados**

Fonte: Monitoramento PNE (2023)

A trajetória histórica entre 2016 e 2023 revela um avanço de apenas 1,4 p.p., muito inferior aos 17,8 p.p. registrados na média nacional no mesmo período. Isso indica que não houve por parte do município, a implementação de política públicas de incentivo à formação continuada via a pós-graduação durante a vigência do PNE 2014-2024. Pelo contrário, há indícios de que o fato de já terem atingido os índices previstos pelo PNE, houve uma desaceleração na formação continuada voltada para a titulação, impactando diretamente na política de valorização da profissão.

3.3. A pós-graduação, o plano de cargos e salário do município e a valorização docente

O texto do Plano de Carreira dos professores do município, vigente até abril de 2024, previa uma progressão salarial de 15% mediante a apresentação do certificado de especialização (mínimo de 360 horas), com limite de até três certidões, que poderiam ser apresentadas a cada três anos. Tal avanço poderia totalizar 45% de progressão salarial ao longo da carreira docente.

A diretora Santa esclarece as promoções por estudo dentro do antigo estatuto:

> No antigo plano os professores que realizaram especialização receberam uma gratificação de 15% sobre o salário. A regra estabelecia que o máximo de gratificação permitido seria de 45%. Assim, ao realizar três pós-graduações, o professor teria 15% referente a cada uma, mas, não poderia ultrapassar esse limite de 45% sobre o salário. No entanto, nem sempre o professor recebeu a gratificação ao concluir a especialização. Muitas vezes, o pedido ficava pendente por anos. Era um processo desgastante, mesmo sendo garantido por lei no plano de cargos e salários, que, na prática, não foi integralmente cumprido (Santa, diretora escolar).

A discrepância entre o que estava previsto na lei e sua execução evidencia uma falha no sistema de gestão e implementação das políticas públicas educacionais. Esse

atraso na concessão das gratificações não apenas gera frustração e desgaste emocional para os professores, como também compromete a credibilidade do plano. A situação descrita reforça a precariedade do reconhecimento formal de títulos acadêmicos na valorização salarial dos docentes, criando um ciclo de desmotivação e desrespeito aos direitos adquiridos, o que impacta negativamente a qualidade do ambiente educacional.

As políticas de garantia de direitos, como o Plano de Carreira, encontram-se em constante disputa, dificultando para a classe docente acreditar em um futuro promissor para a educação. Essa disputa, além de retroceder nos avanços conquistados, impede a efetivação de direitos essenciais, assim como ocorre com o Plano Nacional de Educação (PNE) e os Planos Municipais de Educação (PME), que também não são mostrados efetivos.

Esta forma de estruturar a carreira, criou um estímulo para que os docentes priorizassem a especialização para sua titulação. No entanto, se, por um lado, quando foi criado, em 2008, esse modelo favoreceria aos docentes, dado ao fato de que o acesso à cursos de especialização *lato sensu* era muito mais fácil na região do que o acesso à cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), por outro lado, pode ter contribuído para desincentivar a busca por qualificações mais avançadas, como mestrados e doutorados, pelos docentes.

Como um dos critérios mais significativos no barema que pontua o processo de seleção de professores contratados, a especialização exerce um peso significativo na contratação, mas não no salário desses profissionais.

A relação entre o curso de especialização e a carreira sem uma política de formação continuada que a ampare, acaba por incentivar a busca indiscriminada por cursos que não necessariamente têm a ver com as necessidades da rede de ensino, da escola ou até mesmo do próprio professor. Isso explicaria o excedente de docentes com cursos em Psicopedagogia e a ausência de formação em questões mais necessárias, tais como a inclusão e a alfabetização, conforme pontuado pelos docentes nos questionários respondidos.

Com base na mesma coleta e geração de dados, quando observamos os dados referentes às aspirações futuras dos professores, entre os sessenta e nove docentes que devolveram o questionário e dos quarenta e três que responderam a respeito seus planos de estudo para os próximos cinco anos, apenas dezenove deles manifestaram

o desejo de ingressar em programas de mestrado ou doutorado[14], podendo revelar que, apesar da ausência de políticas de valorização pela formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, muitos docentes vislumbram essa formação, superando as limitações estruturais existentes e almejando uma qualificação mais aprofundada sobre aspectos de sua profissão.

Sobre essas tensões e perspectivas, o Plano de Cargos e Salários em Ilhéus, estabelecido pela Lei 3.346/2008 (Ilhéus, 2008a) vigorou até abril de 2024, quando foi substituído pela Lei 4.267/2004 (Ilhéus, 2024), após 8 anos de discussões entre o sindicato dos trabalhadores e o poder público. Os esforços para a elaboração de um novo documento, com a esperança de melhorias para a classe, incluindo avanços em áreas como formação continuada e ascensão na carreira por meio de cursos e titulações e outras necessidades resultaram em uma nova lei, após inúmeras rodadas de negociações e às vésperas do pleito eleitoral.

Durante as entrevistas realizadas no primeiro semestre de 2024, o novo documento foi frequentemente mencionado pelos entrevistados, especialmente porque, nesse período de coleta e geração de dados, o Projeto de Lei nº 18/2024 estava em pleno debate culminando com sua promulgação em 05 de abril de 2024. Apesar das movimentações, que resultaram muitas rodadas de discussões, o texto aprovado não trouxe grandes alterações em fragilidades constatadas no plano anterior.

Podemos citar como exemplo a manutenção do artigo 52, cujo texto prevê o aperfeiçoamento como um direito, com licenciamento e relação com a progressão na carreira.:

> São direitos especiais dos integrantes do Magistério Municipal[15]:
> I – aperfeiçoamento profissional, continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim, na forma que a lei disciplinar;
> II – piso de vencimento fixado em lei;
> III – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação de desempenho;
> IV – condições adequadas de trabalho (Ilhéus, 2024)

[14] Além dos dados informados sobre mestrado e doutorado, outras respostas apareceram na pesquisa como: desejo de aposentadoria (2), efetivação (3), mudar de área (2), formação em serviço (8), especialização (9), não responderam (26).

[15] O novo plano manteve este artigo inalterado, exceto pelo inciso “V, período remunerado destinado às atividades extraclasse”, que foi suprimido e transferido para o artigo 30.

Embora os direitos estejam formalmente previstos, vimos que essa progressão prevê apenas o título de especialista e, segundo os docentes, eles não contam com o afastamento previsto na lei.

Tais argumentações são balizadas no monitoramento do PME de 2022, conforme o Quadro 9.

Quadro 9: Descrição e informação sobre as estratégias não alcançadas na meta

Estratégias	Descreva as estratégias consideradas mais importantes desta meta que não puderam se efetivadas.	Informe os motivos que levaram essas estratégias a não serem efetivadas.
18.1	Cumprir o Plano de Carreira, Cargos e Salários e de valorização dos profissionais de Educação Básica e do magistério do Sistema Municipal de Ensino nas formas legais.	O Plano de Cargos e Salários é cumprido, mas, não em sua totalidade. Falta alinhar os pedidos de mudanças de padrão e ou referência assegurar o direito de licença com vencimento para qualificação profissional.
18.2	Garantir ao profissional de educação, licença com vencimentos para sua qualificação profissional em cursos stricto sensu ou lato sensu, em conformidade com disposto do Plano de Carreira do Magistério.	Ainda não é segurado a licença remunerada para qualificação profissional.
18.5	Garantir que provimento de cargo público em educação somente ocorra por meio de concurso público de provas e títulos obedecendo a critérios estabelecidos na LDB 9394/96.	Ainda não foi realizado concurso público e provimento de vagas está sendo realizado, temporariamente, via seleção simplificada. Para 2022/2023 essa previsão prevê a realização de novo concurso público uma vez que a demanda por profissionais selecionados tem aumentado a cada ano, sinalizando a necessidade de realização de concursos.

Fonte: Ilhéus (2022)

Nas estratégias 18.1 e 18.2 do PME, que prevê a concessão de licença remunerada para cursos *stricto sensu ou lato sensu*, as justificativas apresentadas para o seu não cumprimento, no entanto, reafirmam a não efetivação de direitos já garantidos em lei, reforçando as lacunas no cumprimento das políticas de valorização. Esse cenário de negação de direitos, aliado à exploração do trabalho docente, revela não apenas a precarização da carreira, mas também o processo de alienação enfrentado pelos professores que vêm sua autonomia limitada e seu potencial de

qualificação negligenciado, perpetuando a lógica capitalista de exploração do trabalho com o menor custo possível. Essa situação aparece nas falas de duas entrevistadas, Julieta e Júlia, no que diz respeito às condições para cursarem pós-graduações *stricto sensu*:

> Não há incentivo; pelo contrário, quem precisa agora acaba utilizando sua reserva técnica [hora atividade]. Além disso, não é possível solicitar licença, e, se alguém quiser fazer um curso em outro estado, isso se torna inviável, pois como se manter sem remuneração? Com essa nova carreira, parece que quem possuía mestrado ou doutorado estava em um patamar diferente, mas, pelo que entendi, agora qualquer pós-graduação não garantirá mais esse direito. Não participei das últimas assembleias [do sindicato] sobre o plano de carreira, então não conheço os detalhes discutidos (Julieta, professora).

> Por exemplo, hoje, mesmo que você está fazendo mestrado, mas nós que estamos na escola não temos licença remunerada para estudar, né? Temos dedicação exclusiva de 40 horas, mas acabamos trabalhando muito mais do que isso. Ficamos até o final, quando o último aluno vai embora. Aí você se pergunta: que tempo sobra para se dedicar aos estudos? Não faz sentido (Júlia, diretora escolar).

Os excertos das falas refletem a complexidade dos desafios enfrentados pelos protagonistas da Educação no contexto atual da rede pública municipal em Ilhéus. Julieta, como professora, enfatiza a decepção com a falta de valorização da carreira, especialmente, em relação à progressão profissional por meio de qualificações acadêmicas. Sua crítica é direcionada ao plano de carreira que, depois de tantos debates, não oferece avanços salarias a partir da titulação. No contexto atual da região, onde já é possível ter acesso a mestrados e doutorados, o novo plano parece desvalorizar, ainda mais, as conquistas acadêmicas dos docentes.

A negociação entre a gestão municipal e seus trabalhadores envolve apenas a liberação da carga horária referente à reserva técnica, ou seja, o terço legal de horas destinado às atividades complementares. No entanto, essa liberação resulta em uma sobrecarga nas duas frentes: o trabalho em sala de aula é prejudicado pela falta desse período de preparação, enquanto o tempo disponível para os estudos se mostra insuficiente, dado que as demandas dos cursos em nível *stricto sensu* superam a carga horária disponível.

Júlia, como diretora escolar, apresenta uma perspectiva prática sobre o cotidiano, destacando a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo disponível para que os gestores possam equilibrar as demandas da escola com o desejo de aprimoramento profissional. A sua fala expõe uma incoerência estrutural nas

condições de trabalho para gestores, que acumulam múltiplas funções, mas têm poucas oportunidades de qualificação.

A diretora Santa também expressa seu desejo e vê como necessário seu aprimoramento, mas enfrenta limitações, agravadas pela legislação municipal[16], que proíbe o afastamento de quem ocupa cargos de direção para estudos, justificando-se pela gratificação extra da função. Contraditoriamente, essa restrição impede que o gestor, figura central na articulação de uma visão mais abrangente das questões educacionais, tenha acesso a uma formação mais ampla.

Antônio, representante sindical, reforça as colocações de Julieta com relação ao novo Plano de Carreira:

> Com a mudança na Lei de Cargos e Salários, 42 mestres foram prejudicados. A razão é que o mestrado não estava contemplado em nossa carreira, assim os professores devem retornar ao status de especialista antes de progredirem para mestre. Durante essa reestruturação, professores que deveriam ter uma VPN (Vantagem Pessoal Nominal) de mil e poucos reais passaram a receber apenas quarenta reais. Atualmente, estamos lutando por essa questão. Esta semana, após três meses de negociações, chegamos a um acordo para que os professores mestres sejam valorizados. Temos um grande número de professores especialistas e mestres, além de uma doutora na rede. [...] Não há valorização! As pessoas entraram com processos de mudança de padrão. Vou explicar: temos padrões e referências. Os padrões correspondem à linha horizontal e as referências à linha vertical. O professor pode progredir verticalmente, passando por graduações, especializações, mestrado e doutorado. No entanto, desde 2012, nenhum professor avançou na carreira, e somente, agora, houve algum progresso. Em Ilhéus, não existe uma política de valorização para os docentes (Antônio, sindicato).

A afirmação de que 42 mestres foram prejudicados evidencia os impactos diretos das mudanças na carreira docente da nova legislação. O novo plano de cargos e salários do município, em vez de promover a valorização, ignora a qualificação acadêmica dos professores para o avanço na carreira. Mesmo após longas negociações, a necessidade de lutar por esses direitos, logo após sua aprovação, evidencia a falta de políticas estruturadas que garantam os direitos profissionais. Antônio destaca que, em Ilhéus, não há uma política de valorização docente.

Para Jacomina e Penna (2016), os elementos que regulamentam essa prática, como os requisitos de formação, os métodos de admissão e o desenvolvimento da

[16] Resolução CME 02/2022 Dispõe sobre as diretrizes gerais para o processo de provimento dos cargos de diretor(a) e vice-diretor(a) escolar das instituições de Ensino mantidas pelo Sistema Municipal de Educação de Ilhéus, em atendimento ao princípio da gestão democrática, segundo legislação vigente, em especial a Lei do Fundeb – 14.113/2020, artigo 6º.

carreira, são cruciais para entender o papel social da profissão docente. Esses elementos são influenciados por agendas políticas que variam de acordo com diferentes contextos históricos e sociais. No contexto atual, em que a educação escolar é frequentemente vista como um instrumento para atingir objetivos econômicos, o reconhecimento social dos professores está diretamente ligado à maneira como são tratados pelo Estado.

Tais reflexões podem resultar no desencorajamento à participação em programas de formação continuada *stricto sensu*. A falta de conformidade com o que é estabelecido por lei, somada aos desafios enfrentados pelos educadores, exige que os profissionais do magistério dividam constantemente seus esforços entre a luta por fazer cumprir a legislação e a necessidade de avançar além dela. Essa dualidade desmotiva os docentes e compromete a qualidade e a continuidade da formação profissional necessária para enfrentar as demandas educacionais contemporâneas.

Além de Júlia e Julieta, outras entrevistas, tanto de gestores escolares quanto de professores, destacaram as dificuldades em prosseguir com os estudos devido à ausência de incentivos. Os participantes mencionaram que nem mesmo a dispensa não remunerada para estudo é facilitada. Além disso, expressaram o desejo de realizar estudos de mestrado e doutorado, mas consideram isso como um sonho distante devido à falta de apoio do poder público.

A diretora Olga se diz desmotivada para cursar o mestrado, pois o esforço intelectual e financeiro que tal modalidade exige não se reverte em melhorias salariais. Para ela, na rede municipal, o currículo ofertado pelo mestrado, na percepção dela, pouco contribui com o dia a dia escolar.

Tal observação nos remete a indagações sobre as implicações formativas na modalidade *lato sensu.* Tanto nas exposições da gestão municipal, quanto de supervisoras e diretoras, ao responderem à pergunta: Como você avalia o quadro docente na rede ou na unidade? A resposta da secretária municipal reflete a visão dos demais gestores.

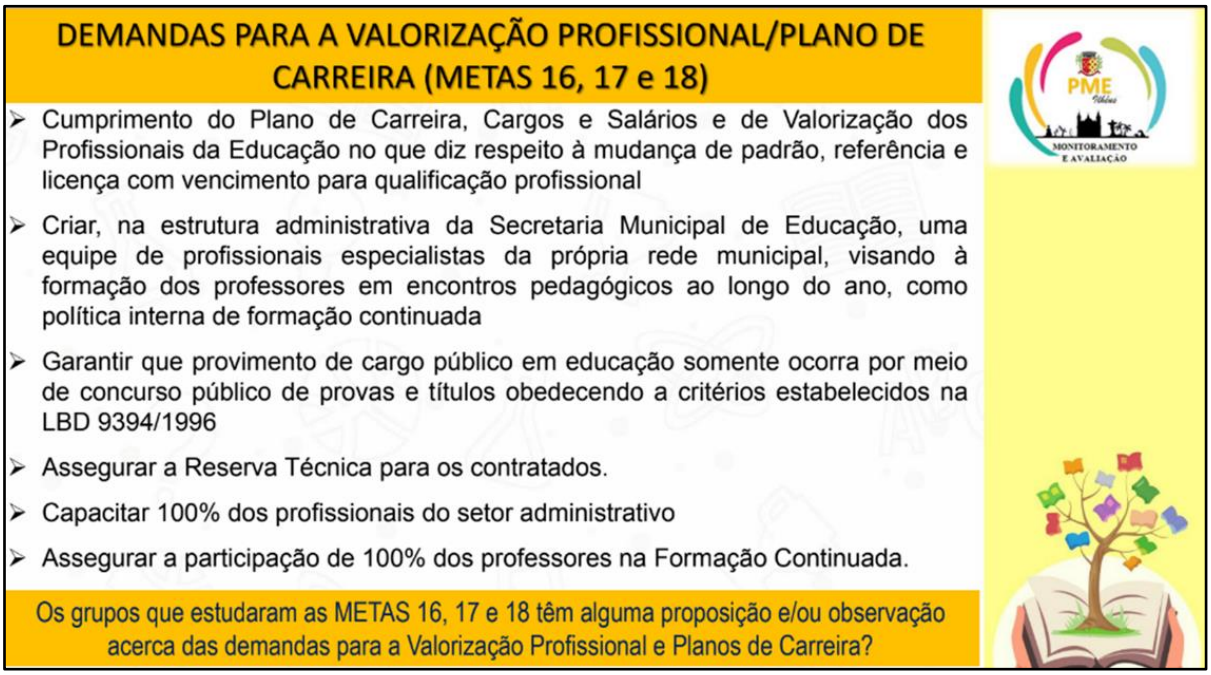
> Os profissionais são capacitados, todos com cursos de graduação, e mais de 70% possui pós-graduação. Mesmo os contratados, em sua maioria, possuem pós-graduação. Muitos têm mais de uma especialização (D´Ana, secretária municipal).

Esse desejo também foi manifestado nas conferências de acompanhamento do PME, conforme demonstrado no documento apresentado pelo monitoramento de

2023. A Figura 2 foi apresentada em forma de *slide* e debatido em grupos para a construção da Conferência Municipal e reforçam as colocações dos entrevistados.

Além das falas, o relatório de monitoramento do PME aponta os problemas relacionados à licença remunerada para estudo e a relação entre progressão salarial e formação. A desconsideração desses aspectos na aprovação do novo Plano De Cargos e Salários em 2024, última ano do decênio da Educação, reforça a suspeita de esvaziamento do PNE como política pública, devido à ausência de mecanismos eficazes para garantir sua execução.

Figura 2: Devolutiva de conferência de monitoramento PME 2023



Fonte: Relatório Audiência Pública, PME, Ilhéus (2023)

Nas conferências promovidas pela secretaria, em conformidade com o PNE, os docentes reconhecem a necessidade de aprimorar a oferta de formações e a busca individual e coletiva pelo aprimoramento. Contudo, apesar de tais questões serem abordadas no monitoramento e na reformulação do estatuto não há avanços concretos. A valorização financeira após a reformulação do estatuto exige maior dedicação e longos intervalos para progressão entre uma licença e outra, por exemplo do mestrado ao doutorado são necessários 6 anos de retorno ao trabalho e ainda o novo estatuto carece de critérios claros para liberar os trabalhadores para estudos.

Outros elementos importantes para a formação continuada, conforme destacado na Figura 2, trata da equipe de formação continuada. A sugestão dos

envolvidos na Conferência é que esta seja composta por integrantes da rede, concursados e com garantia da manutenção dessa ação, garantias, por exemplo, de que não sejam substituídos a qualquer momento por contratos sedutores de formação continuada terceirizada. Além disso, chama a atenção para que sejam realizados concursos públicos e que professores temporários tenham direito a 1/3 de hora atividade (denominada em Ilhéus como Reserva Técnica), garantido a esses 100% de participação nas formações continuadas. Todos os pontos debatidos em audiência pública convergem para a efetivação de direitos já constituídos e não consolidados.

Relembrando que a cada curso de especialização feito, era previsto o avanço de 15%, até o limite de três, vários são os docentes que possuem mais de uma especialização. A professora Arminda, por exemplo, relata que cursou duas especializações na modalidade Educação a Distância (EaD); a diretora Santa completou duas também nessa modalidade e a supervisora Dora realizou três, das quais uma foi presencial e as demais em EaD. Da mesma forma, segundo os dados, essa situação se repete com vários docentes, com uma maior concentração de cursos na modalidade em EaD.

Apesar dos 54,8% dos profissionais possuírem pós-graduação, incluindo os contratados, sugere uma qualificação significativa do quadro docente do município, mas que, no entanto, embora quantitativa, essa qualificação não necessariamente se traduz em melhorias na prática pedagógica ou na valorização profissional. A afirmação da secretária, que aponta para a alta proporção de professores com especializações, reflete uma visão otimista sobre a capacitação do corpo docente. Entretanto, a prevalência de cursos *lato sensu* e cursados na modalidade em Educação a Distância (EaD), levanta indagações sobre a profundidade e a efetividade da formação nessa modalidade.

A experiência da professora Arminda e das diretoras Santa e Dora, que cursaram especializações em EaD, sugere uma tendência em que a flexibilidade da modalidade pode ter atraído muitos docentes, mas pode indicar uma falta de investimento em formações presenciais.

Muitos professores possuem mais de uma especialização e isso é um indicativo da busca por aprimoramento, mas as repetições de modalidades de formação sinalizam o quanto a falta de políticas e de incentivos podem impactar o desenvolvimento profissional, conduzindo o docente ao desinvestimento em sua carreira e aprimoramento intelectual.

3.4. Contratos temporários e as tendências do mercado

As políticas neoliberais, que revitalizaram o modelo tecnicista e se consolidaram em meados do século XX, são descritas por Feldfeber (2004) como guiadas por uma lógica tecnocrática. Essas políticas definiram, desenharam e implementaram diretrizes para a profissionalização docente conforme os interesses de grandes organizações, como a OCDE. Embora os documentos das agências internacionais apresentem uma retórica de autonomia, na prática, os envolvidos estavam limitados à execução das políticas, aplicadas por meio da Lei 9394/1996 (Brasil, 1996). Isso revela a contradição entre o discurso de autonomia e a padronização tecnicista imposta por essas políticas, que limitam a capacidade de adaptação às realidades locais da educação.

O forte interesse dessas agências na educação, fundamentado na ação e no conhecimento especializado, visava garantir que as decisões sobre o conteúdo, a metodologia e a organização do ensino fossem baseadas em avanços científicos e técnicos, sempre com foco em produtividade e lucro (Pini, 2010). Esse enfoque evidencia a influência do mercado sobre a educação, direcionando-a para atender demandas econômicas em detrimento de uma formação crítica e integral, que valorize as necessidades e contextos específicos dos educandos.

A partir dessa tendência:

> A BNCC e a BNC-Formação inserem-se no movimento global de reforma da educação, cujos objetivos são adaptar a escola às demandas da economia competitiva e globalizada e adequar a produção nacional à lógica produtiva internacional. Coordenado por organismos multilaterais como a OCDE, esse movimento tem tornado [...] os processos educativos mais atrativos aos investimentos transnacionais, à atuação de indústrias e prestadoras de serviço dos países centrais, que podem ampliar sua operação também na periferia do sistema – reproduzindo o ciclo de colonização científica, cultural e tecnológica (Freitas, 2018, p. 32).

As reflexões de Freitas traduzem o impacto desse movimento nas práticas educativas e nas estruturas de ensino. Ao adaptar o sistema educacional às demandas globais, a BNCC e a BNC-Formação não apenas buscam tornar a Educação mais relevante para o mercado, mas também menos dispendiosa. Esse processo valoriza resultados e métricas que não consideram mais as políticas de bem-estar social de outrora. Direitos trabalhistas são questionados e jornadas de trabalho,

bem como vantagens pecuniárias, passam a ser valorizadas desde que contribuam para a produtividade na lógica da responsabilização.

As ideologias, moldadas pelos interesses das classes dominantes, estão sujeitas a contradições que podem ser desafiadas e transformadas ao longo do tempo. As tensões e conflitos dentro do sistema social e econômico conduzem às transformações fundamentais na estrutura da sociedade. Nesse contexto, leis que ainda resistem e garantem direitos aos trabalhadores da educação são sustentadas por estatutos, normatizações e regulamentações que garantem segurança em várias dimensões de sua vida profissional. Exemplos disso são os Estatutos do Magistério, criados nas esferas estaduais e municipais por força de lei.

Alguns artigos dessas leis merecem análise, considerando suas implicações para a manutenção e o cumprimento da Meta 16. A primeira questão observada surge no contexto do artigo 3º, inciso I, no qual ambos os estatutos apresentam a mesma redação, estabelecendo que fica assegurado ao Magistério Público Municipal:

> I – Ingresso exclusivamente por concurso público, ressalvadas as contratações em regime especial por tempo determinado para atender necessidade temporária de excepcional interesse público, mediante processo de seleção simplificado, nos termos da Constituição Federal e da Lei Municipal vigente (Ilhéus, 2008; 2024).

O artigo 3º presente nos dois planos de carreira de Ilhéus/BA coaduna com a Constituição Federal em seu artigo 37, inciso IX:

> [...] IX - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público (Brasil, 1988).

Embora o concurso público seja uma via preferencial de ingresso no magistério, a possibilidade de contratos temporários, que deveria ser restrita a casos específicos, vem sendo utilizada de forma mais ampla. Ainda que regulamentada por lei, essa prática contribuiu para a flexibilização das condições de trabalho, resultando em maior instabilidade.

Essa flexibilização impacta diretamente os profissionais da educação e outros setores públicos, alinhando-se com a tendência observada no setor produtivo. Nas análises de Ferreira e Abreu (2014), essa prática segue uma lógica orientada pela redução de custos, muitas vezes em detrimento das regulamentações trabalhistas e da proteção dos direitos dos trabalhadores:

> Até mesmo o setor público, caracterizado, sobretudo, pela estabilidade e a garantia dos direitos trabalhistas, vem sendo impactado pela tendência de flexibilização dos contratos de trabalho, tal como se processa no setor produtivo. Nesse cenário, em relação à organização do trabalho, entre outros elementos, há o predomínio da flexibilização dos contratos trabalhistas que, em muitos casos, tem gerado precarização das condições de trabalho. Tal situação afeta a classe trabalhadora como um todo, inclusive os profissionais do campo educacional, uma vez que o trabalho docente não está dissociado das relações sociais que perpassam a sociedade, pois, embora possua especificidades, apresenta características comuns a outras atividades laborais (Ferreira; Abreu, 2014, p. 130).

Ao permitir contratos mais flexíveis, há um risco de precarização das condições de trabalho, afetando negativamente a segurança e a qualidade de vida dos trabalhadores. No campo educacional, essa precarização tem repercussões significativas, já que o trabalho docente, embora possua características próprias, não está imune às mudanças sociais e econômicas que atravessam a sociedade. Assim, o professor, como qualquer outro trabalhador, é impactado pela precarização das condições laborais e a educação, como uma função pública vital, também sofre com essa tendência de flexibilização.

Os contratos temporários e a precarização docente levam à diminuição da qualidade no ensino, já que a instabilidade afeta a capacidade de planejamento, tempo de dedicação dos profissionais e continuidades do trabalho. Esse cenário reforça a importância de políticas públicas que priorizem a valorização e a proteção do trabalho educacional, como forma de garantir a qualidade do serviço e o bem-estar dos docentes.

A supervisora Luísa avalia as dificuldades dos temporários não só nos aspectos financeiros, mas na qualidade do trabalho que transcende a prática individual:

> As dificuldades enfrentadas pelos contratados acabam prejudicando um pouco o trabalho, porque não há tempo nem horários adequados para planejar as atividades em sala de aula, dificultando uma maior integração com os colegas e inclusive nos nossos momentos de planejamento e delineamento de projetos. Além disso, quando falamos de remuneração, os funcionários têm contratos de apenas 9 meses. Qual a segurança que o trabalhador tem? Nenhuma! Não há ticket de alimentação, nem transporte, que são o mínimo (Luísa, supervisora escolar).

Luísa destaca aspectos cruciais do trabalho docente, evidenciando como a ausência de concursos impacta negativamente a qualidade desse exercício. Os professores temporários enfrentam longos períodos sem trabalho, o que os expõe a uma incerteza financeira significativa. Além disso, observa-se que benefícios que

deveriam ser garantidos, como auxílio para alimentação e transporte, são praticamente inexistentes, representando um ônus adicional em um contexto já desafiador.

Essas condições precárias comprometem não apenas o planejamento das atividades em sala de aula, mas também dificultam a integração com os colegas e a articulação conjunta do trabalho pedagógico. A falta de estabilidade e segurança, somada a esses fatores, conforme estudado por Ferreira e Abreu (2014), prejudica não apenas o bem-estar físico e emocional dos educadores, mas também a qualidade da educação que conseguem oferecer.

A problemática é ampliada pelo modelo de contratação temporária, amplamente adotado no município de Ilhéus. Segundo Carvalho (2024)[17], a média brasileira de professores contratados temporariamente no Brasil é de 40%. Esse tipo de contratação, frequentemente, se torna um elemento de barganha no jogo político, validado por processos simplificados que, por exemplo, não incluem a seleção por provas. Em Ilhéus, essa prática é respaldada por uma lei de 1989, anterior à LDB de 1996, cujo novo estatuto mantém o texto.

Segundo os relatos do presidente do sindicato:

> O último concurso que tivemos para a área da educação, em 2016, não foi destinado a docentes. Se considerarmos o último concurso para professores, ocorrido aproximadamente em 2012, estamos lutando desde então, mas ainda não obtivemos êxito. Enquanto isso, os trabalhadores contratados, que chamamos de precarizados, enfrentam uma carga horária absurda de 50 horas. Percebe-se, no município de Ilhéus, uma clara exploração. Nos últimos sete anos [do atual governo], houve de 600 a 700 contratos por ano. Ao longo desse período, mais de 5.000 contratados já passaram pela nossa rede municipal. Isso desestimula a implementação de políticas educacionais no município de Ilhéus, dificultando qualquer mudança significativa. Primeiro, porque não temos uma estrutura física adequada. Segundo, porque não há formação continuada. O profissional começa a trabalhar um ano, no ano seguinte pode não ser selecionado, e no próximo ano retorna, sem conseguir estabelecer uma sequência. Essa continuidade é essencial para melhorar a qualidade da educação no município de Ilhéus (Antônio, presidente do sindicato).

O relato sobre os concursos públicos evidencia uma política de contratação que favorece vínculos temporários em detrimento de concursos públicos regulares para docentes. A ausência de concursos para professores desde 2012 implica uma dependência excessiva de contratos temporários, com trabalhadores contratados em

[17] Participação na Mesa 2 da conferência realizada em 29 de maio de 2024, durante o II Encontro Norte-Nordeste do Parfor na Universidade Federal do Pará.

condições de trabalho precárias, descritas como precarizados. A carga horária de 50 horas semanais imposta a esses trabalhadores indica uma exploração da força de trabalho, em consonância com a crítica marxista à exploração do trabalho no capitalismo, onde as condições de trabalho são moldadas pela necessidade de maximizar o lucro ou a eficiência à custa da qualidade de vida do trabalhador.

Os vínculos temporários, além de gerarem perdas salariais e limitações na progressão de carreira, impactam diretamente a continuidade e a qualidade das propostas formativas. A rotatividade dos profissionais temporários impede a implementação de políticas educacionais consistentes. Políticas públicas exigem continuidade tanto na gestão quanto na execução e a falta de estabilidade nos quadros docentes gera interrupções que dificultam a efetividade de qualquer iniciativa pedagógica ou administrativa sem um corpo docente estável não é possível construir um ambiente educacional sólido e duradouro. Logo, a interrupção anual no vínculo dos professores dificulta a criação de uma sequência de trabalho que permita aprimorar práticas educacionais, adotar inovações ou até mesmo desenvolver metodologias de ensino coerentes com as necessidades locais.

A cada ano, a Equipe de Formação Continuada enfrenta o desafio de trabalhar com diferentes professores, muitos dos quais são temporários e representam quase metade do quadro de profissionais. Isso gera grandes impactos no processo formativo, uma vez que esses docentes não têm acesso regular às oportunidades de atualização e desenvolvimento, o que prejudica tanto o progresso profissional quanto educacional. A descontinuidade nas contratações dificulta o acesso desses profissionais a programas de formação que requerem um acompanhamento mais prolongado e consistente. Além disso, os professores temporários são frequentemente excluídos de momentos essenciais, como as jornadas pedagógicas no início do ano letivo, os planejamentos coletivos e outros encontros fundamentais para estabelecer uma base sólida para o trabalho anual.

Os dados oficiais coadunam com as angústias dos entrevistados, pois no ano de 2024, segundo o setor de contratos, 571 professores foram selecionados para atender as demandas de profissionais na rede municipal. No quadro docente formado por 1.205 servidores (2024), 47,38% são profissionais de contratação temporária. Ou seja, um percentual acima da média nacional.

O monitoramento do PNE dos anos de 2020/2021 referente à Meta 18, que trata do plano de carreira, cargos e salários evidencia as fragilidades do município no

cumprimento do plano de carreira, como apresentando no Quadro 8 na Seção 3.2 Embora as ações de monitoramento do PME permitam à gestão identificar as fragilidades e necessidades da rede, as determinações do modelo gerencialistas e economicista acabam influenciando e protelando as iniciativas para melhoria da qualidade do ensino.

Na estratégia 18.5, a justificativa para a ausência de contratações via concurso público e efetivação destaca a consciência das necessidades crescentes, impulsionadas pelo aumento recorrente de contratos temporários. No entanto, há uma promessa constante, mas adiada, de realização de concursos, que, até 2024, ainda não havia se concretizado. Isso reflete uma falha persistente no atendimento à demanda por estabilidade e continuidade no quadro de pessoal.

Além de a Educação gerar alta empregabilidade, eficiente como moeda de troca e instrumento de controle, a preferência do Estado pela admissão de profissionais não concursados está, segundo Ferreira e Abreu (2014), vinculada à tendência neoliberal de redução de custos. As autoras apontam que a contratação de temporários é mais econômica, pois esses profissionais não têm acesso a benefícios como planos de carreira, progressos e gratificações, alinhando-se à lógica do Estado Mínimo Brasileiro.

Desta forma, o custo operacional, entendido como mais importante, afeta diretamente as condições de trabalho e aprendizagem, pois como salientam Pereira Júnior e Oliveira (2018),

> Desde a aprovação da referida LDBEN nº 9.394/1996, espera-se que o projeto pedagógico da escola seja construído de forma coletiva e participativa pelos professores, o que pressupõe o trabalho conjunto e colaborativo entre os pares em uma mesma unidade educacional. Para tanto, a permanência dos professores na escola por mais tempo, ou seja, com uma jornada de trabalho que lhes permitam dedicarem-se a outras tarefas que não só a sala de aula, é bastante desejável, o que foi reconhecido na Lei nº 11.738/2008, que institui o Piso Nacional Salarial Profissional (Brasil, 2008). Entretanto, a vinculação do professor à escola deve também ser duradoura, permitindo-lhe acumular experiência com o passar dos anos, desenvolver laços de solidariedade com seus colegas e maiores vínculos com a comunidade e seus alunos, em especial (Pereira Júnior; Oliveira, 2018, p. 738).

Essa busca incessante por cortar custos tem consequências profundas no campo da Educação. A contratação de profissionais temporários não apenas precariza as condições de trabalho, mas também compromete a qualidade do ensino, já que a rotatividade desses trabalhadores impede a criação de vínculos estáveis com

a escola, seus pares e os estudantes. A permanência prolongada dos professores na escola contribui para uma educação mais integrada, beneficiando tanto o ambiente escolar quanto a comunidade como um todo. O Estado, ao seguir uma lógica econômica de curto prazo, negligencia os efeitos de longo prazo, que envolvem a desvalorização da experiência e a qualidade do ambiente educacional.

Sobre o fortalecimento das equipes nos momentos de planejamento, a professora Julieta relata:

> Há trocas entre os professores, porque, por exemplo, no primeiro ano, fazemos o planejamento coletivamente. Cada professor organiza sua sala e encontra sua própria maneira de conduzir as atividades, acrescentando, às vezes, algo extra, de forma individual. Para o segundo ano, o planejamento é feito em conjunto para toda a turma, e isso também acontece com os demais anos. Existe uma parceria entre os professores, o que cria uma conexão na escola. Esse ambiente de troca e colaboração entre os colegas é algo que vejo como especial aqui. Gostei muito dessa dinâmica, e estou aqui há cerca de um ano e meio, quase dois anos (Julieta, professora).

Isso é particularmente relevante para o fortalecimento das práticas já vivenciadas no Planejamento Escolar (PE), pois como enfatiza Ferreira (2023, p. 68) o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) abrange as próprias experiências, baseia-se na reflexão, envolve a escola, sofre influência política, da estrutura e organização, dos demais professores.

As falas de Julieta e as colocações de Ferreira (2023) destacam a importância do trabalho colaborativo entre os professores para o fortalecimento das práticas pedagógicas e o DPD. Julieta sublinha a prática do planejamento coletivo como um espaço de troca e parceria, no qual os professores compartilham experiências e ideias, promovendo uma conexão que enriquece o trabalho diário. Essa colaboração, além de promover uma maior coesão nas abordagens pedagógicas, contribui para um ambiente escolar mais amistoso e solidário, o que, segundo ela, é um diferencial positivo em sua unidade.

Essa dinâmica vai ao encontro das reflexões de Ferreira (2023), que aponta que o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é diretamente influenciado pelas experiências cotidianas dos professores, pela reflexão sobre essas práticas e pela interação com os colegas no ambiente escolar. A colaboração no planejamento, como mencionada por Julieta, é um exemplo concreto de como essas interações contribuem para o aprimoramento profissional. Além disso, Ferreira (2023) destaca que o desenvolvimento docente não ocorre de forma isolada; ele é impactado por fatores

políticos, estruturais e organizacionais da escola, reforçando a ideia de que um ambiente de trabalho colaborativo fortalece não apenas os professores individualmente, mas a comunidade escolar como um todo.

Portanto, os compartilhamentos entre professores, especialmente no contexto do planejamento coletivo, são momentos formativos e essenciais para a criação de uma cultura de reflexão e aprendizado contínuo. Esses momentos não apenas beneficiam os profissionais, mas também contribuem para a melhoria da qualidade da educação oferecida.

Como enfatiza Canário (1998), a escola é o espaço em que os professores adquirem conhecimento, onde podem otimizar os recursos internos, promover a integração das ações e estimular o processo coletivo de aprendizagem, além de possibilitar a reflexão sobre a formação docente e a autonomia escolar. No entanto, os professores temporários, muitas vezes, são privados dessa oportunidade, e, como falha métrica, tais momentos não são considerados nem mensurados nos monitoramentos do PNE, afetando também o PME no atendimento aos índices do indicador 16B. Foi possível perceber, então, através desta seção que a Meta 16 abarca questões fundamentais do desenvolvimento do trabalho docente.

As complexidades do trabalho docente, da carreira, da formação inicial e continuada, das condições de trabalho e das relações interpessoais refletem as novas demandas do desenvolvimento contínuo. A formação continuada surge como uma resposta a essas mudanças, com o propósito de atender todos os agentes educacionais e buscando atender suas diversas necessidades. Em Ilhéus/BA, de certo modo, a formação continuada em serviço visa dialogar com essas demandas, mas enfrenta as limitações impostas pelo modelo gerencialista, que preza por redução de custos em detrimento da qualidade do ensino ofertado.

A titulação em nível de pós-graduação, especialmente na modalidade *lato sensu*, é amplamente cursada na rede de ensino e reflete as diversas condições oferecidas para sua realização. Os avanços mercadológicos dessa modalidade alinham-se às necessidades da classe trabalhadora, uma vez que apresentam custos reduzidos, maior acessibilidade e permanência. Os docentes procuram, por meio dessa formação, suprir lacunas em áreas específicas nas quais sentiram ausência durante a graduação. As facilidades de acesso e o progresso na carreira, teoricamente, promovem em Ilhéus uma vantagem pecuniária de 45% o que gera um fator motivacional.

No entanto, até 2024, o plano de carreira não estimulou avanços na modalidade *stricto sensu*. Essa modalidade já enfrenta os obstáculos financeiros da rede e o ingresso mais criterioso, a redução de vagas nas universidades públicas e os altos custos nas universidades privadas. A participação do corpo docente, embora legalmente garantida, não é facilitada. Quando ocorre, é necessário conciliar trabalho e estudo, resultando em sobrecarga de trabalho e da pesquisa.

A aparência revela uma meta de pós-graduação bem desenvolvida com indicadores acima da média brasileira e do Nordeste, no entanto em sua essência ainda se assemelha ao cenário nacional tanto no *stricto sensu* como no *lato sensu*, o que reforça a ausência de uma política nacional necessária para atingir esta meta.

O setor educacional tem se tornado uma fonte significativa de lucro, inclusive nas diversas possibilidades de formação inicial e continuada dos profissionais. Contudo, uma maneira peculiar de garantir esse direcionamento, é por meio da redução de custos com a força de trabalho, que resulta na diminuição de carreiras, desarticulação da classe e na continuidade dos profissionais. Essa lógica dominante compromete a qualidade e os resultados que se almejam, evidenciando a presença do capital na precarização do trabalho docente.

Elementos básicos, como transporte e alimentação, são suprimidos, além da dificuldade em construir uma carreira, o que acentua a desvalorização da classe e prejudica seu prestígio social. A desarticulação da capacidade de organização da classe não apenas restringe sua ascensão econômica, mas também impede o acesso a outras formas de cultura e fatores que poderiam proporcionar destaque social e político.

A precarização do trabalho docente tem sido uma realidade persistente ao longo dos anos, evidenciada pelos 47% de professores temporários e pela ausência de progressão para os efetivos. Esses dados apontam para a fragilidade do sistema educacional como um todo, em que um projeto de dominação de classe se fortalece, e essa situação não é uma exclusividade de Ilhéus/BA. A formação continuada é diretamente impactada por essa precarização, pois o trabalho formativo não pode ser planejado a longo prazo.

As constantes substituições de profissionais afetam ao planejamento escolar e dificultam a aplicação integral do que está previsto nas metas. O desenvolvimento profissional docente se fortalece quando se cria laços com a comunidade e o estado de pertencimento solidifica relações e projetos. Isso nos leva a entender sobre a

necessidade de efetivação e lotação dos profissionais para que se possa garantir continuidade nos processos formativos, nas discussões com seus pares nos planejamentos locais com o devido pertencimento da comunidade que se atua.

O Plano de Carreira, Cargos e Salários estabelece uma relação importante com as questões formativas, pois, além de implicar em aspectos pecuniários, organiza as condições para o enriquecimento intelectual. Em vigor desde 2008, e atualizado em 2024 esses planos enfrentam dificuldades e negligências em sua execução, privando os profissionais de melhores condições de remuneração e limitando o acesso aos programas *stricto sensu*. Embora o plano de carreira seja um documento de extrema relevância, sem ações concretas para sua aplicação, corre o risco de perder sua funcionalidade. Apesar da sua reformulação, na prática, pouco se avançou no que tange à formação continuada.

A falta de motivação para o estudo se dá principalmente no descritor 16A, não apenas pela desvalorização financeira com a ausência de bolsas de estudo, ou licença remunerada, como também no tocante ao não provimento previsto que não é repassado após a conclusão do estudo. Mesmo com a inclusão de níveis para mestrado e doutorado o novo formato não impacta na dinâmica do processo de acumulação de saberes.

Um aspecto positivo da articulação no PME é o cumprimento das disposições do PNE ao instituir uma equipe de funcionários dedicada ao monitoramento e à comunicação dos diagnósticos para a comunidade. Esse monitoramento é realizado pelos próprios membros da equipe e essa articulação e ações demonstram transparência e permitem despertar a consciência da comunidade educativa das necessidades e realidades enfrentadas em Ilhéus/BA, porém, o nosso trabalho perde sua funcionalidade quando apenas reforça as fragilidades diagnosticadas, sem promover mudanças efetivas.

Diante das exposições, podemos considerar que os objetivos traçados nesta pesquisa foram alcançados no sentido de analisar como a política de formação continuada em Ilhéus, frente ao Plano Nacional de Educação, manifestou ações a fim de atender ao PNE. Em termos de instrumentalização legal, foram implantados importantes documentos como o Plano Municipal de Educação de 2015, a Resolução CME 003/2018 e o relatório do Monitoramento das Metas.

Assim, o monitoramento desempenhado pelo município permite traçar paralelos com os acompanhamentos do Inep, demonstrando o desinvestimento no

indicador 16A, com a ausência de licenças para estudo e a carência de progressões na carreira.

Os diálogos oportunizados pelas audiências de monitoramento, mesmo que sem o engajamento necessário mútuo (docentes e poder público), deram voz aos anseios da classe trabalhadora que culminou com a reformulação do Plano de Cargos e Salários e intervenções sindicais para a descompactação de tabela. Os relatos e entrevistas descortinaram as fragilidades da rede no indicador 16A, enfatizando a necessidade e desejos de aprofundamentos da classe no que tange ao *stricto sensu*.

SEÇÃO 4: OS DESDOBRAMENTOS DO INDICADOR 16B NO SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE ILHÉUS/BA

Esta seção apresenta dados sobre o Plano Municipal de Educação (PME), Documento Curriculares Referencial de Ilhéus/BA (DCRI), Resolução CME 003/2018 (Ilhéus, 2018), incluindo informações sobre a estrutura da formação continuada de professores na Rede Municipal de Educação de Ilhéus/BA.

A instituição da reserva técnica, destinada a garantir que 1/3 da jornada de trabalho dos professores fosse voltada para atividades extraclasse, gerou um movimento importante em torno da formação continuada, especialmente no que se refere ao indicador 16B. A abrangência dessas formações, no entanto, revela-se maior do que os resultados oficiais indicam.

Serão detalhados aqui os momentos formativos, sua estruturação e as dificuldades de implementação, bem como os dilemas envolvendo professores efetivos e temporários, que se somam à precarização das condições de trabalho em virtude dos tipos de contratações e a intensificação do trabalho provocada por essa política pública.

4.1. O planejamento pedagógico e seus momentos formativos

A Lei 11.738/2008 (Brasil, 2008), de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público, prevê, no parágrafo 4º do artigo 2º, que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.”, pressupondo, desta forma, que 1/3 seja garantido ao docente como tempo destinado às atividades profissionais de planejamento e avaliação, podendo também o professor dispor dessa carga horária para o estudo.

A referida lei não regulamenta o uso dessa carga horária e nem indica em seu texto que os sistemas de ensino o façam.

A primeira medida que os sistemas públicos de ensino tomaram, após a aprovação da lei, foi a de contestar a sua constitucionalidade. Tendo fracassado nesse sentido, o que se tem observado é a gradativa regulamentação do uso desse tempo pelos professores, como se todas as atividades docentes que não implique na interação direta com os estudantes já não existissem a ponto das professoras e professores terem que usar de seus momentos privados para realizarem essas atividades. No município de Ilhéus isso não foi diferente.

Denominada por atividades complementares (AC), em Ilhéus sua regulamentação envolve três momentos: Planejamento Escolar (PE), Planejamento de Livre Escolha (PLE) e Planejamento Coletivo em Rede (PCR). Essa divisão foi regulamentada em 2018, através da Resolução do CME 003/2018 (Ilhéus, 2018). Tal resolução, ao mesmo tempo em que regulamenta o tempo dos professores fora da sala de aula, trata do que denomina por Reserva Técnica, termo utilizado diante da necessidade de contratação de pessoal para atender ao excedente de tempo gerado nos horários escolares a partir da Lei do Piso.

4.1.1. Planejamento Escolar (PE)

Haddad (2011) considera as atividades complementares dos professores como uma oportunidade para a formação continuada, projetada para fomentar a articulação de um processo pedagógico que valoriza o trabalho em equipe, sustentada por leituras, estudos e discussões.

Assim, em Ilhéus/BA, o inciso 1º do artigo 6º da Resolução CME 003/2018 (Ilhéus, 2018) define Planejamento Escolar (PE) como:

> § 1º O Planejamento Escolar (PE) deve abranger toda a equipe de profissionais em debates para organizar o processo educativo na unidade escolar. Este momento deve ser destinado às discussões e estudos de temas relevantes para a escola; atualização e aperfeiçoamento dos profissionais; atividades de planejamento e de avaliação, além da proposição e avaliação de trabalhos destinados aos/às estudantes (Ilhéus, 2018).

O Planejamento Escolar (PE) é visto como um momento essencial para a organização do processo educativo, envolvendo toda a equipe de profissionais da escola. Ao enfatizar a importância dos debates e da divulgação coletiva, o PE vai além das tarefas administrativas, sendo um espaço de compartilhamento e aprimoramento profissional. O foco está em temas relevantes para a escola, a atualização contínua

dos profissionais, o planejamento e avaliação das atividades destinadas aos estudantes.

Com relação ao Planejamento Escolar, relatos, entrevistas e os dados fornecidos através dos questionários apontam resultados distintos para esta prática nas diferentes unidades escolares. A diretora Santa, que conta com a parceria de uma Organização não Governamental (ONG) para suporte na alimentação, espaço físico e nas formações, menciona que este tipo de acompanhamento acontece na escola de forma frequente e a partir das necessidades apontadas pelos profissionais da unidade. Devido à parceria com a ONG, essas formações normalmente contam com a participação de um convidado da ONG para trabalhar os assuntos pontuados.

Além das ações em parceria citada, os momentos formativos semanais, assim como define Gatti (2008. p. 57), são aqueles momentos em que tudo que possa oferecer momentos de informação, compartilhamento e reflexão favorecem o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Para que estes momentos se tornem, de fato, produtivos é necessária a figura do supervisor escolar que articule e promova a conversa, a experiência e a intencionalidade. Julieta reflete:

> O que eu acredito que falta, de fato, são recursos humanos. A supervisora precisou se aposentar, e ficamos um período sem esse suporte. No entanto, por termos tido uma supervisora no passado, isso nos deu uma certa direção sobre como os projetos funcionam. Durante o tempo em que ficamos sem supervisão, trocamos informações diretamente com a direção, e assim mantínhamos o andamento das atividades ainda assim, acho que a troca de informações poderia ser mais intensa se houvesse mais profissionais disponíveis. Atualmente o município disponibiliza apenas um supervisor para 10 turmas, o que sobrecarrega o trabalho, e não tenho certeza de quantas turmas existem aqui ao todo (Julieta professora).

A ausência de supervisão faz com que os professores compartilhem informações diretamente com a direção para dar continuidade às atividades, demonstrando uma tentativa de manter a cooperação, mas também revelando limitações. O fato de ser efetiva também denota a importância da continuidade no desenvolvimento do trabalho, mesmo sem o apoio necessário.

Já em relação à colaboração entre colegas, essa mostra-se essencial para o desenvolvimento profissional docente, visto que o aprendizado compartilhado possibilita o compartilhamento de experiências e promove o crescimento coletivo. Julieta expressa o desejo por uma “troca de informações mais intensa”, refletindo sua percepção de que a interação entre profissionais é fundamental para o avanço na

profissão. Ela observa, ainda, que as necessidades formativas são amplas e exigem um aprofundamento teórico contínuo. Assim, a prática reflexiva e a colaboração entre pares são indispensáveis, mas quando as oportunidades de interação e compartilhamento de conhecimentos são limitadas, o desenvolvimento pode estagnar.

> A supervisão escolar constitui-se num trabalho que tem compromisso de garantir a qualidade do ensino, da educação da formação humana. Seu compromisso, em última instância, é a garantia de qualidade da formação humana que se processa nas instituições escolares, no sistema educacional brasileiro. Não se esgota, portanto não saber fazer bem e no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico (Ferreira, 2010, p. 237-238).

A falta de supervisores e o suporte inadequado comprometem iniciativas de formação continuada, como capacitações, oficinas e projetos pedagógicos.

Alarcão (2010) afirma que a supervisão é um componente da formação de professores à medida que, fazendo parte do coletivo, esse profissional assume o papel de coordenar estudos em grupo, atuar como articulador da prática e teoria, empenhando-se sempre com a qualidade do processo educativo.

Os supervisores, frequentemente, são os responsáveis por planejar e coordenar essas atividades, precisam alinhar as formações com as necessidades dos professores e os objetivos traçados no PPP da escola. Entendendo, conforme Nóvoa (1992), que as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham, o desenvolvimento profissional dos professores podem estar articulado com as escolas e os seus projetos. Sem uma supervisão consistente, as oportunidades de formação continuada tendem a ser reduzidas, deixando os professores sem o apoio necessário para ajustar suas práticas às novas metodologias e demandas educacionais.

No município investigado, sobre a ótica da gestão, a diretora Júlia atribuiu as dificuldades para promover formações em serviço devido a carência de profissionais em sua unidade de ensino. Ela se queixa da falta de suporte pedagógico e administrativo, afirmando que as urgências administrativas consomem ainda mais o tempo destinado às questões pedagógicas, o que a impede de atender adequadamente às demandas.

Ela reconhece a necessidade de reunir sua equipe para refletir sobre temas importantes, tal como a inclusão, mas afirma não ter recursos para organizar esses estudos. Além disso, relata dificuldades em acompanhar com a qualidade necessária

o planejamento semanal junto às professoras, pois outras demandas, frequentemente, desviam seu foco. As dificuldades apontadas por Júlia também ocorrem em outras unidades da rede de ensino, sendo perceptíveis por meio das coletas realizadas através dos questionários.

Ao serem questionados sobre a ocorrência de formação em serviço ("Na sua unidade de ensino ocorrem ações de formação em serviço?"), por exemplo, dos quarenta e um (41) respondentes, sete (7) afirmam não ter, quatro (4) não sabem e trinta (30) afirmam que ocorrem de alguma forma, tais como estudo de textos, debates, compartilhamentos de experiências, entre outros. A frequência com que essas formações acontecem, também, varia de unidade para unidade, sendo que alguns profissionais apontam que ocorrem de forma semanal, mensal, três vezes ao ano ou quando há necessidade.

Aqueles que afirmaram que as formações em serviço ocorreram, mencionaram que as atividades variam em formato e conteúdo. Entre as práticas destacadas estão o estudo de textos, debates e compartilhamentos de experiências, o que evidencia a diversidade de abordagens formativas. Essa variedade é positiva, pois diferentes configurações de formação atendem a necessidades e contextos diversos, promovendo um aprendizado dinâmico e adaptado à realidade de cada unidade de ensino.

Além disso, formações que ocorrem de maneira constante e planejada, semanal ou mensalmente, tendem a ser mais eficientes para o desenvolvimento profissional contínuo, uma vez que podem proporcionar um acompanhamento sistemático criando, no local de trabalho, uma de aprendizado colaborativo, condição necessária ao trabalho docente como define Nóvoa (1992 p. 14), a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

Entretanto, a existência de unidades onde as ações de formação são raras ou inexistentes (17%) e a falta de clareza de alguns entrevistados sobre a ocorrência dessas formações (10%) revelam desafios relacionados à implementação e comunicação dessas iniciativas. Fatores mencionados como ausência de supervisora escolar, tempo para os contratados e aulas excedentes são apontados como empecilhos do processo.

Essa prática pode ser encarada de forma negativa devido à carência de articulação tanto do Sistema Municipal de Ensino quanto do Plano Municipal de Educação (PME), além da sobrecarga dos profissionais para organizar as agendas.

Na contramão de um fortalecimento das iniciativas formativas nas unidades de ensino, a proposta de unificação das funções de supervisor e orientador escolar na figura do coordenador pedagógico, como prevista no novo Plano de Carreira, artigo 51[18], impacta nos desafios locais e no aprimoramento do PE em exercício. Essa mudança, direcionada à redução de custos, afeta funções essenciais para o suporte pedagógico e o desenvolvimento profissional docente. Ao centralizar as responsabilidades em uma única pessoa a sobrecarga para o coordenador pedagógico, compromete a qualidade do acompanhamento e do suporte oferecido aos professores, dificultando, ainda, mais as articulações de uma proposta formativa sólida e adaptada às realidades de cada unidade.

A secretária afirma que a mudança é uma tendência:

> O PE é realizado semanalmente dentro das escolas com horário garantido dentro da carga horária de trabalho de todos os profissionais docentes. A mudança para coordenador pedagógico já é uma tendência em vários modelos de gestão educacional, inclusive há tempo realizado pelo governo do Estado. Acredito que não vai causar impactos negativos na qualidade do trabalho, ao contrário, oferta ao profissional a visão do todo dentro das instituições (D´Ana secretária municipal).

[18] As funções dos especialistas na rede estadual de ensino da Bahia a muitos anos foram suprimidas e a união de atribuições de supervisor e orientador passaram a seguir a mesma métrica em Ilhéus. Art. 51. Compete ao coordenador pedagógico: I - Participar da elaboração e desenvolvimento da proposta pedagógica da unidade escolar, cooperando com as atividades docentes no processo de articulação e integração com a comunidade; II - Planejar, controlar, avaliar e executar o plano de supervisão da unidade escolar; III - Supervisionar, planejar, controlar e avaliar o processo ensino-aprendizagem; IV - Desenvolver estudos e pesquisas sobre currículo, métodos, técnicas e instrumentos de avaliação de rendimento escolar com vistas à melhoria da qualidade do ensino; V - Orientar o corpo docente no desenvolvimento de suas potencialidades profissionais, assegurando pedagogicamente o funcionamento da unidade escolar e incentivando a articulação e integração da escola com a comunidade; **VI - Planejar, controlar, avaliar e executar o plano de orientação da unidade escolar; VIII - Orientar, aconselhar e encaminhar os alunos em sua formação geral e sua integração na escola e na comunidade; IX - Coordenar o processo de acompanhamento da assiduidade dos alunos na escola, visando à redução da evasão escolar; X - Participar do processo de avaliação escolar e recuperação dos alunos; XI - Implementar um projeto de acompanhamento do desenvolvimento cognitivo do aluno.**
A descrição do art. 51 são as atribuições do coordenador que anteriormente eram do supervisor e orientador (negrito), nada foi suprimido das tarefas de um ou de outro, apenas agrupadas para um profissional.

A abordagem gerencialista[19] é constantemente reforçada na atuação municipal no campo da educação, evidenciando a desarticulação em relação às necessidades formativas na busca pelas metas do Plano Nacional de Educação. A falta de comprometimento nas estratégias do Plano Municipal de Educação torna-se mais evidente com as reestruturações instauradas no novo Plano de Carreira. O momento formativo oferecido, que até então conseguiu alcançar um número significativo de professores, também sofrerá prejuízos devido a esta decisão política.

O posicionamento da liderança sindical com a junção de supervisor e orientador neste novo plano denota insatisfação. O representante do sindicato ouvido lamenta não ter conseguido impedir a modificação. Segundo ele:

> A partir do próximo concurso público, não serão chamados supervisores e orientadores, os dois cargos serão convergidos para o coordenador, pois o governo [municipal] acredita que isso reduzirá os custos. Essa foi uma exigência do governo à qual não conseguimos nos opor. Tudo de ruim que o governo do Estado tem em sua carreira, eles querem implementar aqui também. Não prestam atenção na qualidade, apenas querem reduzir custos (Antônio, representante sindicato).

A flexibilização do trabalho imposto ao coordenador pedagógico é um exemplo das observações de Oliveira (2004, p. 1139) no qual, por força da própria legislação e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes se veem forçados a dominar novas práticas e novos saberes. Essa reestruturação, que, mediante procedimentos normativos, complementa a autora, modifica o trabalho docente, dando lugar a uma

[19] Cury (2005) aborda as influências do gerencialismo e a responsabilização crescente dos professores, destacando como essas características estão atreladas às políticas de redução de custos e à lógica mercadológica. O autor identifica que o gerencialismo, amplamente adotado em contextos educacionais, visa aplicar princípios e técnicas de gestão empresarial para aumentar a eficiência e a produtividade nas instituições escolares.
Dentro dessa perspectiva, os professores passam a ser vistos não apenas como educadores, mas como responsáveis pelos resultados diretos do processo educacional, avaliados muitas vezes por indicadores como índices de aprovação e desempenho em avaliações padronizadas. Essa responsabilização individual ignora fatores estruturais e contextuais, como as condições de trabalho, a infraestrutura escolar e o impacto das desigualdades sociais sobre o aprendizado.
Além disso, Cury destaca que a busca pela eficiência econômica muitas vezes resulta em medidas de redução de custos, como a precarização das condições de trabalho docente, o aumento da carga horária sem contrapartida proporcional em recursos, e as limitações de investimentos em formação continuada. Tais medidas comprometem a qualidade da educação e reforçam um ambiente de pressão sobre os profissionais, o que pode gerar desmotivação e desgaste no exercício da profissão.
A análise de Cury evidencia a necessidade de questionar essa abordagem gerencial e responsável, propondo uma reflexão sobre o papel do Estado em garantir uma educação de qualidade e inclusiva, que valorize o trabalho docente e reconheça as complexidades do processo educacional como um todo.

nova organização escolar, sem as transformações necessárias, porém, resultam na precarização do trabalho docente.

A desarticulação do projeto educacional, ao colaborar para a alienação da classe trabalhadora, reforça o que Gramsci (2001) define como hegemonia cultural, impondo à classe dominada a visão de mundo, valores e crenças como universais. O conjunto de atribuições delegados ao coordenador o impede de articular e propor reflexões junto ao grupo. Esse cenário é evidenciado na exposição da diretora Júlia, que destaca a dificuldade em acompanhar a elaboração do planejamento, apontando como a sobrecarga compromete negativamente a construção de uma prática educativa consciente e transformadora.

4.1.2. Planejamento de Livre Escolha (PLE)

O Planejamento de Livre Escolha (PLE) é o tempo complementar da carga horária de atividades extraclasse após cumpridas as exigências do PE e do PCR. Sobre ele, o artigo 6º da Resolução CME 003/2018 (Ilhéus, 2018) traz a seguinte definição:

> § 2º O Planejamento Livre Escolha (PLE) é o trabalho que o professor realiza fora da escola e deve ser destinado à confecção de materiais, preenchimento de registros pedagógicos, organização de atividades, incluindo leituras individuais e atualizações; pesquisas sobre temas das suas disciplinas e temas transversais; elaboração e correção de provas e trabalhos e outras tarefas pedagógicas definidas no planejamento (Ilhéus, 2018).

Nesse momento, em que o professor pode optar por realizar, em sua residência, se preferir, os registros, a produção de materiais, as correções, entre outras atividades, segundo o inciso 2º do artigo 6º, não se aplica à carga horária dos professores contratados ou dos residentes (estagiários).

Ao questionar à diretora escolar Santa, sobre a divisão da carga horária para estudos, atividades extraclasse e formação continuada, ela respondeu que considera o tempo destinado ao PLE[20] suficiente para os professores efetivos. A divisão entre o tempo destinado às atividades complementares no local de trabalho (na escola) e em casa é vista como extremamente necessária. Santa menciona que há momentos em que é essencial estar sozinho, concentrar-se, e na escola sempre há conversas e

[20] A Resolução CME 003/2018 (Ilhéus, 2018) apresenta inconsistências quanto a sua distribuição da carga horária traremos as discussões na subseção 5.2.

distrações que dificultam esse trabalho. Além disso, ela destaca a falta de aporte tecnológico como *internet* e computadores para todos na escola, o que pode limitar ainda mais o trabalho e a otimização do uso desse tempo quando no ambiente escolar.

A professora Arminda destaca a importância de ter tempo para trabalhar em casa, pois a escola não oferece nenhuma estrutura adequada. Ela explica que o prédio é cedido pela Rede Estadual, o que impede a realização de mudanças.

O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) considera que o horário de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente é essencial para que o trabalho do professor tenha a qualidade necessária e produza resultados benéficos para a aprendizagem dos estudantes. Normalmente, o professor realiza em casa, incluindo leituras para atualização, pesquisas sobre assuntos de sua área de atuação e temas interdisciplinares, bem como a elaboração e correção de avaliações e trabalhos, e outras atividades pedagógicas.

Noronha no parecer de Brasil (2012) assim entende:

> O professor sempre trabalhou, e muito, em sua própria residência. A composição da jornada de trabalho que considera e remunera este trabalho, reconhece um fato concreto e, com a Lei nº 11.738/2008, melhora o tempo e as condições para que este trabalho seja feito. Registre-se que a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) foi alterada pela Lei nº 12.551/2011, sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff, em 15 de dezembro de 2011, que equipara o trabalho realizado no local de trabalho e o realizado na residência do trabalhador, desde que comprovável, inclusive por meios eletrônicos. E o trabalho que o professor realiza em sua casa pode ser facilmente comprovado (Brasil, 2012 p.7).

A formalização desse trabalho confirma uma realidade que há muito já faz parte da vida docente, e melhora não só as condições para que ele seja realizado, mas também confere mais segurança e justiça ao trabalhador da educação. Com essas leis, o Brasil avança no sentido de consideração ao valor do trabalho docente em sua integralidade, algo essencial para a valorização da profissão e para a melhoria da qualidade do ensino na totalidade como um todo.

Diante da falta do direito ao afastamento remunerado para estudo, a carga horária destinada para o Planejamento de Livre Escolha (PLE) e o Planejamento Coletivo em Rede (PCR) são os momentos negociados junto à SEDUC para quem deseja cursar a formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu.* Esse momento, considerado importante para a organização do próprio trabalho, é o mesmo em que, segundo a secretaria de educação, o docente tem disponibilidade para a

realização de cursos de formação ao nível de pós-graduação (*lato e stricto sensu)*, pois, ainda, não é possível a liberação remunerada para este fim.

> Até o momento o município não consegue garantir a licença total para essas qualificações, esta é uma luta que vamos acompanhar, porém a Seduc garante todos os ajustes necessários para os profissionais que ingressam nas Pós-graduações *Stricto Sensu* (D´Ana, secretária municipal).

Confirmando a argumentação da secretaria em relação ao uso desse tempo para estudos, Arminda comenta que fez sua última especialização na modalidade a distância há cerca de dois anos, aproveitando os momentos de PLE e PCR para concluir as atividades da especialização, refletindo, desta forma, a ausência de garantias de afastamento remunerado para a dedicação à formação continuada, exigência contida na política nacional de valorização docente.

> Antigamente na escola você parava um dia e trabalhava formação. Ano passado a gente parou para estudar neurociência, mas acho que devia investir em pós. Eu mesma fiz EaD uns dois anos atrás e realizava meus estudos durante os momentos de PCR e PLE, acho que contribui muito mais (Arminda, professora).

O presidente do sindicato considera esses acordos desleais, por serem concessões sem critérios definidos, observando, inclusive, casos em que pessoas perderam essa colaboração devido a questões partidárias. Ele acredita que, caso houvesse critérios claros, a dispensa nos horários de PCR e PLE poderia ser conciliada, exceto quando o trabalhador opta por estudar em cidades distantes. Os contratados temporários vivem uma relação ambígua com este tempo formativo devido às incoerências da Resolução CME 003/2018 (Ilhéus, 2018).

4.1.3. Planejamento Coletivo em Rede (PCR)

O Planejamento Coletivo em Rede (PCR) denomina o momento formativo que, junto ao PE e PLE, compõe a regulamentação dentro da rede municipal da carga horária destinada às atividades complementares, previstas na Lei do Piso. O documento que o regulamenta dá a ele o seguinte teor

> Art. 6º. [...]
> § 3º O Planejamento Coletivo em Rede (PCR) deve ser destinado à formação continuada, efetivada por meio de parcerias entre as redes estaduais e municipais de ensino, através das políticas públicas federais, bem como com

> universidades públicas, particulares e agências públicas de formação de professores (Ilhéus, 2018).

Os métodos desenvolvidos pela rede municipal a fim de atenderem o estabelecido na resolução são explicados por Guilhermina (Equipe técnica da secretaria de educação):

> Em 2018 iniciamos o PCR para atender as exigências da Lei do Piso [de 2008 que foram adequadas pela resolução CME 03/2018]. Comecei sozinha na articulação do PNAIC, depois em 2019 que trouxe muitas mudanças para rede. O desenho inicial veio para atender a divisão da grade curricular quando os professores de anos iniciais passaram a lecionar disciplinas e não mais para turmas específicas, assim como os anos finais. Em 2019 e 2020, os momentos formativos foram usados para discutir também essas mudanças. A partir dessas discussões foi proposto um novo desenho alterando para duas turmas por professores de anos iniciais. Daí veio a pandemia e novas adaptações para o PCR via plataforma e canal no Youtube. O novo desenho, que acontece até agora, [fez a] divisão entre ciclos do fundamental I e por área no fundamental II (Guilhermina, Equipe Formação).

As necessidades formativas dos professores em exercício da profissão não são universais, mas emergem de desafios específicos do contexto educacional em que atuam. As necessidades formativas estão intrinsecamente ligadas aos desafios que os professores enfrentam em sua prática diária. Levando-se em conta a importância tanto das realidades individuais quanto das coletivas. Sugere Guesser (2020) que as necessidades formativas devem ser abordadas de maneira abrangente, respeitando tanto as aspirações pessoais dos docentes quanto as demandas do grupo a partir de suas realidades e interesses individuais e coletivos.

As mudanças no sistema de ensino impactam diretamente o trabalho docente e geram a necessidade de uma formação continuada contextualizada e adaptada as necessidades locais. Desta forma, as mudanças e os desafios que surgiram a partir da instituição do PCR (e após o período da pandemia por Covid) exigiram uma formação docente sensível às necessidades tanto individuais quanto coletivas dos professores, conforme defendido por Guesser (2020).

A partir de 2019, se consolidou a Equipe de Formação Continuada encarregada de articular o PCR. Esta equipe tem a função de organizar, articular e até mesmo ministrar os encontros. A redação das Diretrizes Curricular Referencial de Ilhéus - DCRI (2021) afirma que:

> Além dos docentes em todas as etapas e modalidades de Ensino, a Formação Continuada engloba profissionais não docentes, gestores, supervisores, orientadores e estagiários. Compreendendo esses encontros

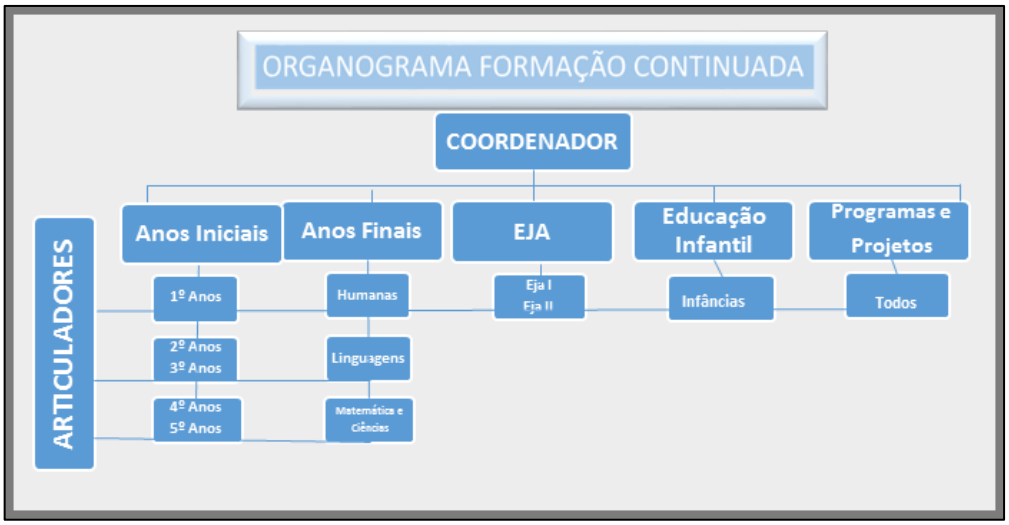
> [PCR] como a possibilidade da constituição de uma 'cultura de colaboração' [...], os profissionais selecionados para compor a Equipe de Formação atuarão como parceiros dos seus pares na construção de estudos de temas específicos para cada grupo (Ilhéus, 2021, p. 633).

Esse fragmento do DCRI destaca a importância da formação continuada não apenas para os professores, considerando que, na definição ampla de docência, os gestores também se enquadram como docentes. Portanto, todo o corpo escolar deve ser incluído nas formações — diretores, supervisores, orientadores, merendeiras, equipe de limpeza, todos os envolvidos na educação —, enfatizando a colaboração e a construção conjunta de conhecimentos entre os pares.

Ao incluir não apenas os professores, mas também outros profissionais do magistério — como gestores, supervisores, orientadores e estagiários —, os encontros de formação continuada tornam-se espaços de troca e aprendizagem coletiva, permitindo o compartilhamento de diversas perspectivas e experiências. Alarcão (2001, p. 19) enfatiza que, para transformar a escola, é necessário envolver as decisões político-administrativas e pedagógicas, assim como alunos, professores, auxiliares, funcionários, pais e membros da comunidade. É fundamental envolver o elemento humano, pois, por meio das pessoas, é possível transformar a cultura vivenciada na escola, e que ela própria promove.

Para compreender estas demandas organizamos um organograma da subdivisão das equipes de atendimento para melhor compreensão da estrutura.

Figura 3: Organograma da Equipe de Formação Continuada Seduc



Fonte: Dados da pesquisa

Como explica Guilhermina, a dinâmica adotada pelo município para atender ao PCR passou por vários desenhos desde 2018. Atualmente, a Equipe de Formação Continuada é composta por dez pessoas: uma coordenadora e nove articuladores, subdivididos por ciclos nos anos iniciais, por área nos anos finais, EJA, Educação Infantil, Programas e Projetos.

O contexto apresentado evidencia uma lacuna na estrutura da equipe de educação do município, especialmente no que se refere à educação do campo — escolas rurais, quilombolas e indígenas — e na formação da equipe gestora, composta por diretores, supervisores e orientadores.

Embora a secretária municipal e a ex-coordenadora afirmem que há atendimento para esse público, é possível identificar lacunas nesse processo. Esse aspecto é particularmente relevante, considerando que 91% da territorialidade do município abrange áreas rurais, incluindo escola do campo.

Segundo o Apêndice B da Resolução CME 003/2018 a estrutura de atendimento para o PCR deveria contar com uma divisão por setores, através de um mapeamento entre escolas, organizando o atendimento. Este mapeamento visa facilitar a colaboração e o apoio mútuo entre as escolas, promovendo um ambiente de aprendizado mais integrado. Com a divisão setorial, cada escola ou grupo de escolas poderia contar com o suporte adequado para suas necessidades específicas, garantindo que as práticas de planejamento e de formação continuada sejam implementadas, garantindo o acesso a todos os profissionais do magistério. O quadro 10 traz detalhado a estrutura de atendimento para PCR.

Quadro 10: Divisão setorial para PCR

Setor 1: Campo	Setor 2: Norte	Setor 3: Centro - Sul	Setor 4: Centro-Oeste
Areia Branca	Barra de Itaípe	Barão de Macaúbas	Banco da Vitoria
Banco Central	Basílio	CAIC	Dom Eduardo
Banco do Pedro	Batista Memorial	Creche D Eduardo	EMEI
Castelo Novo	Batista N	CRIE	EMTA
	Jerusalém		
Couto	Cantinho Recreio	Dom Valfredo Tepe	Herval Soledade
Inema	Iguape	Heitor Dias	Jardelina A. Leal
Japu	Marianne Eckes	IME	Osvaldo Ramos
Juerana	Odete Salma	Gisélia Soares	Paulo Freire
Malaquias Reis	Pequeno Davi	Nelson d'Oliveira	Pequeno Príncipe
Nossa Sr.ª das Neves	Pinóquio	Nossa Sr.ª da Vitória	Princesa Isabel
Pimenteira	Vovô Isaac	Perpétua Marques	São Pedro
Sambaituba		Pontal	Vila Nazaré
Santo Antônio			
Sérgio Carneiro			

Fonte: CME, Apêndice B (2018)

Segundo Guilhermina ex-coordenadora, esta divisão proposta pela resolução nunca foi executada. Em vez disso, os encontros foram concentrados principalmente em um único local: um polo de atendimento de Educação à Distância e escola de Jovens e Adultos, próximo à SEDUC. Embora o ambiente seja apropriado, com acesso à internet, salas adequadas e ar-condicionado, a distância entre esse local e muitas escolas) (especialmente as escolas do campo e distritais), significa, para alguns docentes, um obstáculo para a sua participação nos encontros.

A integrante da equipe de Formação Continuada aponta que são realizados encontros *on-line* com os professores do campo. Não é algo que aconteça mensalmente, mas alguns movimentos são organizados neste sentido. Ela também alega que o Repositório (pasta no Google drive) é um instrumento valioso para fazer a formação chegar até o campo.

Nos encontros que acompanhamos, foi possível colher comentários, tanto verbal quanto nas respostas por escrito aos questionários sobre ser a distância um elemento que dificulta a participação. Esse retorno sugere a necessidade de

considerar alternativas que facilitem o acesso e a participação de todos os profissionais, independentemente de sua localização geográfica.

Segundo o relatório do 4º ciclo de monitoramento do PNE do Inep:

> As áreas rurais concentram os menores valores dos indicadores, em particular nos anos finais do ensino fundamental, onde a área rural se encontra com uma distância de 37,6 p.p. atrás da área urbana, isto é, enquanto esta apresentou um percentual de adequação da formação docente de 66,5% em 2021, aquela alcançou o valor de 28,9% (Inep, 2022).

A realidade da educação em Ilhéus reflete as dificuldades nacionais, apesar dos esforços e da criação de um departamento de educação do campo e de uma meta específica no PME. A formação de professores que atuam nesse contexto continua a ser negligenciada.

A professora de escola de campo, Amélia, pontua que, raramente, participa dos momentos formativos da rede. Atribui isso tanto à distância, quanto por sua jornada de trabalho, pois tem assumido aulas excedentes para colaborar com a logística da escola.

Conjuntamente, a dificuldade para o comparecimento na proposta formativa denominada PCR é um dilema para temporários e estagiários. A supervisora Dora, ao ser questionada sobre a garantia ao acesso das formações continuadas ofertadas pela SEDUC, afirma que:

> Os profissionais [contratados] são liberados para participar. Os professores de Português, Matemática e Ciências têm um contraturno no qual eles vão ao PCR na hora em que os professores de História estão na sala. Porém, os professores de História, Geografia, Filosofia, Religião, eles têm carga horária completa. Então, nem sempre têm condição de ir para o PCR. Nossos demais professores, que são residentes, eu não sei como a Seduc vai se organizar porque, se eles são residentes, são estagiários. Então, eu não sei como vai se organizar nos PCR´s para eles. Ano passado, teve PCR que já tinha as residências e eles não iam. Tinha, mas os residentes nem sempre iam porque eles tinham faculdade para ir também, né? Porque são estagiários (Dora, supervisora).

A secretária municipal afirma que há um esforço conjunto entre a secretaria, a equipe de formação e os gestores na articulação do tempo destinado à formação em serviço para docentes temporários e residentes. Em contrapartida, a supervisora Dora afirma que essa responsabilidade recai sobre ela.

> Eles chamam de residentes os estudantes antes de formar. Mas os residentes estudam pedagogia e trabalham Artes, Inglês e Educação Física. Fica até chato ficar falando isso porque a menina que trabalha aqui comigo é

> gente boa, não tenho nada contra a minha colega, mas eu acho que não está preparada para vir para a escola e aí termina que eu vou formar ela, né? Eu sou mais uma professora, do que supervisora (Dora, supervisora escolar).

A supervisora expressa preocupações sobre a formação dos residentes, estudantes de pedagogia, que, embora ainda em formação, já atuam em áreas como Artes, Inglês e Educação Física, distintas, portanto, do curso que frequentam. Segundo ela, esses residentes chegam às escolas muitas vezes sem a preparação necessária para o ambiente escolar, e essa lacuna acaba recaindo sobre os supervisores escolares, que assumem a responsabilidade por completar essa formação.

A supervisora ainda pontua:

> Assim, é uma maneira de afirmar que Artes, Inglês e Educação Física são disciplinas menos importantes. Esquece que, nas aulas de Artes, trabalhamos a imaginação infantil e os dois hemisférios do cérebro com muita intensidade. Trabalhamos na maneira de permitir que o ser humano possa concretizar suas ideias. A Educação Física também contribui para o desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa, além de trabalhar os hemisférios cerebrais, sendo que assim as sinapses são estimuladas (Dora, supervisora).

Dora argumenta que a contratação desses estudantes seria justificada pela falta de profissionais habilitados, o que não é o caso de Ilhéus, onde há uma grande quantidade de universidades e faculdades. Isso aponta para uma crítica ao processo de formação docente, no qual a prática pedagógica não corresponde às necessidades reais das escolas, resultando na marginalização de disciplinas como Artes, Inglês e Educação Física.

O termo “residente pedagógico”, utilizado pela rede municipal de ensino, remete aos apontamentos de Nóvoa (2009) que defende a importância dessa participação no processo de formação inicial. Ele ressalta a relevância do contato direto com a escola, a profissão e a cultura docente. Para o professor iniciante, é essencial um período de transição que permita sua integração na escola e o desenvolvimento de uma identidade profissional.

Entretanto, a prática adotada pela rede não configura essa proposta. Principalmente porque, na concepção de Nóvoa, a Universidade é parte integrante do processo formativo, que pode ser mais intenso ou menos intenso dependendo do momento da vida profissional, mas a prática do residente se faz necessária com a devida orientação e reflexão da ação, de longe poderia ser um fator de redução de

custos sem o cuidado pedagógico, como sinalizou a supervisora. Tão pouco a contratação dos residentes está vinculado ao programa da Capes de Residência Pedagógica, (recentemente extinto):

> Essa ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores e, segundo a Portaria da Capes 38 de 28 de fevereiro de 2018, tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do/a licenciando/a na escola de Educação Básica. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, a regência de sala de aula e a ação pedagógica a serem acompanhadas por um/a professor/a da escola básica com experiência na área de ensino do/a licenciando/a e orientado por um/a docente da sua Instituição Formadora (Capes, 2018 p.26).

Com formato muito parecido ao PIBID, esse programa oferecia bolsas aos estudantes de cursos de licenciaturas que estivessem matriculados entre o quinto e oitavo semestres. Além do apoio pedagógico, das vivências com os alunos, com os demais membros da comunidade escolar, há também o aporte financeiro para o professor supervisor (docente da educação básica) e para o docente coordenador (docente do ensino superior), dando condições para que esta rede de apoio discuta e reflita sobre o planejamento e prática dos docentes iniciantes.

Neste intento, a rede de ensino municipal se apropria de concepções formativas necessárias para a iniciação da carreira aos estudantes, ao introduzi-los no universo escolar, mas desvirtua tal proposta, direcionando para caminhos mercadológicos, objetivando a redução de custos operacionais encaminhando toda a responsabilidade formativa para a supervisão escolar, sem o menor suporte para os envolvidos.

Os residentes pedagógicos contratados pela secretaria municipal de educação obtiveram seus contratos através do Centro de Integração Empresa Escola – CIEE. Aos estudantes, via terceirização de contrato, são pagos R$ 500,00 mensais por 20 horas semanais. Diretora Santa relata:

> Esse ano não recebemos estagiários, mas ano passado recebemos estagiários que cursavam o primeiro trimestre de pedagogia. Foi bem difícil dar conta da sala de aula, sem bagagem nenhuma. Vinham para assumir sala de aula, inclusive mais de uma disciplina. A gente que dava o suporte (Santa, diretora escolar).

Desta forma, o desconforto da supervisora Dora ao fazer críticas a um colega de trabalho, ressaltando que sua observação não é de cunho pessoal, mas sim direcionada à falta de preparo dos residentes para atuar de maneira necessária no

ambiente escolar, complementam as explanações de Santa e reforçam que sua indignação ocorre por quatro fatores.

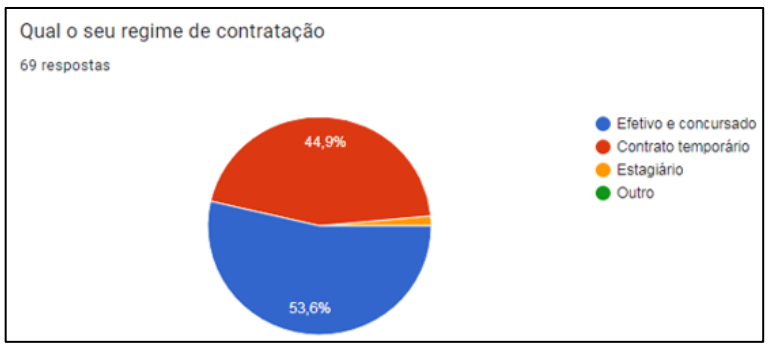
Primeiro, pelos residentes não serem direcionados para disciplinas dentro da graduação que frequentam. Segundo, por não haver tempo formativo para trocas necessárias. Terceiro, pelo acúmulo de disciplinas e turmas distintas que vai lhe exigir ainda mais preparo e busca de conhecimento, e por último, por recair sobre ela toda a responsabilidade na formação inicial desse professor. O que denota o descontentamento frente à política adotada pelo município na inserção dos iniciantes na carreira.

Ao encontro do exposto pela supervisora Dora e da diretora Santa, os residentes pedagógicos não participam dos momentos formativos que deveriam ser primordiais, dada a fase inicial de envolvimento com a carreira. A ausência de participação destes no PCR se evidencia através da coleta de dados via formulário.

A Equipe de Formação Continuada informou que, em 2023, foram realizados encontros de PCR exclusivos para os residentes, mas a adesão foi muito baixa, por isso, em 2024, a oferta é coletiva com os demais grupos.

Nas análises das respostas em formulários, revelou-se que estagiários e contratados comparecem às formações. Entre os que responderam ao questionário, 44,9% (31) são contratados e 1,4% (1) são estagiários.

Gráfico 3: Regime de Contratação



Fonte: Dados da pesquisa

A participação de estagiários e contratados nas formações está condicionada à realidade escolar, que muitas vezes enfrenta dificuldades para ajustar sua carga horária ao calendário formativo e depende da presença desses profissionais para cobrir ausências durante os dias de formação. A decisão de liberar ou não esses

profissionais cabem aos gestores escolares, que devem considerar as necessidades imediatas da escola e a disponibilidade de recursos humanos.

Essa flexibilidade na participação pode garantir que todos os profissionais tenham acesso às oportunidades de desenvolvimento, ainda que de forma condicionada às demandas específicas da escola, desde que os gestores reconheçam a importância das formações.

A Equipe Formativa organiza sua agenda anual de atendimento respeitando uma organização por disciplina e ciclo unificado na rede de ensino municipal, aglutinando a carga horária em dias específicos para que todos possam participar. Mas, como afirma Dora, esta divisão nem sempre é possível devido à realidade de cada escola. Isso evidencia as dificuldades em conciliar as formações com as atividades regulares em sala de aula. Assim como Amélia, pontua a dificuldade de participar dada à distância e à organização do quadro de funcionários em escola de pequeno porte. As dificuldades apontadas são prejudiciais, pois como esclarecem Nunes e Oliveira (2017):

> Se não houver constante qualificação docente, o professor pode perder o entusiasmo pela profissão. Acredita-se que sem a realização de estudos sistemáticos com vista ao desenvolvimento profissional, o professor não consegue estabelecer e manter a capacidade de analisar as mudanças educativas, além de ter dificuldade de adaptar-se às novas exigências da educação contemporânea (Nunes; Oliveira, 2017, p. 68).

A formação continuada tem papel fundamental para o desenvolvimento profissional de professores, pois não apenas os mantém atualizados como também pode permitir a construção de ferramentas que ajudam a refletir criticamente sobre suas práticas e profissão, oferecendo oportunidades diversas para os educadores.

Na agenda de abril e maio de 2024, em anexo, é possível perceber que gestores, supervisores e orientadores tiveram apenas reuniões programadas. O DCRI prevê a formação desses docentes que, no momento, ocupam cargos de gestão escolar. Entretanto, a diretora Olga afirma que os encontros de diretores, na maior parte das vezes, estão relacionados a repasses de informações ou outras demandas.

Segundo o Apêndice C da Resolução CME 003/2018, cabe ao supervisor acompanhar as formações dos professores que acontecem de terça a quinta-feira, a fim de estar inteirado e compartilhar com todos os segmentos que atende. Esta prática é essencial para garantir que os supervisores possam desempenhar seu papel, promovendo a integração e a disseminação de conhecimento entre os diferentes

grupos de profissionais da educação. No entanto, a falta de formação específica para os gestores (diretores, supervisores e orientadores) pode comprometer a qualidade do desenvolvimento profissional contínuo, ressaltando a necessidade de um ajuste nas agendas para incluir formações periódicas focadas no aperfeiçoamento e atualização desses profissionais.

Para Dora, é inviável acompanhar todas as formações, pois precisa fornecer suporte à escola no desenvolvido de suas múltiplas atividades. Embora ela reconheça a importância de estar a par do que é trabalhado com os professores nos encontros do PCR, ela dificilmente consegue participar dessas formações.

Examinando a agenda de formação do mês de abril e maio de 2024 (Anexo B), é possível perceber que a rede municipal procura contemplar todos os segmentos de ensino, estabelecendo parcerias com universidades públicas e outras instituições. Para o ano de 2024, buscou abordar em seus encontros temas relacionados à parte diversificada do currículo, pautada em seu DCRI.

Segundo este documento:

> A sistematização da parte diversificada do DCRI contou com várias contribuições dos profissionais da educação da presente Rede Municipal. Foram realizados vários momentos de discussão e escuta no decorrer do processo de sistematização do presente documento. Em maio (2019) foi realizada a formação com supervisores e orientadores, que trouxe como pauta a discussão da parte diversificada do DCRI. Foi feito também o mapeamento da identidade cultural de cada bairro/distrito nos quais as escolas estão inseridas e a escuta com as equipes escolares, ambas ações realizadas através do Formulário Google (Ilhéus, 2021, p. 618).

Já os profissionais (professores e supervisores) dos anos iniciais do Ensino Fundamental tiveram sua primeira participação em maio, devido à parceria prevista com o programa federal Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização - RENALFA[21]. No entanto, com a paralisação das Universidades Federais em 2024, não havia, no momento da coleta dos dados desta pesquisa, uma previsão para o início desse programa. Por isso, as formadoras, no mês de maio, abordaram temas relacionados à educação ambiental, conforme previsto no PCR.

Segundo a agenda, os temas integradores que nortearam a formação de 2024 foram: educação para a diversidade, educação em direitos humanos, educação

[21] O RENALFA é parte da governança sistêmica do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. A rede visa colaborar para a formulação e garantia da implementação das políticas subnacionais do direito à alfabetização, em regime de colaboração Inter federativa.

ambiental, saúde na escola, educação para o trânsito. Segundo Guilhermina, estes temas são definidos através da manifestação dos participantes e da observação da Equipe Formativa frente às necessidades locais e às tendências nacionais sobre educação.

Os dados levantados sobre os assuntos abordados nas formações revelam divergências entre as respostas dos questionários e as entrevistas. A maioria dos participantes, (97,1%) 67 pessoas, considera os temas válidos e a experiência enriquecedora, seja pela troca entre pares ou pelas abordagens. No entanto, nas entrevistas, gestores, supervisores e professores, majoritariamente, consideram os assuntos abordados distantes dos temas de interesse e pouco relevantes para a prática. Eles apontam que são cobrados por resultados em avaliações externas, mas que as formações não os ajudam nesse sentido. Também questionam a aplicabilidade das propostas, alegando que são ações muito elaboradas para as possibilidades reais ou que as abordagens são voltadas para iniciantes, enquanto muitos já percorreram um longo caminho na carreira.

Guilhermina ex-coordenadora Equipe de Formação considera que há muita resistência ainda para participação das formações mensais:

> A gente tem uma rede que ainda tem muitos profissionais com resistência para participar das formações continuadas os professores, principalmente. Mas estamos no trabalho de incentivo e busca. É um direito nosso, mas ainda tem resistência, nossa equipe é aberta e faz a escuta dos professores, diretores, para saber de que maneira pode estar atuando e melhorando (Guilhermina, Equipe Formação).

Em relação a outro momento formativo, o PCR, a diretora Olga considera que esses momentos estão muito distantes das necessidades da escola, defendendo que as formações deveriam oferecer práticas que já foram experimentadas e obtiveram sucesso. Nesta unidade, além da diretora, foram ouvidas uma professora e uma supervisora, que compartilham dessa visão. As falas da equipe gestora da unidade não demonstram incentivo para que os profissionais da escola busquem a formação oferecida pela rede.

Olga sugere que as formações deveriam valorizar uma abordagem mais aplicada e contextualizada, em vez de se basearem em teorias que não se traduzem em ações concretas. Esta proposta indica uma falta de alinhamento entre as expectativas da equipe e os programas de formação oferecidos pela rede, resultando em uma possível desmotivação ou falta de apoio institucional. Essa situação impacta

os níveis de engajamento dos docentes em relação à formação continuada, já que, se as formações não forem vistas como relevantes ou úteis, contribuem para resistência à política pública por parte dos professores.

As colocações de Olga coadunam com Nóvoa:

> É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas (Nóvoa 1999 p.16).

Se os momentos oportunizados não estiverem alinhados às necessidades locais e à articulação de vários tipos de saberes que promovam uma prática reflexiva, teoria especializada e saberes de uma militância pedagógica (Hameline, 1991), pouco se avança e o não pertencimento da proposta formativa direciona ao desengajamento.

Mesmo que a Equipe Formativa se preocupe em fazer a escuta das necessidades e tente atender estas necessidades, o corpo docente não tem recebido tais esforços de maneira que contemple seus anseios e interesses.

4.2. Tempo de estudo: uma perspectiva sobre o indicador 16B

Para o indicador 16B, segundo o 5º relatório de monitoramento apresentado pelo INEP considera-se para fins de monitoramento cursos de formação continuada que abrangem as três etapas da Educação Básica, além de temas como educação de jovens e adultos; educação especial; educação indígena; educação do campo; educação ambiental; educação em direitos humanos; gênero e diversidade sexual; direitos da criança e do adolescente; educação para as relações étnico-culturais; história e cultura afro-brasileira e africana; interculturalidade; entre outras áreas[22].

[22] A Meta 16 do PNE considera os profissionais da educação básica. Entretanto, o Indicador 16B agrega apenas os professores em regência de classe, uma vez que o Censo da Educação Básica não coleta informações referentes à formação continuada do conjunto de profissionais. Para efeitos de monitoramento dessa meta, o indicador considera as informações referentes a cursos de formação continuada com carga horária mínima de 80 horas nas seguintes áreas: i) creche – 0 a 3 anos; ii) pré-escola – 4 e 5 anos; iii) anos iniciais do ensino fundamental; iv) anos finais do ensino fundamental; v) ensino médio; vi) educação de jovens e adultos (EJA); vii) educação especial; viii) educação indígena; ix) educação do campo; x) educação ambiental; xi) educação em direitos humanos; xii) gênero e diversidade sexual; xiii) direitos da criança e do adolescente; xiv) educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana; xv) gestão escolar; xvi) educação bilíngue de surdos; xvii) educação e tecnologia de informação e comunicação (TIC); e xviii) outras áreas (Inep, 2023, p. 69-70).

O Quadro 11, indica a evolução do indicador 16B e aponta para os seguintes dados até 2023 no município de Ilhéus:

Quadro 11: Evolução do alcance do indicador 16B em Ilhéus (2016-2023)

Indicador 16 B Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada.	2016	2017	2018	2019	2020/2021	2022/2023	2024	2025	
							100%		Previsão da Meta
	30,3%	32,4%	34,6%	37,2%	38%	38,82%			Meta Alcançada
	Observatório do PNE, 2016/2017		Observatório do PNE, 2018/2019		Observatório do PNE, 2020	SEDUC/PEDAGOGICO-EQUIPE DE FORMAÇÃO, 2022			Fonte responsável pela coleta dos dados

Fonte: Monitoramento PME (2023)

Em Ilhéus/BA, os resultados obtidos entre 2016 e 2023, mostram uma progressão modesta de 8,52 pontos percentuais ao longo do período. Embora haja uma tendência de avanço, o crescimento permaneceu tímido durante toda a década, especialmente considerando a meta de 100% para 2024. A geração de dados foi realizada por diferentes fontes ao longo dos anos, sendo a última (2023) pela Seduc/Equipe Pedagógico de Formação em 2022. Mesmo com a estruturação da formação continuada em serviço pela Secretaria de Educação, a partir de 2018, com a criação da Equipe de Formação, o ritmo de progressão manteve-se semelhante ao período anterior a adoção dessa política, o que sugere a necessidade de reavaliar as estratégias e iniciativas utilizadas entre 2018 e 2023 para acelerar o crescimento na próxima década.

A meta de alcançar 100% dos profissionais em formação continuada, exige dos estados e municípios desenvolverem estratégias concretas para atender essa demanda. Ao contrário de muitas secretarias que terceirizaram essa função, Ilhéus optou pela criação de uma equipe dedicada à formação continuada em serviço, com o objetivo de oferta regular e foco em adaptar essa formação às necessidades dos grupos atendidos. No entanto, tal iniciativa se deparou com alguns obstáculos para a sua execução.

A Resolução CME 003/2018 (Ilhéus, 2018) veio para regulamentar a jornada de atividades complementares, onde o período e ações convergem para o indicador 16B.

A Lei n.º 11.738/2008 (Brasil, 2008) possui abrangência nacional, estruturando a carreira dos profissionais do magistério público da Educação Básica em três pilares: salário, formação e jornada de trabalho (Brasil, 2012, p. 17). A composição da jornada de trabalho observa o limite máximo de 2/3 da carga horária nas atividades de interação com os educandos e 1/3 desta jornada dedicada à realização de planejamento, à organização e avaliação das atividades pedagógicas, além de estudos e atualização de atividades.

Após a promulgação dessa lei, diversos estados ingressaram com ações judiciais, que inicialmente foram parcialmente acatadas pelo Supremo Tribunal Federal (STF), contestando os valores do piso salarial da carreira, que estavam vinculados aos vencimentos iniciais, alegando impossibilidade financeira de cumprir os valores nacionais estipulados. A composição da jornada de trabalho extraclasse também foi objeto de contestação, argumentando que o aumento das contratações, necessário para atender à demanda, inviabilizaria o cumprimento do limite de gastos com pessoal por parte dos estados e municípios.

Mesmo após perderem a causa no STF e diante das manifestações do Conselho Nacional de Educação (CNE), em defesa da lei, muitas redes públicas de ensino ainda enfrentam impasses que resultam no adiamento da sua execução. Em Ilhéus/BA, somente em 2018 a Resolução do CME 03/2018 (Ilhéus, 2018) regulamentou a jornada de trabalho para atividades complementares, embora ainda apresente dubialidades em sua redação.

Sobre a composição da carga horária de sua composição a relatora do CNE, Maria Izabel Azevedo Noronha, através do parecer 9/2012 esclarece:

> [...] ao professor deve ser assegurada uma composição da jornada de trabalho que comporte, no máximo, 2/3 de cada unidade que compõe essa jornada, ou seja, cada aula, em interação com os estudantes. E, em decorrência, no mínimo 1/3 destas unidades (aulas) destinadas a atividades extraclasse. Assim, em uma jornada de 40 aulas semanais, independentemente da unidade de tempo que as compõem para os estudantes (50 minutos, 40 minutos) 26 destas aulas serão destinadas a interação com educandos e as demais 14 aulas para atividades extraclasse. Senão, como explicar que alguns sistemas que adotam aulas de 40 ou 50 minutos de duração considerem estes tempos para a jornada do professor, mas considerem a hora (60 minutos) para a duração do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) (Brasil, 2012 p.18).

A argumentação da relatora levantou, na questão final, a incoerência de alguns sistemas educacionais que usam o tempo de 60 minutos como referência para

atividades extraclasse, mas adotam unidades menores de tempo para o cálculo da carga horária de sala de aula. Em Ilhéus/BA essas incoerências também são reforçadas como agravante da distinção entre efetivos e temporários. Para além disso, a jornada é dividida em tempos de 50 minutos com o total de 5 aulas, desta maneira, logo de início já aparece o excesso de carga horária de 1 hora e 40 minutos semanais na jornada estabelecida.

Na redação do Plano de Carreira do Magistério de Ilhéus/BA vigente até abril de 2024, a jornada de trabalho contém a seguinte redação:

> Art. 26. Na jornada de trabalho a que está sujeito o pessoal docente do Ensino Fundamental II, 30% (trinta por cento) de sua carga horária destinar-se-á às atividades complementares.
> § 1º A jornada do professor em regência de classe do Ensino Fundamental II, do supervisor e orientador, inclui uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, destinadas a preparação e avaliação do trabalho didático, a reuniões pedagógicas, a articulação com a comunidade e aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.
> Art. 27. Aos docentes em exclusiva regência de classe, da educação e do Ensino Fundamental I, com jornada laboral semanal de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas é assegurado:
> I – percepção de 20% (vinte por cento) sobre o salário base, a título de remuneração das atividades complementares ao trabalho de classe;
> II – 10% (dez por cento) de sua carga horária destinar-se-á ao planejamento pedagógico (Ilhéus, 2008).

Até 2018, esta era a maneira de compor a jornada de trabalho, que assegurava o cumprimento da Lei do Piso em nenhuma das etapas da educação básica. Inclusive os trabalhadores da educação infantil nem foram citados, quanto a composição de sua carga horária de trabalho. Tanto esse estatuto quanto a lei do piso foram sancionados em 2008 (o estatuto no mês de maio e a lei do piso julho), o que colaborou para postergar ainda mais a implementação de tais direitos no sistema municipal de Ilhéus.

Com a aprovação do Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 3.629/2015 (Ilhéus, 2015), especificamente a estratégia 18.6, previa: garantir carga horária dos professores destinada à reserva técnica, conforme disposto na Lei do Piso Nacional. Mas só mesmo em 2018, com a Resolução do CME 003/2018 (Ilhéus, 2018), que mudanças são apresentadas quanto à jornada de trabalho dos professores da Rede Municipal de Educação.

A referida resolução está relacionada ao cumprimento da previsão de destinação do tempo de 1/3 da carga horária destinado às horas de atividades

complementares, cuja aplicação é frequentemente questionada. A distribuição dessa jornada ocorre da seguinte forma:

Quadro 12: Distribuição de carga horária semanal

Professor Efetivo

CH Prof.	Regência	Atividade Pedagógica		
		Planejamento e/ou Formação na Unidade de Ensino **(PE)**	Planejamento Coletivo em Rede **(PCR)**	Planejamento em local de livre escolha **(PLE)**
40 (2 turnos- 50 aulas)	26 h/aulas	04 h/aulas	04 h/aulas	16 h/aulas
20 (1 turno - 25 aulas)	13 h/aulas	02 h/aulas	02 h/aulas	08 h/aulas

Professor Contratado

CH Prof.	Regência	Atividade Pedagógica	
		Planejamento e/ou Formação na Unidade de Ensino ou local designado pela SEDUC **(PE)**	Planejamento Coletivo em Rede **(PCR)**
40 (2 turnos - 50 aulas)	40 h/aulas	05 h/aulas	05 h/aulas
20 (1 turno - 25 aulas)	20 h/aulas	04 h/aulas	1h/aula

*** Os professores contratados receberão 20% Atividade Complementar pelo PCR**

Fonte: Resolução CME nº. 003/2018 (Ilhéus, 2018)

Tomemos como exemplo a carga horária de 40 horas semanais um professor efetivo, cuja carga horária para sua composição é estabelecida em horas/aula de 50 minutos. Esta jornada de trabalho é dividida em diferentes componentes: regência de classe e atividades extraclasse (1/3 da carga horária), as quais, por sua vez, é subdividida em horas destinadas à planejamentos específicos denominados como Planejamento Escolar (PE), Planejamento Coletivo em Rede (PCR) e Planejamento de Livre Escolha (PLE).

Esta divisão da carga horária semanal total de 40 horas/relógio (ou 50 horas/aula) compreende 26 horas/relógio (ou 32 horas/aula) de regência de classe, ou de tempo dedicado ao ensino em sala de aula. O 1/3 da carga horária de 40 horas corresponde a 14 horas relógio (ou 16 horas/aula). Essas horas, conhecidas na rede

municipal como atividades complementares (AC), hora-atividade ou atividade extraclasse, são dedicadas às atividades desenvolvidas pelo docente fora da sala de aula e podem compreender atividades como o planejamento, a avaliação ou a formação continuada.

O planejamento, como dito anteriormente, segundo o artigo 7º da resolução CME/Ilhéus 03/2018 (Ilhéus, 2018), que contém a seguinte redação, prevê:

> O planejamento pedagógico se dará semanalmente de forma coletiva por escola (PE), num total de 4horas/aulas para professores de 40 horas e 2horas/aulas para professores de 20 h. As demais horas que os professores não estiverem em aula ou em planejamento coletivo serão destinadas as atividades complementares de livre escolha (PLE), sendo 16horas/aulas para professores de 40 horas e 8 h/aula para professores de 20 horas. §1º O Planejamento Coletivo em Rede (PCR) será definido e convocado pela Secretaria de Educação, conforme a apêndice B, sendo semanalmente 4horas/aulas para professores de 40 horas e 2horas/aulas para professores de 20 h. (Ilhéus, 2018).

Para exemplificar essa divisão da carga horária por docente[23], aplicada na rede, usaremos o quadro de horário de uma turma de 4º ano do ensino fundamental de uma escola urbana.

Vale ressaltar que, a professora Joana é docente efetiva da rede, a professora Antônia e Mari são contratadas como temporárias.

Quadro 13: Horário semanal 4º ano escola urbana

	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
	Antônia (Filosofia)	Joana	Joana	Antônia (História)	Meri (Inglês)
	Antônia (Filosofia)	Joana	Joana	Antônia (História)	Meri (Arte)
4º ANO	Joana	Joana	Joana	Antônia (Geografia)	Meri (Arte)
	Joana	Joana	Joana	Antônia (Geografia)	Meri (E. Fisica)
	Joana	Joana	Joana	Antônia (E. Religioso)	Meri (E. Física)

Fonte: Dados da pesquisa,2024

A grade curricular adotada após a Resolução 03/2018 (Ilhéus, 2018) acrescentou aos componentes curriculares aulas de Filosofia e Inglês para a reorganização da carga horária, sendo essa última, mais as aulas de artes e de educação física, em geral, destinadas aos estagiários (estudantes de graduação).

Como pode ser observado, cabe à professora efetiva ministrar as aulas de Matemática, Língua Portuguesa e de Ciências.

[23] Nomes fictícios.

A partir desta divisão de componentes curriculares, nos atentemos à composição da professora efetiva Joana, que possui a carga horária de 40 horas semanais na mesma unidade de ensino.

Quadro 14: Composição de carga horária professora efetiva

	MATUTINO				
	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
	PLE	Joana	Joana	PE	PLE
	PLE	Joana	Joana	PE	PLE
4º ANO	Joana	Joana	Joana	PE	PLE
	Joana	Joana	Joana	PE	PLE
	Joana	Joana	Joana	PLE	PLE
	VESPERTINO				
	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
	PLE	Joana	Joana	PCR	PLE
	PLE	Joana	Joana	PCR	PLE
4º ANO	Joana	Joana	Joana	PCR	PLE
	Joana	Joana	Joana	PCR	PLE
	Joana	Joana	Joana	PCR	PLE

Fonte: Dados da pesquisa,2024

Segundo a organização dos horários de trabalho da professora Joana, 26 horas/aulas são dedicadas à regência de classe, 4 aulas/aulas são reservadas para o Planejamento Escolar (PE), atividade realizada na escola com a supervisora escolar e demais professores em Planejamento Escolar (PE), 5 aulas são destinadas ao Planejamento Coletivo em Rede (PCR), que ocorre uma vez ao mês na unidade de formação do município com a Equipe de Formação da Secretaria Municipal e 15 horas/aula são destinadas à correção de trabalhos, preparação de materiais e documentos, entre outras tarefas e recebe a denominação de Planejamento de Livre Escolha (PLE). Nas três semanas do mês cujo PCR não é realizado junto à equipe da Secretaria de Educação, as atividades são realizadas na modalidade a distância, com leituras e tarefas propostas durante o encontro mensal. Existe também a possibilidade de o tempo ser usado como PLE, mas isso sempre na condição desse ficar em sobreaviso para os chamados da secretaria.

Em termos de carga horária, ao cumprir os três momentos, os professores efetivos trabalham 50 horas/aula, sendo 26 horas/aula (22 horas e 10 minutos de relógio) em efetiva atividade de sala de aula e 24 horas/aula (20 horas relógio) em atividades complementares, totalizando 42 horas e 10 minutos relógio, excedendo a carga horária em um pouco mais de 5%.

Além do excedente, essa distribuição também revela um desequilíbrio em relação ao cálculo do 1/3. Se contabilizada em horas/aula, um terço de 50 horas/aula é 16 e não 24 horas, Se contabilizado em horas relógio, deveria totalizar 13 horas e não 20 horas. A jornada de horas atividades apresentadas na resolução totaliza 48% do tempo destinado à jornada de trabalho e não 33,33%. Já o tempo destinado à regência de classe, que deveria ser de 66,67%, acaba por atingir 52%, o que aponta para a necessidade de revogação desta resolução.

No caso dos professores temporários, a distribuição de sua jornada de trabalho pode ser ilustrado pelo horário da professora Antônia, conforme quadro 12.

Quadro 15: Composição de carga horária professora contratada Anos Iniciais do Ensino Fundamental

PROFESSORA ANTÔNIA TEMPORÁRIA					
	SEG	**TER**	**QUA**	**QUI**	**SEX**
Anos Iniciais	4ª Filosofia	**PE**	5ª História	4ª História	3ª Filosofia
	4ª Filosofia	**PE**	5ª História	4ª História	3ª Filosofia
	PE	**PE**	5ªGeografia	4ªGeografia	**PE**
	5ªFilosofia	3ª História	5ªGeografia	4ªGeografia	3ªGeografia
	5ªFilosofia	3ª História	5ª E.Religioso	4ª E.Religioso	3ªGeografia
Vespertino					
	SEG	**TER**	**QUA**	**QUI**	**SEX**
Anos Iniciais	4ª Filosofia	3ª História	5ª História	4ª História	3ª Filosofia
	4ª Filosofia	3ª História	5ª História	4ª História	3ª Filosofia
	PCR	**PCR**	5ªGeografia	4ªGeografia	**PCR**
	5ªFilosofia	**PCR**	5ªGeografia	4ªGeografia	3ªGeografia
	5ªFilosofia	**PCR**	5ª E.Religioso	4ª E.Religioso	3ªGeografia

Fonte: Dados da pesquisa,2024

A professora Antônia, com carga horária de 40 horas semanais, tem resguardada sua carga horária de PE e PCR conforme regulamentado na Resolução CME/Ilhéus 03/2018 (Ilhéus, 2018), entretanto sua jornada não contempla o período de PLE, perfazendo um total de 10 horas/aula (ou 8 e meia horas/relógio), a saber, cinco horas relógio a menos de carga horária dedicada às atividades complementares.

Os horários previstos para o PCR, momento formativo oferecido pela rede, devido à forma como ficou distribuído em seu horário, se tornou fictício, uma vez que, quando esse acontece fora da escola, a professora teria que deslocar entre aulas.

Outro exemplo de como o tipo de distribuição dos horários impacta o momento formativo dos professores contratados é o da professora Márcia, docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Quadro 16: Composição de carga horária professora contratada Anos Finais do Ensino Fundamental

			MATUTINO		
	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
	PE	PE	9ºC	PE	8ºB
ANOS	PE	6ºA	9ºB	PE	9ºC
FINAIS	6ºB	7ºA	7ºC	9ºA	8ºA
	7ºB	7ºA	7ºB	8ºB	9ºB
	7ºD	7ºD	7ºC	8ºA	9ºA
			VESPEETINO		
	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
	8ºC	8ºD	PCR	6ºC	9ºE
ANOS	8ºC	9ºD	PCR	7ºE	9ºE
FINAIS	9º E	9ºD	PCR	6ºC	9ºD
	7º F	7ºG	PCR	6ºD	7ºF
	7ºG	8ºD	PCR	6ºD	7ºE

Fonte: Dados da pesquisa,2024

A professora Márcia leciona três disciplinas: Arte, Filosofia e Religião, em 21 turmas, totalizando aproximadamente 630 alunos atendidos por semana. A escola onde ela trabalha é dividida em dois prédios, distantes 600 metros um do outro, fazendo com que a docente tenha que se deslocar entre as aulas de um prédio para outro para atender as diferentes turmas.

A professora Márcia totaliza uma carga horária de 40 horas/aula de 50 minutos por semana, dividida em 10 horas/aulas de PE e PCR e 30 horas/aula e 10 minutos de efetiva atividade em sala de aula. Portanto, em horas relógio, esta professora possui a carga horária de regência de classe de 33 horas e 30 minutos e 8 horas e 33 minutos, excedendo sua carga horária total e carga horária específica de sala de aula. A diferença entre horas de atividade em sala de aula e horas atividades é compensada a partir do acréscimo de 20% no salário.

O artigo 3º na Resolução CME/Ilhéus 003/2018 (Ilhéus, 2018) em seu parágrafo único, quando o mesmo estabelece:

> Art. 3º. - A carga horária semanal dos professores contratados para a **substituição** será de 20 horas/aula semanal para professores de 20 horas e 40 horas/aulas semanais para professores de 40 horas, fazendo jus ao recebimento de 20% sobre o salário base, a título de remuneração das atividades complementares ao trabalho de classe (Ilhéus, 2018, p. 2, grifo nosso).

No texto do artigo 3º, a palavra em destaque “substituição” remete à compensação da carga horária do PCR, como descrito no Quadro XI da Resolução 03/2018 (Ilhéus, 2018). Os professores contratados receberão 20% de Atividade Complementar pelo PCR (Ilhéus, 2018). Desta forma, a dispensa fica subentendida, porém, em desencontro do que está estabelecido dentro da mesma resolução no art. 7º, §4º, que exige a participação no PCR, assim como nos horários das escolas expostos nos Quadros XX e XXI Resolução 03/2018 (Ilhéus, 2018) constam a carga horária para o PCR.

O resíduo refere-se a uma aula extra que pode ser adicionada à jornada docente, caso esse deseje, sendo ela compensada financeiramente como reembolso pela hora-atividade. Para Guesser:

> O momento da hora-atividade é propício para que o professor tenha contato com a ciência, com a literatura e com a arte, assim como para que entabule diálogo com seus pares, porquanto todos estes fatores sejam favoráveis à formação do professor, assim como à qualidade na educação (Guesser, 2020, p. 158).

Esse período de atividades complementares vai além da preparação de aulas, correções de avaliações e organização de documentos burocráticos, deve ser o momento para a expansão intelectual, cultural e política.

Noronha (2012) enfatiza que, ao retirar esses momentos, o professor fica impedido de participar plenamente do processo, não podendo colaborar na definição das políticas, não consegue interagir com seus colegas e se apropriar de seu trabalho. Dessa forma, ele não consegue exercer integralmente sua função social, que vai além do ato de transmissão do conhecimento historicamente acumulado, envolvendo também a produção de novos saberes e a formação de indivíduos conscientes, capazes de atuar de maneira crítica na sociedade.

Apesar de analisarmos casos pontuais, todos estão de acordo com a disposição da Resolução, mas totalmente em desacordo com a divisão de trabalho preconizada pela Lei do Piso. É inquestionável que a carga horária em prática na rede municipal de Ilhéus/BA destina tempo para a participação do PCR tanto para efetivos

quanto para contratados, mas ao questionar o presidente do sindicato, que também é o presidente do Conselho Municipal de Educação (CME), sobre seu ponto de vista em relação à baixa adesão dos professores ao PCR, o presidente do sindicato argumenta:

> O primeiro entrave é que ele [governo] quer “sequestrar” a carga horária dos professores. Quando o PCR é implementado, há um aumento de duas aulas, mesmo a Lei do Piso estabelecendo que devemos ter 26 horas de aulas e 14 horas de atividades complementares (AC). Com esse acréscimo de aulas, a carga horária do professor efetivo é descumprida. Do professor contratado a situação piora ainda mais quando, além das 4 horas obrigatórias, são adicionadas mais 4 ou 6 horas em sua jornada. Isso gera uma grande dificuldade para nós, pois fica complicado conciliar o PCR com o que está previsto na resolução. O resultado é que os professores não se sentem obrigados a participar do PCR e cumprir o que está sendo imposto, e contam com o apoio do sindicato, já que essas mudanças vão contra o que está previsto na Lei do Piso (Antônio, sindicato).

Ao questionar a secretária sobre os argumentos do sindicato quanto a adesão ao PCR e a composição da jornada de trabalho, ela relata:

> O PCR foi criado no município fora das 40 horas/aulas do docente, é um momento de formação ofertado que precisamos despertar para a necessidade da participação dos profissionais. A obrigatoriedade dos docentes é com o PE que acontece nas escolas, o PCR é opcional, porém não deixa de ser um momento importante que deve ser ampliado a cada ano e entendido como uma formação essencial. Nesse contexto, estamos alcançando um bom quantitativo de público, frente a rotatividade vivenciada (D´Ana, secretária).

As justificativas da secretária divergem do exposto na resolução no artigo 7º, §4º, que considera obrigatória a participação de todos os professores em efetiva regência, inclusive os contratados, e sua ausência motivo de apontamentos de faltas e descontos.

> § 4º É obrigatória a participação de todos os professores em efetiva regência no Planejamento Pedagógico, inclusive os contratados, sendo, o não comparecimento, motivo de registro das horas/aulas faltadas (Ilhéus, 2018).

As inconsistências entre os discursos e a documentação vigente afetam diretamente o indicador 16B, pois não há consenso sobre a participação nos eventos de formação continuada, resultado da falta de alinhamento operacional entre a aplicação do PCR e as disposições legais do município.

Embora a bonificação traga benefícios financeiros aos profissionais, constitui-se em um retrocesso nas lutas pela valorização docente, mantendo o docente em

condições de trabalho intensificado e criando categorias diferenciadas entre o corpo docente. De modo que essa situação também pode comprometer a qualidade do trabalho, além de reduzir as oportunidades de desenvolvimento profissional desses docentes.

A supervisora Lúcia faz a seguinte observação:

> Os efetivos têm o dia específico para participar do PCR: terça-feira Humanas, quarta-feira Linguagens e quinta-feira Exatas.
> Os contratados continuam na unidade escolar, fazemos um reajuste garantindo a aula para os alunos. Como eles não são obrigados a ir e nem recebem para participar ficam afetados sem esse suporte (Lúcia, supervisora escolar).

Quando Lúcia se refere “eles não são obrigados a ir, e nem recebem para participar”, expressa esse desencontro de informações e cada escola faz a sua leitura das regras que nem mesmo a Secretaria Municipal define pontualmente. Alguns professores conseguiriam participar, como é o caso de Márcia, que tem reunido um período para o PCR, mas a escola não possui nenhum controle sobre essa participação.

Em alguns casos, a carga horária das atividades complementares acaba fragmentada entre as aulas, e a gestão escolar não consegue organizar um turno completo para o PE ou PCR, tampouco para o PLE. Outro fator que dificulta a participação dos professores temporários é o aumento do trabalho extraclasse, intensificado pelo número elevado de alunos. A professora Márcia, por exemplo, com cerca de 600 alunos, enfrenta períodos de maior demanda, como o fechamento de trimestre e a finalização de avaliações, que exigem escolhas. Assim, torna-se urgente garantir condições de trabalho adequadas aos professores, como forma de garantir tanto a qualidade de vida do profissional como a qualidade do ensino. De acordo com o apêndice D da Resolução CME 03/2018 (Ilhéus, 2018), a proposta de divisão das turmas de anos iniciais para organização do trabalho docente da reserva técnica é a seguinte:

Quadro 17: Distribuição de aulas por tipo de contratação

Categoria	Componente curricular	Turmas atendidas	Carga horária de 20h/a semanais
Professor Regente 1 (PR1)	Português Artes Aula suplementar	2 turmas 1turma Resíduo	6h/a 2h/a 1h/a
Professor Regente 2 (PR2)	Matemática Artes Aula suplementar	2 turmas 1turma Resíduo	6h/a 2h/a 1h/a
Professor Regente 3 (PR3)	História Geografia Filosofia Ciências Educação Física	2 turmas 2 turmas 2 turmas 2 turmas 1 turma caso necessário	2h/a 2h/a 2h/a 3h/a 2h/a
Profissional Residência Pedagógica (PRP)	Educação Física	Quantidade necessária de turmas e escolas para fechar carga como PR3	2h/a

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A supervisora Dora informa que a tabela indicada pela resolução não é seguida na unidade em que trabalha, observa-se que os professores efetivos lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e, sendo direcionados pela escola para essas áreas com o intuito de garantir bons resultados nas avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Sistema de Avaliação Baiano (SAB), o que indica o entendimento por parte da gestão escolar da necessidade de continuidade de trabalho para bons resultados gerencialistas.

Como mencionam Ginsburg e Spatig (1991) e Popkewitz (1987), a retórica sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores muitas vezes não condiz com a realidade, pois a vida cotidiana desses profissionais é controlada por lógicas administrativas e regulações burocráticas.

O Quadro 17 aponta para dois fatores que influenciam a carga horária destinada aos estudos. Para os professores PR1 e PR2, Sendo a formação continuada do professor essencial para a qualidade da educação, pois professores bem formados e atualizados aumentam a sua probabilidade de reunirem mais ferramentas para enfrentar os desafios da sala de aula e proporcionar uma aprendizagem mais significativa aos alunos, a ausência de momentos destinado a ela, e os entraves para determinados grupos, podem ser elementos que contribuem para

o agravamento da precarização da docência na rede municipal de Ilhéus/BA. A forma como a rede organizou a distribuição da carga horária de seus docentes, por sua vez, sendo muito próxima de princípios gerencialistas, pode, no fundo, colabora para a desmotivação e o adoecimento, uma vez que provoca a sobrecarga de trabalho. Desta forma, coadunando com o relatado por Noronha (2012):

> Nos dias atuais, a organização e a gestão do processo educativo, nas escolas, estão permeados pelos métodos gerenciais próprios da empresa privada, capitalista, na qual os trabalhadores são organizados por funções repetitivas e sequenciais, sem que qualquer um deles domine todo o processo produtivo (Brasil, 2012 p.13).

Santos e Mororó (2023, p. 119) evidenciam também que o caráter gerencial se incorpora na lei e se materializa no setor público cada vez mais estruturado e fortalecido, alcançando com frequência acentuada à administração pública estadual e, mais decisivamente, a municipal. Diante de tais colocações, chama-se a atenção para a divisão “produtiva” proposta pela Resolução CME 03/2018 (Ilhéus, 2018), que organiza a escolarização de forma fragmentada por componente curricular desde o início da Educação Básica. Tal proposta, quando não acompanhada por uma articulação robusta e planejada entre os professores, com clareza sobre os projetos da escola e a produção de saberes reflexivos e pertinentes pelos próprios docentes, compromete profundamente as aprendizagens.

Para a supervisora Lúcia, é um erro grotesco que os professores contratados não participem das formações e planejamentos, pois essa exclusão pode interferir diretamente na organização dos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, na unidade onde atua, não há possibilidade de oferecer essa participação, uma vez que apenas dois professores do seu grupo, que abrange os anos finais, são efetivos. Ela explica os entraves do Planejamento Escolar (PE) no atendimento aos contratados nesse outro momento formativo:

> Hoje mesmo tive que negociar com o orientador para ficar com as turmas para atender os professores contratados na tentativa de alinhar nosso projeto anual. Não há espaço na carga horária para a mínima troca (Lúcia, supervisora escolar).

A equipe gestora da unidade busca alternativas para superar as limitações impostas, promovendo orientação e integração aos professores temporários. No entanto, nem todas as equipes adotam a mesma postura.

Podemos concluir que a política pública desenvolvida em Ilhéus para atender ao indicador 16B está fortemente vinculada à Resolução do CME 03/2018 (Ilhéus, 2018). As ações destinadas à formação em serviço ocorrem dentro da composição da carga horária voltada às atividades complementares, conforme estabelecido por essa resolução.

Somente em 2018 a composição da carga horária destinada às atividades complementares de classe (1/3 da jornada de trabalho) passou a atender parcialmente à Lei do Piso. No entanto, essa regulamentação não foi plenamente aplicada aos docentes contratados de forma temporária. Esses momentos formativos, além de englobarem atribuições burocráticas, planejamento e organização do trabalho de classe, também incluem tempo para trocas com pares, estudo, leituras e discussões.

A distribuição dessas atividades complementares ocorre de três maneiras: Planejamento Escolar (PE), Planejamento de Livre Escolha (PLE) e Planejamento Coletivo em Rede (PCR). Essa organização apresenta grande potencial para enriquecer o trabalho docente. Contudo, há uma contradição, pois não garante condições igualitárias de participação para professores temporários em nenhum desses momentos. Essa desigualdade impacta diretamente o desenvolvimento profissional docente e sua atuação em sala de aula, agravando-se ainda mais diante da representatividade dos temporários, que correspondem a 47% do corpo docente.

No período destinado ao Planejamento Escolar (PE), voltado para ações de formação continuada, professores, supervisores e gestores reúnem-se semanalmente nas unidades escolares. Nessas ocasiões, promovem debates, compartilham experiências, realizam pesquisas e constroem coletivamente seus processos educativos. As unidades escolares possuem autonomia para definir os estudos a serem realizados e estabelecer parcerias conforme as necessidades locais.

No entanto, nem todas as unidades de ensino contam com o suporte humano necessário para garantir o pleno aproveitamento desse tempo formativo. Nesse contexto, o papel dos supervisores escolares é destacado como essencial para a articulação e o bom desempenho do Planejamento Escolar (PE).

A aparência revela a ausência desses profissionais em algumas unidades, indicando fragilidades na dinâmica do processo. Contudo, as alterações no plano de carreira, ao incorporar as atribuições do orientador educacional às já existentes do supervisor, com o objetivo de reduzir custos, desnudam a essência das intenções governamentais. Essas intenções, paulatinamente, introduzem elementos

precarizadores e usurpadores de direitos, agravando ainda mais as condições de trabalho.

Efetivamente, esse momento pedagógico pode ser considerado o que possui o melhor desempenho dentro desta estrutura promovida pela resolução, no atendimento à construção de um trabalho formativo articulado com vistas nas necessidades diretas apresentadas pela comunidade escolar, mas é prejudicado substancialmente ao sobrecarregar ainda mais o agente responsável pela articulação e mediação de suas pautas, assim como ao limitar a participação de contratados temporários e estagiários (residentes), diante da subtração de seus direitos à formação continuada neste processo formativo ao terem jornadas ampliadas e horários adaptados em detrimento das jornadas dos professores efetivos.

A análise do Planejamento de Livre Escolha (PLE) revela que esse momento se configura como uma oportunidade para a busca individual de atualização e pesquisa. Esse período tem sido utilizado pelos docentes, por iniciativa própria, para investir em formações *lato* e *stricto sensu*. No entanto, como aponta o sindicato, a ausência de critérios claros estabelecidos em lei compromete a garantia de acesso universal a essa modalidade, assim como o tempo necessário para sua realização. Além disso, não assegura condições para que os docentes conciliem as demandas de correções, planejamentos e preparação de materiais.

Nesse sentido, a garantia de dispensa efetiva com toda a carga horária de trabalho é apresentada como a medida adequada para viabilizar a participação em formações continuadas de pós-graduação. Essa organização permitiria que o Planejamento de Livre Escolha (PLE) fosse reservado exclusivamente para o propósito a que se destina, conforme previsto no § 2º.

O Planejamento Coletivo em Rede (PCR) constitui um momento formativo utilizado como parâmetro para a avaliação e o monitoramento da Meta referente ao indicador 16B. Esse planejamento prevê parcerias com redes federais, estaduais e municipais, bem como com universidades públicas e privadas. Sua organização é conduzida por uma equipe composta por 10 pessoas, responsáveis pela articulação das propostas formativas.

Essa equipe, embora promova articulações necessárias e, em algumas ocasiões, execute as formações destinadas a atender todos os envolvidos no trabalho educacional, apresenta falhas significativas. Entre essas falhas, destaca-se o atendimento insuficiente à educação do campo, aos gestores, supervisores, demais

especialistas e docentes temporários, que são frequentemente impedidos de participar devido à organização do tempo priorizando os efetivos. Além disso, os docentes efetivos e supervisores, embora contemplados, não dialogam plenamente com as propostas formativas, o que inviabiliza a articulação entre professores e supervisores. Essa desconexão limita o aprofundamento das abordagens em momentos como o Planejamento Escolar (PE).

As agendas formativas são dinâmicas, buscam o atendimento de conteúdos propostos pelo DCRI, também são ouvidos os docentes participantes dos seus interesses formativos, contam com a presença de convidados técnicos e parcerias com as Universidades, são pactuadas como programas específicos como Renalfa e PNAIC, bem como oficinas mais dirigidas em componentes curriculares como Geografia, Matemática, Inglês, o que indicam ações e estratégias potentes para o avanço da meta.

O apontamento da equipe formativa, juntamente com a constatação nas entrevistas e questionários, revela a resistência dos docentes em participar no PCR. Essa resistência é atribuída a diversos fatores: a distância e a carga horária, que, muitas vezes, é incompatível para os docentes contratados. A desmotivação resultante da ausência de estímulos na carreira, a falta de controle sobre as participações, a insuficiente sensibilização por parte de gestores e do sindicato, além da alienação, conforme a perspectiva de Gramsci, são fatores que desestimulam os docentes que não se percebem como sujeitos ativos nas transformações do processo formativo e educacional.

Mesmo com toda a reorganização periódica, que, segundo a ex-coordenadora da equipe da Seduc, ocorre para atender às necessidades apresentadas pelos participantes da formação, o indicativo de 38,82% de participantes em 2023, juntamente com o acumulado de 8,5% ao longo de 8 anos, aponta para a necessidade urgente de repensar as estratégias relacionadas à presença dos docentes nas ações oferecidas, a fim de atingir os 100% previstos na meta.

A integração de estudantes de graduação na rede de ensino, como os estagiários (residentes), pode ser desenvolvida de maneira coerente por meio de programas que busquem essa integração, desde que realizados em parceria com as universidades públicas locais. Esses programas devem contar com acompanhamento adequado, voltado para a reflexão e o crescimento dos estudantes. No entanto, é fundamental que essa integração esteja distante da adoção de um modelo econômico

que, alinhado à lógica de redução de custos, compromete a qualidade e a justiça social. Esse modelo, fadado ao fracasso, exige uma intervenção urgente tanto do sindicato quanto do Ministério Público, a fim de conduzir a prática educacional para direções mais coerentes com a formação inicial e continuada, voltada para uma escola emancipadora.

Diante de todos os empecilhos, é importante ressaltar que o compromisso assumido no Plano Municipal de Educação (PME), no que diz respeito à formação continuada em serviço, faz parte de uma política pública e, portanto, requer o empenho de seus gestores para alcançar o êxito. A estagnação da Meta, apesar de toda a dinâmica em torno dela, exige que haja uma articulação eficaz entre o monitoramento e a equipe formativa, com o objetivo de promover um diálogo constante em busca de alternativas. É fundamental repensar estratégias e ações para garantir o engajamento necessário. A formação continuada em serviço, sendo parte integrante de uma política pública, depende do entendimento e comprometimento dos gestores para ser bem-sucedida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação analisou a implementação da política de formação continuada de professores no município de Ilhéus/BA, com foco na aplicação da Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE). Para atingir esse objetivo, foram prolongados estudos destinados a atender metas específicas, incluindo identificar as políticas públicas federais, estaduais e municipais vigentes ligadas a formação continuada docente; examinar os resultados apresentados pelo INEP sobre o acompanhamento da Meta 16; verificar as estratégias e ações adotadas pelo município de Ilhéus/BA para o cumprimento da Meta 16, apontando os principais desafios encontrados pelos dirigentes de educação; identificar por meio de relatos e entrevistas com professores e dirigentes escolares de que maneira a formação continuada aplicada pela rede municipal de ensino tem impactado no trabalho e aprendizagens no município.

Para alcançarmos os objetivos apresentados, tornou-se necessário investigar documentos relevantes no âmbito nacional e municipal, além de realizar consultas a professores, supervisores, coordenadores da Secretaria Municipal de Educação e à dirigente de educação, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas.

Foi necessário analisar a legislação vigente relacionada ao Plano Nacional, ao Plano Estadual e ao Plano Municipal de Educação, incluindo leis, decretos e resoluções nacionais e locais, para compreender a dimensão e os interesses das políticas adotadas. Essa análise revelou que as múltiplas determinações estão vinculadas às teorias de Marx (1982; 2013), particularmente, à compreensão de que o Estado, enquanto mediador das relações capitalistas, cria condições para a reprodução da exploração do trabalho.

Nesse contexto, os avanços observados nas políticas educacionais não são neutros, mas configuram concessões pontuais que servem para preservar a lógica da exploração e da dominação, ao mesmo tempo em que ajustam a formação docente às demandas do mercado e aos interesses do capital. Assim, os embates e subterfúgios empregados refletem o esforço entre os interesses do trabalho e do capital, reafirmando a perspectiva de que qualquer avanço ocorre dentro dos limites

impostos pela estrutura capitalista, mantendo a centralidade da exploração na organização social.

A coleta e geração de dados incluiu o trabalho com questionários e a realização de entrevistas com professores, gestores, coordenadores, supervisores e representantes do sindicato. Por meio dessas metodologias, foi possível identificar elementos significativos que não seriam captados, exclusivamente, por uma análise documental. Essa colaboração foi essencial para a compreensão da totalidade da pesquisa, contribuindo de maneira decisiva para o alcance dos objetivos geral e específicos do estudo.

A política de formação de professores no Brasil caracteriza-se por uma intensa manifestação de forças, configurando um embate no campo de lutas da formação docente, conforme aponta Santos (2022, p. 137). O Plano Nacional de Educação (PNE) e as políticas no campo da formação continuada refletem essa dinâmica, especialmente nos últimos anos, quando se intensificou o alinhamento com as tendências de mercado, na tentativa de promover a educação como mero instrumento para a capacitação de mão de obra.

Com os debates em torno da construção de um novo plano, os desafios tornam-se ainda mais complexos, exigindo esforços para evitar retrocessos e o redirecionamento de recursos públicos para atender aos interesses de grandes conglomerados educacionais e à imposição de valores e opiniões ideológicas. Nesse contexto, a tramitação nas casas legislativas evidencia a dificuldade de avanço sem uma base aliada consolidada. Assim, a mobilização popular desempenha um papel fundamental, devendo ecoar de forma expressiva na sociedade para evitar retrocessos ainda mais profundos do que os já experimentados.

Sob esta ótica, os professores também são frequentemente submetidos a formações aligeiradas, focadas em questões práticas e na reprodução de conhecimento, o que reforçam uma lógica de instrumentalização do trabalho docente. Embora a presença mercadológica no contexto local ainda seja tímida pois, não há, até o momento, contratos firmados pelo poder público municipal para estabelecer parcerias com empresas ou promover especializações vinculadas a determinadas organizações, o contexto de desenvolvimento da meta principalmente no indicador 16A apontam para este alinhamento.

Na perspectiva da superação da alienação, uma parceria com as universidades públicas presentes no município pode ser bem-sucedida, pois fortalece o papel do

Estado na garantia do direito à educação. O Estado tem a responsabilidade de investir de forma consistente na educação, garantindo que os objetivos de aprendizagem não sejam limitados à preparação para o mercado do trabalho como único objetivo de vida. O trabalho, nesse contexto, deve ser entendido como meio e não como fim, ou seja, a educação precisa proporcionar uma formação integral que vá além da mera capacitação profissional, permitindo ao indivíduo o desenvolvimento de sua autonomia, criatividade e senso crítico. O foco deve ser a promoção de uma educação que humanize, que fortaleça a cidadania e que contribua para a emancipação do sujeito, libertando-o da alienação imposta por uma visão utilitarista da aprendizagem.

Os resultados apontaram para a carência da modalidade *stricto sensu* e a supervalorização do *lato sensu*, associada ao antigo Plano de Cargos e Salários, que favoreceu essa prática ao permitir a progressão salarial facilitada para o *lato sensu*, enquanto a realização de estudos no *stricto sensu* era dificultada com o descumprimento do direito estabelecido no próprio plano, da concessão de licença remunerada para este fim.

Aparentemente, a meta no seu indicador 16A atende aos critérios do PNE. No entanto, o questionamento que se coloca diz respeito aos critérios avaliativos do Inep quanto ao acompanhamento e monitoramento dos resultados, uma vez que não há uma separação clara entre as modalidades, o que também configura uma falha no próprio indicador.

Em relação à política de formação continuada docente, há uma necessidade urgente de investimentos nas formações *stricto sensu*, com uma articulação mais consistente e sem descontinuidades por parte da Capes nos programas a ela relacionados, incluindo os programas profissionais. Também é necessário um aporte financeiro direcionado à formação continuada, dentro de um sistema nacional que busque a redução das desigualdades entre os entes federados.

Em paralelo às defasagens relacionadas à formação continuada em nível de pós-graduação, observa-se que a Lei do Plano de Carreira e Salários desempenha um papel central no direcionamento das políticas de desenvolvimento e valorização profissional no município. Contudo, a ausência de concursos públicos que asseguram o ingresso na carreira com estabilidade tem resultado em uma subtração substancial desse direito, evidenciada pela expressiva participação de funcionários contratados por tempo determinado, que representam cerca de 47% do quadro. Essa rotatividade

elevada compromete a qualidade do ensino desenvolvido e precariza as condições de trabalho.

Além disso, ao suprimir as possibilidades de investimento na carreira, negando um salário justo e inviabilizando o tempo necessário para o aperfeiçoamento, o modelo vigente reforça a fragilidade da situação dos docentes. Os temporários são contratados após a análise de seus currículos e classificados conforme sua formação e tempo de serviço, o que direcionam novamente para as formações na modalidade *lato sensu*, descritos por serem mais baratas e aligeiradas, limitando o acesso a uma formação continuada *stricto sensu*.

Já os docentes efetivos, a negligência em efetivar as garantias previstas pela lei, como a licença remunerada e os benefícios financeiros vinculados aos estudos, condicionam o desejo de qualificação por meio de cursos de mestrado e doutorado como algo pouco provável.

Outra importante normativa é a Resolução do CME 03/2018 (Ilhéus, 2018), elaborada após o Plano Municipal de Educação (PME). No entanto, ela reforça a desarticulação das ações da Secretaria de Educação, evidenciando o esvaziamento das metas de valorização do PME.

Apesar de apresentar várias inconsistências, a resolução ajudou a organizar a carga horária das atividades complementares em momentos fundamentais na organização de uma jornada de trabalho docente. Ela previu tanto o espaço coletivo para reflexão nas unidades escolares (com o PE) quanto para as formações coletivas da rede (com o PCR), além de garantir o tempo de trabalho individual (PLE).

Contudo, é importante avançar além das prerrogativas da resolução, adequando a carga horária de forma igualitária para contratados e efetivos, garantindo espaço em seus planejamentos para a formação continuada que é oferecida.

A política pública de regulamentação da jornada de trabalho docente e suas implicações na formação continuada, principalmente no atendimento ao indicador 16B, é respaldada no DCRI e na Resolução do CME 03/2018 (Ilhéus, 2018). A carga horária destinada às atividades complementares e – nelas consta o tempo destinado à formação continuada em serviço – foram regulamentadas em 2008, com a Lei do Piso, entretanto, em Ilhéus, somente em 2018 se materializou com a Resolução CME 003/2018 (Ilhéus, 2018).

Os momentos formativos se dividem na escala de atividades complementares na busca por atender um modelo mais contemporâneo de formação continuada,

entretanto, é possível perceber a associação entre o modelo clássico e o prático reflexivo nas dinâmicas realizadas pela rede municipal no PE, PCR e PL.

O PE, nas unidades que contam com a equipe de apoio pedagógico, enfatiza o modelo prático reflexivo, em vista da promoção de momentos formativos, em que os professores problematizam e refletem sobre suas práticas e resoluções de problemas de forma coletiva. Tal prática possibilita a organização do processo de aprendizagem e permite a troca com seus pares no *locus* de trabalho. Mesmo que nessa abordagem não seja negado ao professor o acesso às teorias, as articulações necessárias para que as equipes se fortaleçam e ocorram de forma orgânica sofrem com a ausência de supervisores que possibilitem a articulação das equipes e subsidiem as necessidades, facilitando a união entre a teoria e a prática.

O indicador 16B também é impactado pelo contingente de temporários que fragiliza a continuidade da política, com a alta rotatividade anual na rede. Essa alta rotatividade, além de dificultar pautas contínuas, prejudica o momento formativo da PE nas escolas, que enfrenta dificuldades em reunir os grupos. Nas escolas que não contam com supervisores, esse movimento é ainda mais prejudicado.

Nos apontamentos dos profissionais ouvidos, a ausência de supervisores é mencionada como fator de impacto ao trabalho docente e das aprendizagens e foi prejudicada ainda mais com a recente alteração do Estatuto do Magistério (2024) ao substituir o supervisor(a) por coordenador(a). Tal alteração visa exclusivamente atender à abordagem gerencialista de redução de custos, prejudicando sobremaneira o desempenho pedagógico e o momento formativo PE, desta forma, retrocedendo nas conquistas da categoria.

Sobre o objetivo traçado de examinar os resultados apresentados pelo INEP sobre a meta 16, é possível identificar que este momento formativo não se enquadra na métrica proposta pelo Instituto, que a equipe de monitoria do PME também não se ateve à importância desse tempo formativo como referencial avaliativo de suas metas.

A flexibilidade do PLE apontada nas entrevistas como possibilidade de espaço formativo, se dá, quando do interesse dos docentes, vinculado ao modelo clássico ou convencional de formação continuada ao alinhar-se a aperfeiçoamentos de curta ou longa duração como palestras, seminários, especializações que de alguma forma colaboram com a formação, mas são apontadas por Candau (2008) como uma estratégia limitada de crescimento, pois não se alinham às necessidades das escolas, é dicotomizada a teoria e a prática, racionalizando de forma técnica e generalista.

Ao utilizar o PLE como espaço formativo ao nível de *lato e stricto sensu* compromete-se não só a qualidade de vida do profissional que precisa se desdobrar para atender às atribuições de classe e estudo, como impacta diretamente na qualidade das demandas atribuídas pelas funções. Dessa maneira, a motivação em busca do aperfeiçoamento profissional direciona a escolha pelo *lato sensu*, subtraindo a possibilidade de aprofundamentos mais reflexivos e amplos do *stricto sensu.*

O PCR, considerado como métrica avaliativa tanto pelo Inep como pela Seduc, possui aspectos positivos como as articulações com as universidades públicas locais, mesmo que em formações pontuais nas áreas como Geografia, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, além de estabelecer vínculos com programas federais como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade (PNAIC).

Também a implementação de uma equipe voltada para articular as formações continuadas e sua busca contínua por adequações às pautas formativas e necessidades dos docentes esbarram nas limitações impostas tanto pela dualidade da Resolução CME 003/2018 (Ilhéus, 2018) como dos interesses políticos e econômicos adotados pela rede ao limitar o acesso dos professores do campo, contratados temporários e residentes (estagiários).

Os dados fornecidos pelo Inep e pelo monitoramento local do PME indicaram que os avanços no indicador 16B ainda são modestos na rede municipal de ensino de Ilhéus/BA em relação à articulação proposta. Os investimentos financeiros e humanos realizados para atingir o indicador 16B são mal aproveitados. Primeiro por disponibilizar carga horária até superior à legislação aos efetivos e não os sensibilizar para a importância e o direito de seu aprimoramento; segundo por negligenciar aos temporários condições de participação nas formações ao promover uma carga horária injusta de trabalho, e subtrair o direito à efetivação que impactam também nos momentos formativos.

O impacto das formações continuadas nas aprendizagens é prejudicado pelo alto grau de gerencialismo adotado pela gestão atual, que inclui contratos de residentes (estagiários) sem suporte adequado para os anos iniciais, uma alta sobrecarga tanto de turmas como de jornada de trabalho, para os temporários, e uma distinção entre os direitos de efetivos e temporários, o que fragiliza a carreira e enfraquece a capacidade de articulação da classe.

A representatividade sindical também se mostra pouco atuante às reivindicações por formação continuada. Toda essa desarticulação resulta em

dificuldades na sala de aula, agravadas por outros fatores como a ambiência pedagógica, a estrutura física e o acesso a insumos e materiais.

Outra categoria invisibilizada no processo são os profissionais que atuam na educação do campo, fazendo-se necessárias as adequações dessas estratégias para o melhor alcance. Como apontado pelo Inep, os resultados formativos das áreas rurais são amplamente menores, estes dados também reverberam no processo formativo em Ilhéus/BA. Mesmo que a rede municipal tenha desenvolvido algumas ações e metas em seu PME no intuito das melhorias para educação no campo, a formação continuada dos professores requerem ações ao menos periódicas como nas demais proposições em curso.

Além do negligenciamento de temporários em todas as etapas formativas, também são afetados no indicador 16B quanto à possibilidade de participação no PCR, pois são negligenciados ao fracionar o tempo necessário para a participação nos encontros, seja pelo alto volume de turmas atendidas ou pela necessidade de atender as turmas dos efetivos.

A exposição, aqui defendida, argumenta que a formação continuada em serviço é um instrumento essencial para o desenvolvimento profissional docente e para a garantia de melhores condições de aprendizagem. No entanto, é imprescindível que, na ausência de efetivação e de uma carreira estabelecida, sejam assegurados momentos formativos para a contingência de 47% dos profissionais. A privação de concursos, como prática recorrente, reflete a tendência econômica de redução de custos, alinhada à lógica capitalista de maximização da mais-valia. Ao promover a contratação temporária, sem o compromisso com a efetivação, o sistema educacional se beneficia da exploração de uma força de trabalho precária e desvalorizada, o que agrava ainda mais a desigualdade nas condições de trabalho. Nesse contexto, é necessário incluir programas que possibilitem a participação desses docentes nas ações formativas, garantindo que a formação continuada não seja um privilégio exclusivo dos profissionais efetivos, mas um direito acessível a todos, em consonância com a luta por melhores condições de trabalho e valorização profissional.

Para além dos objetivos traçados, a pesquisa levanta pontos que merecem novas investigações, tais como a participação de parcerias no desenvolvimento das formações continuadas em parceria com Organizações Não Governamentais (ONG) que se fazem presentes em algumas unidades.

Inclusive, não foi possível contemplar em nossa investigação científica, as implicações da formação continuada na educação do campo, principalmente, por Ilhéus contar com particularidades importantes nesta modalidade como a educação em assentamentos, comunidades indígenas e quilombola e seu quadro de escolas rurais ser bem amplo.

A participação da classe na luta por seus direitos e o seu engajamento junto a representatividade de classe (sindicato), também, nos gerou inquietações, abrindo questionamentos sobre as amarras desta disputa. Com vistas ao novo PNE se faz necessário o chamamento da sociedade em prol da defesa das deliberações da Conae como garantia da sua materialização neste novo documento e a luta incansável pelo lugar de fala e atuação em defesa da escola pública com equidade da classe trabalhadora da educação, só assim poderemos materializar uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. S. Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 619-621, set./dez. 2020. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde. Acesso em: 29 jun. 2024.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

AMADOR, J. T. C**oncepções e modelos da formação continuada de professores: um estudo teórico.** Revista Humanidades e Inovação v.6, n. 2 – 2019.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. v. 1.

ANDES, **PNE: Governo federal retrocede na meta de financiamento para a educação. YouTube.** 01 de julho de 2024. 2min36s.disponível em https://www.youtube.com/watch?v=D67gAo8yf1Q)

BAHIA. **Lei 13.559 de 11 de maio de 2016.** Plano Estadual de Educação. Diário Oficial do Estado da Bahia. Assembleia Legislativa, 2016.

BARCHINI, L. **Ministério da Educação. Notícias.** MEC realiza reunião de negociação e cooperação com entes federados in https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/mec-realiza-reuniao-de-negociacao-e-cooperacao-com-entes-federados. Acesso em: 29/10/2024

BRAGA, R. III Curso livre Marx e Engels. Manuscristos econômicos e filosóficos. **Youtube**, 20 dez. 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vxalNQqIoHQ. Acesso em: 7 fev. 2024

BRANDÃO, L. L. V. de S.; SILVA, T. R. da. A quem serve o Plano Nacional de Educação? Educação e trabalho no PNE 2014-2024. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 2, p. e13758, 2023. DOI: 10.22481/redupa.v2.13758. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/13758. Acesso em: 7 fev. 2024.

BRASIL. **[Constituição (1988)].** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 2009. Altera a redação do artigo 214 da Constituição de 1988.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001/2011). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CSN Nº 466/2012. Conselho Nacional de Saúde**. Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União. Brasília, DF, n. 12, p. 59. 13 jul. 2013. Seção 1.

BRASIL. **Parecer nº 9, de 12 de abril de 2012.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 25 set. 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN92012.pdf?q Acesso em 19 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2013/2023). Diário Oficial da União, Brasília, DF, nº 120, p.1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8. Acesso em: 16 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015.** Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 8752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Política Nacional de Formação de Professores. Disponível em: https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/969/1/DECRETO%20N%c2%ba%208.752%2c%20DE%209%20DE%20MAIO%20DE%202016.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 23 de de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2020, de 27 de de outubro de 2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, Diário Oficial da União, 29 de outubro de 2020, Seção 1, p. 103-106.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. **Relatório do quarto ciclo de monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação-PNE. 2022.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em 01 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. **Relatório do quinto ciclo de monitoramento das Metas do Plano Nacional** de Educação- PNE. 2024. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4/2024, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, Diário Oficial da União, 3 de junho de 2024, Seção 1, pp. 26-29.

BRASIL**. Projeto de Lei nº 2.614**, de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm#:~:text=PROJETO%20DE%20LEI%20N%C2%BA%202.614%2C%20DE%202024&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20dec%C3%AAnio%202024%2D2034.&text=Art.,214%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 10 de out. 2024.

Câmara dos deputados, **Alice Portugal explica sobre novo plano nacional de educação**. YouTube,13 de junho de 2024.11min35s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_SgizRiEFMM. Acesso em: 22 ago. 2024.

Campanha Nacional pelo Direito a Educação. **Daniel Cara defende que Novo PNE deve estar alinhado à economia para ser plenamente cumprido.** Youtube, 24 de abril de 2024,9min9s.Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=VMp0AUMmfPc).

CANÁRIO, R. **A escola: O lugar onde os professores aprendem**. Revista do Programa de Pós-graduação, PUC SP. 1ª Semestre p. 9-27,1998.

CANDAU, V. M. **Pluralismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores.** Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, A. L. **Os caminhos perversos da educação**: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá-MT: Edufmt. 2005.

CARVALHO, A. P. de. **A política de formação inicial de professores: uma análise da relação entre os entes federados em Barra do Choça.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2024.

CARVALHO, M. C. A. de. Palestra. *In:* ENCONTRO NORTE NORDESTE DO PARFOR, 2., 2024. **Youtube**, 29 maio 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/live/CBvvtlVBliE. Acesso em: 30 maio 2024

CONAE, Fórum Nacional de Educação disponibiliza documento final da 2024.**Campanha Nacional pelo Direito a Educação**. 11 de março de 2024. Disponível em https://campanha.org.br/noticias/2024/03/11/forum-nacional-de-educacao-disponibiliza-documento-final-da-conae-2024-acesse-o/ Acesso em: 22 ago. 2024.

CURY, C. R. J. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: um caminho percorrido, um presente desafiante. Moodle USP, 2022.

CURY, C. R. J. **O direito à educação**: um campo de atuação do gestor educacional na escola. Brasília: Escola de gestores, 2005.

DIOGO, I. R. C. **A pós-graduação stricto sensu como um espaço de formação continuada e de desenvolvimento profissional de professores**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, 2022.

DOURADO, L. F. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica**: concepções e desafios. 2015.

DOURADO, L. DCN´S da Formação Continuada de Professores: retrocessos e resistências. Junho de 2020. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=bmQYpTPe7hM>. Acesso em: 27 jun 2024.

ENGELS, F. Cartas: Friedrich Engels a August Bebel. *In*: MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Tradução: Rubens Enderle. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2012. p. 49-58.

FELDFEBER, M. Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. **Linhas Críticas**, *[S. l.]*, v. 15, n. 28, p. 25–44, 2004. DOI: 10.26512/lc.v15i28.3518. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3518. Acesso em: 19 nov. 2024

FERREIRA, D. C. K.; ABREU, C. B. de M. Professores Temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 129–139, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9163. Acesso em: 05 de out. 2024.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente Brasileira: Interseções e diálogos com professores da Educação Básica. 1ª ed. Campinas SP. Pontes Editores, 2023.

FERREIRA, N. S. C. (Org). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade.** São Paulo: Cortez, 2010

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 2014b.

FREITAS, L.C. **Neotecnicismo e formação do educador**. *In:* ALVES, Nilda (Org.). Formação de professores, pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, L.C. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias.** 1ª edição Expressão popular, São Paulo, 2018.

FRIGOTTO, G. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Educação Argos, 2010.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 08 set. 2023.

GATTI, B. A. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. (org.). **Políticas públicas de educação na américa latina**: lições aprendidas e desafios. São Paulo: Autores Associados, 2011.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013a.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. M. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas – PolEd**, v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/69759. Acesso em: 15 abr. 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere** – os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GUESSER, S. Z. P. Hora-atividade dos(as) professores(as) dos Anos Iniciais: contributos para a formação continuada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219258. Acesso em: 12 out. 2024.

HADDAD, Cristhyane Ramos. **A hora-atividade: espaço de alienação ou de humanização do trabalho pedagógico?** Dissertação. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011. (Hameline, 1991), In NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista de Educación, n. 350, p. 203-218, set./dez. 1999. Acesso em: 21 out. 2024.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IANNI, O. **Dialética e capitalismo: ensaio sobre o pensamento de Marx.** Petrópolis: Vozes, 1982.

IASI, M. L. O método: categorias fundantes do século XXI. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, p. 33-67, 2019. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28302/16433. Acesso em: 04 jun. 2024

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

ILHÉUS. **Lei nº 3.346 de 27 de maio de 2008**. Plano de Cargos e Salários.

ILHÉUS. **Lei 3.629 de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação em consonância com a lei 13.005/2014. Diário Oficial do Município, Ilhéus, Bahia, Ano II, n. 042, caderno I, 24 de junho de 2015. Disponível em: https://sds.ilheus.ba.gov.br/diario-eletronico. Acesso em: 20 set. 2023.

ILHÉUS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 003, de 18 de dezembro de 201**8.

ILHÉUS. Conselho Municipal de Educação (CME). Parecer nº 03, de 2020. Documento Curricular Referencial de Ilhéus. Diário Oficial Eletrônico, n. 014, Caderno I, 13 de janeiro de 2021. Disponível em: https://www.ilheus.ba.gov.br/diario-eletronico. Acesso em: 10 set. 2023.

ILHÉUS. **Portaria nº 280, de 18 de fevereiro de 2020**. Documento Curricular Referencial.

ILHÉUS. **Decreto nº 25, de 15 de março de 2021**.

ILHÉUS. **Relatório de monitoramento do Plano Municipal de Educação, 2020/2021.** Ilhéus, Bahia: Secretaria Municipal de Educação, 2022. (Documentos internos).

ILHÉUS. COMEDI. **Relatório Audiência Pública do PME**, 30 de novembro de 2023.

ILHÉUS. Câmara Municipal de Vereadores. **Projeto de Lei nº 0018**, de 18 de março de 2024. Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Ilhéus e Estatuto do Magistério. NOVA LEI alterar

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. de O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-posições**, v. 27, n. 2, p. 177–202, 2016. DOI https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022

LEHER, R. Organização, estratégia política e o plano nacional de educação. **Marxismo 21.org**, p.1-12, 2014. Disponível em: https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 7 set. 2023.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO, C. La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. **Revista Brasileira de formação de professores** – **RBFP**, v. 1, n. 1, p. 43-70, maio 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/233966640_La_evaluacion_del_desarrollo_profesional_docente_de_la_cantidad_a_la_calidad/links/0fcfd513c7011b5db1000000/La-evaluacion-del-desarrollo-profesional-docente-de-la-cantidad-a-la-calidad.pdf. Acesso em: 24 set. 2023.

MARX, K. **Para a crítica da economia política.** Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. S. Paulo: Abril Cultural, 1982. (coleção "Os economistas").

MARX, K. **Miséria da filosofia**. Tradução: J. C Morel. São Paulo: Icone, 2004.

MARX, K. **Grundrisse**. Tradução: Mario Duayer. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: o processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Livro I.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre. Artmed, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, métodos e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Residência pedagógica https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica 2018

MORORÓ, L. P. A influência da Formação Continuada na Prática Docente. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v.2, n.4, p. 36-51, jan./abr. 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v2i4.1961.

MOURA, Rita de Cássia Barreto de. Federalismo, planejamento, relações colaborativas e planos de educação: papel da SASE na articulação PNE e SNE / Rita de Cássia Barreto de Moura. – Recife, 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, A. coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa : Dom Quixote/1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Moodle USP, 1997.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista de Educación, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Acesso em 21/10/24.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista de Educación, n. 350, p. 203-218, set./dez. 1999. Acesso em 21/10/24.

NUNES, C. P. OLIVEIRA, D. A. **Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa.** Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.Educ. Soc, Campinas. Vol 2, n. 89 p.1127-1144 set/dez 2004.

OLIVEIRA, D. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil.** Dossiê: Trabalho docente: condições, conjuntura e contexto. Educar em revista, 2010.

OLIVEIRA, F. das C. R. de. **Conferências de educação**: formação continuada e o cotidiano docente na voz de professores de Boa Viagem/Ceará. 2022. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, 2022.

PASSOS, T. M. T. S; COSTA, Á. C. **A formação continuada na conjuntura neoliberal brasileira**. *In:* . Disponível em: https://eventos.reitoria.unesp.br/anais/vicnfp-xvicepfe/. Acesso em: 29 set. 2024.

PAULA, S. G. de. Formação continuada de professores: perspectivas atuais. **Revista Paidéia**, Univ. FUMEC, Belo Horizonte, Ano 6, n. 6, p. 65-86, jan./jun. 2009.

PEREIRA JUNIOR, E. A.; OLIVEIRA, D. A. Retenção e rotatividade docente nas Redes Municipais de Ensino no Brasil. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 734–749, 2018. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i3.0006. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12078. Acesso em: 20 out. 2024.

RIBEIRO, A. L. **Gestão de Pessoas**. São Paulo: Saraiva, (2005).
ROMANOWSKI, J. P. Formação e profissionalização docente. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. 2010.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. 2017.

SAVIANI, D. **Palestra** - Aula Magna, UFBA, 03 mar. 2015, 2023 e atualizado no site do MEC em 08 maio 2024.

SELLA, C. A. **Retratos de um profissional em crise: os docentes em tempos de mudança. 2006**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2006

SILVA, E. L. da. **Compreensões e significados de gestores e pedagogos do Ensino Médio do Núcleo de Educação de Curitiba sobre a formação continuada de professores**. Tese(Doutorado) – Universidade Federal do Paraná (UFP), 2023.

SILVA NETO, N. C. e. **A política da capes para a formação de professores da educação básica e os indicadores do plano nacional de educação 2014-2024**. 2022. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2022.

SILVA, M. R. da. Articulação escola e universidade: algumas reflexões acerca da formação inicial e continuada para professores da educação básica. *In:* CONFERÊNCIA NACIONAL, 38., 2017. **Anais [...]**, ANPED, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: Trabalho docente elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES, P. D. V. B. **Mestrado profissional em educação: Histórico e tendências.** Mestrado. UFV Viçosa MG.2017.

TAKAI, A. M. **Perspectivas do Profmat: Política pública em construção**. Tese. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

TEDESCO, J. P. *In*: OLIVEIRA, D. A. *et al.* **Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, 2010.

TIROLI, L.G. e JESUS, A. R. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC - Formação e BNC - Formação continuada. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24 e-20732.066, 2022. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 30 jun. 2024.

TORRIGLIA, P. L.; ORTIGARA, V. **O campo de mediações.** CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. Á. (org.). O método dialético da pesquisa em educação. *In* Campinas SP: Autores Associados, 2014. p. 183-199

VALENTE, I., ROMANO R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Revista Educação e Sociedade.** Set 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000007

XIMENES, P. de A. S.; MELO, G. F**.** BNC - Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira: Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO



Seção 1 de 4

META 16 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS, BA

B I U

O tempo aproximado para responder este formulário é de 15 a 20 minutos.

Em anexo segue o termo de consentimento para a realização da pesquisa conforme os critérios do Comitê de Ética da Universidade do Sudoeste da Bahia. Leia atentamente para dar seguimento a esta entrevista

Qual seu melhor e-mail para contato? *

Texto de resposta curta

Agora que você está devidamente esclarecido sobre as implicações e procedimentos desta pesquisa, você aceita participar voluntariamente, do projeto citado acima ? *

- ◯ Sim, aceito os termos do documento apresentado.
- ◯ Não, não aceito as condições para participar do projeto.

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

Seção 2 de 4

Sobre o entrevistado

Nesta sessão você irá compartilhar informações pessoais necessárias para traçar o perfil dos participantes.

Nome completo

* Não será revelado na pesquisa, podendo ser substituído por pseudônimo

Texto de resposta curta

Idade

Texto de resposta curta

Sexo

- ◯ Masculino
- ◯ Feminino
- ◯ Outro

Se sua resposta anterior foi "Outro", identifique qual grupo se identifica

Texto de resposta curta

Você fez o Curso de Habilitação para o Magistério ou o Curso Normal em nível médio? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

Qual seu tempo de atuação no ensino fundamental ? *

- 1 a 5 anos
- 6 as 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- Mais de 26 anos
- Não quero responder

Qual o seu regime de contratação *

- Efetivo e concursado
- Contrato temporário
- Estagiário
- Outro

Qual sua jornada de trabalho semanal

- 40 horas
- 20 horas
- 10 horas
- Outro

Se atua há mais de dez anos, poderia dizer em relação à formação continuada de professores que essa, nesse período, *

- Aumentou em relação aos anos anteriores a esse período
- Diminuiu em relação aos anos anteriores a esse período
- Não percebeu diferença em relação aos anos anteriores a esse período
- Tenho menos de dez de serviço
- Não quero reponder

Você participa das ações de formações continuadas ofertadas pela rede municipal?

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ As vezes
- ◯ Só quando são obrigatórias
- ◯ Só quando o assunto é de meu interesse
- ◯ Não quero responder

Você já foi convidado/a a opinar na definição de ações de formações continuadas podem ser ofertadas pela rede? *

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Poucas vezes
- ◯ Não me lembro
- ◯ Não quero responder

Considera que as ações de formação continuada oferecidas pela rede de ensino têm importância para e no crescimento profissional do professor? *

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não sei

Justifique o motivo de sua resposta.

Texto de resposta longa

Qual a relação entre a formação continuada em nível de pós-graduação ou ações esporádicas que participa e sua carreira docente?

Texto de resposta longa

Na sua unidade de ensino ocorrem ações de formação em serviço? Se sim, escreva abaixo o tipo delas (estudo de textos, debates, troca de experiências de forma sistematizada etc.) e sua temporalidade (1 vez no mês, na unidade etc). Se não, escreva "não tem", ou "não sei". *

Texto de resposta longa

Na sua unidade de ensino ocorrem ações de formação em serviço? Se sim, escreva abaixo o tipo delas (estudo de textos, debates, troca de experiências de forma sistematizada etc.) e sua temporalidade (1 vez no mês, na unidade etc). Se não, escreva "não tem", ou "não sei". *

Texto de resposta longa

Caso ocorram ações de formação em serviço em sua escola, como você as avalia? *

- ◯ Positivamente
- ◯ Negativamente
- ◯ Não participo
- ◯ Não quero responder

Justifique sua resposta anterior

Texto de resposta longa

Sobre o conteúdo das formações continuadas (pós-graduação, eventos e formação em serviço) que participa, você considera que, em relação ao seu trabalho docente, elas:

	1	2	3	4	5	
Não contribuem	○	○	○	○	○	Contribuem

Quais são as principais dificuldades que você enfrenta como professora no momento de participar da formação continuada (pós-graduação, eventos ou formação em serviço)?

Texto de resposta longa

Sua escola possuí um projeto interno de formação continuada em nível de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado)? *

- ○ Sim
- ○ Não
- ○ Não sei

Para os próximos 5 anos, quais são os seus planos de formação?

Texto de resposta longa

Os dados de monitoramento dos Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano Municipal de Educação (PME) relativos à formação continuada de sua rede de ensino já chegaram alguma vez até você nesses últimos 10 anos? *

- ○ Sim
- ○ Não
- ○ Não sei

Olá!
Sou Elaine C. de Souza, e estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado sobre formação continuada. Preciso muito de sua colaboração para juntos pensarmos as políticas públicas e suas implicações em nossas vidas profissionais. Desde já agradeço sua importante colaboração.

Como participar?

Através de um leitor de QR code aponte para imagem abaixo ou acesse o link.
Você será direcionado
A um formulário do Google.
O preenchimento tem a duração de 15 a 20 minutos e sua identidade e respostas não serão compartilhadas. Apenas eu e minha orientadora teremos acesso as suas respostas.
Sinta-se livre para responder ou não qualquer uma das questões

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf9N8ro7akuvrrB_jHQb2O6S2JnrB5KhwhFGX_Eu64YxGOZ7A/viewform?usp=sharing



A alma é uma Borboleta...
Há um instante em que uma voz nos diz que chegou o momento de uma grande metamorfose

Rubem Alves

APÊNDICE B - ROTEIROS DE ENTREVISTA

Roteiro da entrevista semiestruturada com a secretária e ex-secretárias de educação do município de Ilhéus – Bahia

1 Dados de identificação

Nome completo

Formação (graduação e pós-graduação se tiverem)

Local de formação:

Ano de conclusão da graduação:

Ano de conclusão de especialização:

Período do mandato na secretaria da educação municipal?

2 Experiência profissional e carreira

2.1 Fale um pouco a respeito de sua trajetória profissional e experiências em cargos (e/ou funções) públicos anteriores.

3 Os docentes da Educação Básica municipal

3.1 Como a senhora avalia o quadro docente da rede municipal?

3.2 O que apontaria como principais dificuldades em relação ao quadro docente?

4 A formação dos docentes da rede municipal de Ilhéus

4.1 Como a senhora avalia o quadro docente da rede em relação a formação ?

A formação inicial contempla as necessidades da docência?

4.1 Especificamente em relação à formação continuada em serviço dos docentes, o que julga como sendo as condições fundamentais para que ela se efetive?

4.2 Segundo o estatuto do magistério municipal em seu art 9º, “A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na Carreira, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observados os programas prioritários. ” De que forma tem sido aplicado tal artigo nos últimos anos?

4.3 No art.10º do estatuto do magistério, “A licença para qualificação profissional consiste no afastamento do ocupante do emprego da Carreira de suas funções, sem prejuízo do salário, computado o tempo de afastamento para todos os fins de direito, e será concedida, de acordo com a conveniência da Administração, para frequência a cursos de formação, pós-graduação, em instituições credenciadas, mediante pedido formal encaminhado ao Secretário de Educação, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias.”. como tem sido administrada essa questão?

4.4 Qual é a cota estabelecida para afastamento para a formação? (pedir acesso à normatização sobre isso)

4.5 Quais são os incentivos oferecidos para a participação nas formações continuadas oferecidas pela SME?

4.6 Como avalia a adesão dos professores a essas formações?

4.7 Quais são os conteúdos de formação privilegiados por esses eventos formativos? Como são selecionados?

4.8 Como a senhora percebe o impacto da formação em nível de especialização (mestrado /doutorado) na rede de ensino?

4.10 Além da equipe da SEDUC, são recrutados outros formadores para atuar nessas formações? Como é o critério de seleção?

4.11 Existem parcerias firmadas entre as universidades e a secretaria municipal para o desenvolvimento das atividades de formação do quadro docente (inicial e continuada)?

5 Plano Nacional de Educação, Plano Municipal de Educação e Meta 16

5.1 Qual o balanço da execução da meta 16 ao longo de sua atuação frente a secretaria?

5.2 Como avalia as possibilidades de efetivação da meta 16 do PNE no âmbito do PME?

5.3 Como o município fez o monitoramento da meta?

5.4 O sindicato tem sido convidado a participar desse monitoramento?

5.5 As estratégias 16.1 do PME prevê “Promover a divulgação e incentivo junto aos profissionais da educação básica de informações sobre os cursos de Pós-Graduação” e 16.2 “Fortalecer o estímulo à participação dos docentes e profissionais da educação básica, nos cursos de graduação e pós-graduação,

aumentando assim, o número de servidores graduados e/ou pós-graduados, dando condições de acesso e permanência". Como a senhora avalia o desenvolvimento desta estratégia durante sua gestão?

6 A formação continuada 16B e a SEDUC

6.1 Como o Plano de formação continuada estabelecido pelo DCRI é articulado pela rede? Quem são os responsáveis e como se dá a elaboração e execução do mesmo?

6.2 A rede municipal possui uma diversidade de atendimento muito grande (escolas urbanas, do campo, indígenas, educação de jovens e adultos) como ocorre a formação continuada ofertada pela rede diante de tanta diversidade de modalidades?

6.3 Como a senhora avalia o papel da SEDUC em relação a formação continuada dos professores do município?

6.4 Qual a relação entre trabalho coletivo (definida na hora atividade) e a formação continuada

6.4 A seu ver, que aspectos e/ou condições concretas, se favorecidas, garantiriam o sucesso das ações da SEDUC em relação à formação continuada dos docentes do município?

6.5 E sobre a garantia do sucesso da formação continuada, qual seria, a seu ver, o papel dos professores?

6.6 Quais são as estratégias para levantamento das necessidades formativas da rede?

6.7 Existe formação continuada dos formadores elencados pela SEDUC?

Roteiro da entrevista semiestruturada com gestores escolares do município de Ilhéus - Bahia

1 Dados de identificação

Nome completo

Formação (graduação e pós-graduação se tiverem)

Local de formação:

Ano de conclusão da graduação:

Ano de conclusão de especialização, mestrado e doutorado:

Quando assumiu o cargo de gestora escolar na educação municipal?

A nomeação para o cargo se deu por ( ) indicação política ( ) eleição ( ) concurso

2 Experiência profissional e carreira

2.1 Fale um pouco a respeito de sua trajetória profissional e experiências em cargos (e/ou funções) públicos anteriores.

3 Os docentes da Educação Básica municipal

3.1 Como a senhora avalia o quadro docente de sua unidade escolar ?

3.2 O que apontaria como principais dificuldades em relação ao quadro docente?

3.3 O que apontaria como melhores qualidades do quadro docente de sua escola.

4 A formação dos docentes da rede municipal de Ilhéus

4.1 Durante sua gestão frente a unidade, quais foram as estratégias político pedagógicas adotadas pela escola em relação à formação continuada de seus docentes?

4.2 Os assuntos abordados nas formações locais são definidos através de quais critérios?

4.3 No quadro ocupacional da unidade existem profissionais com formação em nível de especialização, mestrado e /doutorado?

4.4 A seu ver, qual a contribuição da formação nesse nível para a unidade escolar?

4.4 A rede municipal oferece formações continuadas, inclusive prevista em seu DCRI?, como ocorre e a articulação entre SEDUC e escola? Logística para dispensa dos profissionais, ou realização na unidade.

4.5 Como o(a) senhor(a) avalia as formações continuadas promovidas pela SEDUC?

4.6 Como o(a) senhor(a) avalia o papel da SEDUC E DA UNIDADE em relação a formação continuada dos professores do município? A carga horária de trabalho coletivo (definida na hora atividade) atende a esta demanda?

4.7 Qual o papel do coordenador pedagógico frente às formações continuadas desenvolvidas na escola e na rede?

4.8 Quais conteúdos de formação são privilegiados?

4.9 Como avalia a adesão dos docentes à formação proposta pela seduc?

4.10 Diante da sua experiência, o que seria uma formação continuada de qualidade?

4.11 Existem parcerias de formação firmadas entre as universidades e a escola?

5 Plano Nacional de Educação, Plano Municipal de Educação e Meta 16

5.1 O Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação são documentos debatidos na unidade com sua comunidade escolar?

5.2 Como ocorreu o movimento em torno da CONAE no ambiente escolar e na rede municipal? Qual sua análise sobre a conferência realizada ano passado?

5.3 Ocorrem anualmente monitoramentos do desempenho da rede frente as metas do PME. Esses resultados são compartilhados e debatidos entre a SEDUC e os gestores escolares?

Roteiro da entrevista semiestruturada com coordenadores(as) pedagógicos escolares do município de Ilhéus - Bahia

Nome completo
Formação (graduação e pós-graduação se tiverem)
Local de formação:
Ano de conclusão da graduação:
Ano de conclusão de especialização, mestrado e doutorado:
Quando assumiu o cargo de coordenador escolar na educação municipal?
A nomeação para o cargo se deu por ( ) indicação política ( ) eleição ( ) concurso ( ) contratação temporária

2 Experiência profissional e carreira

2.1 Fale um pouco a respeito de sua trajetória profissional
2.2 Qual as atribuições do coordenador pedagógico na rede municipal de Ilhéus?

3 Os docentes da Educação Básica municipal

3.1 Como o(a) senhor (a) avalia o quadro docente de sua unidade escolar?
3.2 O que apontaria como principais dificuldades em relação ao quadro docente?
3.3 O que apontaria como principais qualidades do grupo?

4 A formação dos docentes da rede municipal de Ilhéus

4.0 Durante sua coordenação frente a unidade, quais foram as estratégias político pedagógicas adotadas pela escola em relação à formação continuada de seu grupo docente? Qual foi seu papel frente ao processo formativo?
4.1 Os assuntos abordados nas formações locais são definidos através de quais critérios?
4.2 No quadro ocupacional da unidade existem profissionais com formação em nível de especialização, mestrado e doutorado ? Como o (a) senhor (a) avalia a contribuição destes profissionais na unidade escolar?
4.3 Para a realização de formação continuada em nível de especialização, mestrado, doutorado a rede municipal oferece dispensa remunerada?
4.4 Existe um planejamento da rede para a formação nesse nível?

4.4 Você já se sentiu motivado (a) em realizar stricto sensu? Se já cursou relate brevemente sua experiência de estudante e como impactou em seu trabalho após a conclusão.

4.5 A rede municipal oferece formações continuadas, inclusive prevista em seu DCRI, como ocorre essa articulação entre SEDUC e escola? Logística para dispensa dos profissionais, ou realização na unidade.

4.6 Como o(a) senhor(a) avalia as formações continuadas promovidas pela SEDUC?

4.7 Como são definidos os conteúdos de formação a serem priorizados?

4.8 Como é adesão dos docentes às formações continuadas oferecidas pela seduc

4.9 Os coordenadores (as) têm formação específica para serem os multiplicadores nas unidades?

4.10 Diante da sua experiência, o que seria uma formação continuada de qualidade?

4.11 Existem parcerias de formação firmadas entre as universidades e a escola?

5 Plano Nacional de Educação, Plano Municipal de Educação e Meta 16

5.1 O Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação são documentos debatidos na unidade com sua comunidade escolar?

5.2 Como ocorreu o movimento em torno da CONAE no ambiente escolar e na rede municipal? Qual sua análise sobre a conferência realizada ano passado?

5.3 Ocorrem anualmente monitoramentos do desempenho da rede frente as metas do PME. Esses resultados são compartilhados e debatidos entre a SEDUC e os gestores escolares?

Roteiro da entrevista semiestruturada com professores (as) do município de Ilhéus - Bahia

Nome completo
Formação (graduação e pós-graduação se tiverem)
Modalidade do curso de graduação: (presencial, EAD, emergencial)
Modalidade do curso de pós-graduação:
Local de formação
Graduação
Pós-graduação
Ano de conclusão da graduação:
Ano de conclusão da pós-graduação:
Quando assumiu o cargo de professor (a) na educação municipal?
A contratação para o cargo se deu por ( ) indicação política ( ) concurso ( ) contratação temporária
Qual etapa, série/ciclo/ disciplina atua:

2 Experiência profissional e carreira

2.1 Fale um pouco a respeito de sua trajetória profissional

3 Os docentes da Educação Básica municipal

3.1 Qual sua jornada de trabalho? Em quantas unidades ela é exercida?
3.2 Quais foram as suas principais fragilidades e inseguranças no início de sua carreira?
3.3 O que apontaria como principais causas para essas fragilidades e inseguranças?
3.4 E hoje, o que apontaria como maiores dificuldades em relação ao desenvolvimento do trabalho docente.
3.4 Como avalia as condições objetivas de seu trabalho (instalações físicas, acesso à material, salário, carreira, tempo dedicado ás atividades, relação com colegas e alunos) ?
3.5 Como avalia as condições subjetivas de seu trabalho (formação)?
3.6 Como você percebe a convivência entre os profissionais na escola? Existem trocas entre os pares ? A equipe gestora consegue dar suporte junto aos professores?
3.7 Seu trabalho tem gerado adoecimento? Qual?

3.8 O que você gosta de fazer em seus momentos de lazer?

4 A formação dos docentes da rede municipal de Ilhéus

4.0 Quais são as principais dificuldades que você enfrenta como professora no momento de participar da formação continuada em serviço?

4.1 Durante sua ação docente, quais foram as estratégias político pedagógicas adotadas pela escola em relação à formação continuada?

4.2 Os professores (as) são consultados sobre os conteúdos que serão abordados nas formações? E há pedido de avaliação por parte dos cursistas ao concluir as formações?

4.3 Com os incentivos (ou não) em relação às formações continuadas oferecidas pela SME, você se sente abraçado (a) pela proposta ou houve negligências? O que deixou a desejar em relação a eles? Quais?

4.4 As formações trabalham a questão humana do docente? Aspectos culturais, sociais, históricos...

4.5 No quadro ocupacional da(s) unidade (s) que você atua existem profissionais com formação em nível de especialização, mestrado e doutorado? Como o (a) senhor (a) avalia a contribuição destes profissionais na unidade escolar?

4.6 Para a realização de formação continuada em nível de especialização, mestrado e , doutorado a rede municipal oferece dispensa remunerada para estes estudos, como ocorre essa articulação? Os profissionais (docentes e especialistas) são incentivados?

4.7 As Universidades são chamadas para as formações continuadas?

4.8 Você já se sentiu motivado (a) em realizar stricto sensu? Se já cursou relate brevemente sua experiência de estudante e como impactou em seu trabalho após a conclusão.

4.9 A rede municipal oferece formações continuadas em serviço, inclusive prevista em seu DCRI, como ocorre esta articulação entre SEDUC e escola? Qual a logística para dispensa dos profissionais, ou são realizadas na unidade?

4.10 Como o(a) senhor(a) avalia as formações continuadas promovidas pela SEDUC?

5 Plano Nacional de Educação, Plano Municipal de Educação e Meta 16

5.1 O Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação são documentos debatidos na unidade com sua comunidade escolar?

5.2 Como ocorreu o movimento em torno da CONAE no ambiente escolar e na rede municipal? Qual sua análise sobre a conferência realizada ano passado?

5.3 Ocorrem anualmente monitoramentos do desempenho da rede frente as metas do PME. Esses resultados são compartilhados e debatidos entre a SEDUC e os professores?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine na linha "Assinatura do participante", no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Elaine Cristina de Souza.*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Leila Pio Mororó.*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA Meta 16 do Plano Nacional de Educação: formação continuada de professores no município de Ilhéus BA.
2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa): *A formação continuada é parte importante para a garantia de um ensino de qualidade, e o Plano Nacional de Educação uma política pública importante para a condução de melhorias e aperfeiçoamentos necessários para a construção dos direitos a Educação, entretanto muitos são os entraves para que o Plano ocorra da forma em que foi construído em tempos de renovação de tal política faz-se necessário pesquisas que se debrucem em colaborar com a construção do próximo decênio.*
2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos): *Analisar como a formação continuada de professores tem sido abordada no Sistema Municipal de Ensino de Ilhéus e quais as ações delas decorrentes, considerando para tal o cumprimento da meta 16 do PNE.*

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO: *Participar de uma entrevista semi estruturada gravada e responder a um questionário*
3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO: *Na entrevista a escolha do participante e o questionário será online no Google Forms no perído de 10 de abril a 10 de junho de 2024*
3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO: *Tanto a entrevista, quanto o questionário o participate disponibilizará em cada um de 30 minutos a 1 hora.*

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

◉ MÍNIMO ○ MODERADO ○ ALTO

Rubricas:

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Os indivíduos envolvidos podem enfrentar riscos mínimos, como desconforto durante uma entrevista, possível constrangimento, insegurança ou uma relutância em responder a determinadas perguntas.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Implementaremos medidas para mitigar esses riscos, garantindo aos participantes que os seus nomes não serão divulgados na pesquisa e garantindo-lhes o direito de rever a transcrição das suas entrevistas dando seu consentimento para a utilização. Além disso, o tempo da entrevista será interrompido sempre que o participante se sentir cansado, reiniciando apenas quando indicar prontidão para continuar e o questionário o participante pode gerencial o tempo de respostas podendo interromper e recomeçar em seu tempo com um período de dias para responder. Bem como, o participante terá total liberdade de NÃO responder qualquer pergunta que se sinta constrangido, apenas a pesquisadora e sua orientadora terão acesso a entrevista na íntegra, assim como haverá a leitura da transcrição por parte do (a) entrevistado (a) e o consentimento a identidade do participante será preservada, substituindo o nome do participante por predras preciosas.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Este estudo poderá contribuir para a promoção de diálogos relacionados à necessidade de uma revisão das políticas educacionais para a formação contínua de professores na rede municipal de Ilhéus. Dessa forma, proporcionará aos participantes da pesquisa a oportunidade de refletir sobre essa política pública, tanto nas instituições de ensino quanto na rede educacional como um todo.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Do ponto de vista acadêmico e social, esta pesquisa pode auxiliar na identificação de disparidades e desafios no sistema educacional, promovendo assim a busca por justiça social e equidade, bem como contribuir com as discussões acerca da formaçãode professores sua abordagem está diretamente relacionada com a valorização do magistério tanto nos aspectos qualitativo na condução de seus trabalhos, financeiros com as possibilidades da ampliação dos rendimentos e em melhores qualidades para a comunidade escolar como um todo .

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?
R: *Nenhum dos dois*. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?
R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?
R: Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)
R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?
R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?
R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: ***Elaine Cristina de Souza***.
Endereço: **Estrada do bem querer, KM 04**. *Bloco PPGED*
Fone: 77 34248749 / E-mail: ecs_sc@yahoo.com.br.

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br
Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

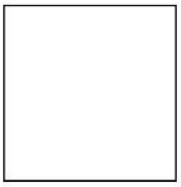
☒ **em participar do presente estudo;**

☒ **com a participação da pessoa pela qual sou responsável.**

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Ilhéus, ____ de _____ de 2024

Rubricas:



Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Ilhéus, ____ *de* _____ *de 2024*

Assinatura do(a) pesquisador

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO DO USO DE DEPOIMENTO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DA PESQUISA:	**META 16 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS, BA**
PESQUISADOR RESPONSAVEL:	*Elaine Correia de Sousa*

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004),

AUTORIZO, através do presente documento, e **CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de de gravações (sons e imagens)

☒ **da minha pessoa**
☐ **do indivíduo pelo qual sou responsável**

Vitória da Conquista, 07/02/2024

_____
Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)

_____
Assinatura do(a) pesquisador

Impressão Digital
(Se for o caso)

Página 1

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Itapetinga
(73) 3528-9727 | cep@uesb.edu.br

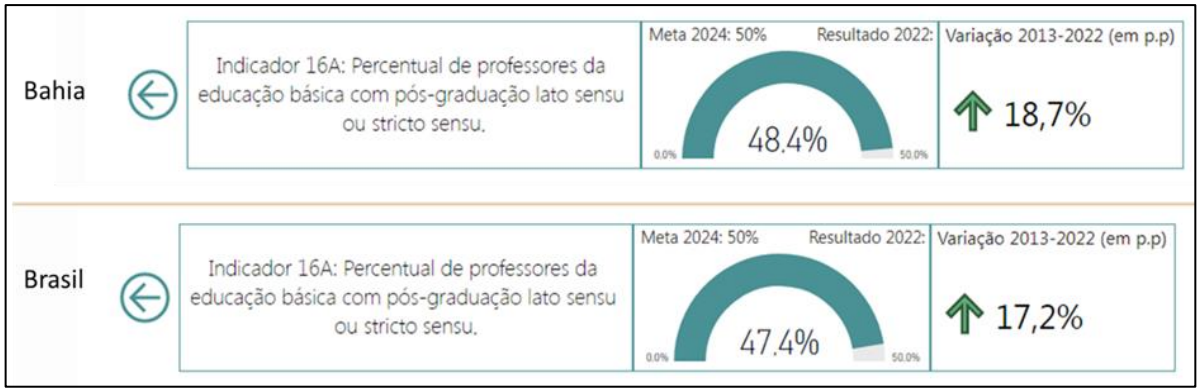
Rubricas:

APÊNDICE E - TABULAÇÃO ENTREVISTAS

SUJEITOS /QUESTÃO	Estratégias de formação na escola	Temas/assuntos de formação	Professores titulados na escola	Logística de participação na FC	Avaliação da FC ofertada	Quadro docente Pontos positivos	Quadro docente fragilidades	Parcerias firmadas para FC	Participação na CONAE	Conhecimento do PME, divulgação, socialização
DORA	Debatemos textos, leis, mas sem frequência quando há necessidade de estudo	Educação especial Plano de carreira	não	Obedece o calendário e não há dispensa para estagiários e contratados	Não atende as minhas expectativas. Para supervisor não tem só reuniões	Dedicados e colaborativos	Constante rotatividade e estagiários sem preparo	UESC projetos na escola	Estava de licença	Sim, são compartilhados
LÚCIA	Só o acompanhamento pedagógico com supervisora	Estratégias, melhoria da prática	não	Segue o PCR	São boas, mas não ouvem o desejo dos professores	Solícitos e dedicados	Falta prof educação especial, estagiários sem preparo	não	Não lembro	Sim, são debatidos
OLGA	Não oferta formação local. Somente o acompanhamento do planejamento	***	Não	Nos dias pré-determinados pelo calendário do PCR	Boas, as vezes repetitivas distantes da realidade possível	Comprometidos	Falta de profissionais para educação especial	Tem da UESC que vem aplicar projetos	Houve o convite, mas não fui	Sim acontece

	escolar com supervisora				de executar					
JÚLIA	Não temos pessoal para realizar. Existe há necessidade.	Interesse em adoecimento Educação especial	não	Obedece o calendário e dispensa quando não encaixa	Não contempla as expectativas	Titulados, responsáveis	Falta empatia com a realidade das crianças	Não tem	Não participou	São debatidos sim
SANTA	Realizamos diante das demandas em parceria com a ONG	Adoecimento Alunos especiais Saídas para conhecer a cidade	sim	Obedece a escala da SEDUC	São válidas, trazem as vezes parcerias	Engajado e comprometido	Falta de professores, especialistas e também para alunos especiais	Sim ONG UESC	Ocorreu num momento bem conturbado inclusive o calendário iria encerrar antes do previsto.	Sim, participamos com as metas e avaliações.

ANEXO A - QUADRO DE INDICADOR DE EVOLUÇÃO DA META 16



Fonte: Painel de monitoramento PNE (2022)

ANEXO B - AGENDA DE PLANEJAMENTO COLETIVO EM REDE, ABRIL E MAIO DE 2024



Fonte: Card´s de divulgação compartilhados nas redes sociais e grupos de comunicação.