

A META 16 DO PNE: POLÍTICA AVANÇADA E PRÁTICAS RETRÓGRADAS? ¹

PNE GOALS: IS THIS AN ADVANCED POLICY WITH REGRESSIVE PRACTICES?

META 16 DEL PNE: ¿POLÍTICA AVANZADA Y PRÁCTICAS REGRESIVAS?

Elaine Cristina de Souza², 0009-0003-0521-9562

Leila Pio Mororó³, 0000-0001-9074-5257

Resumo:

Este artigo tem como objetivo analisar o cumprimento da Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica até o último ano de vigência, garantindo formação continuada a todos os profissionais da área. Além disso, visa a identificar as contradições da política a partir da análise da prática desenvolvida por um sistema municipal. Para tanto, o estudo utilizou como instrumentos de coleta dos dados a análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionários. Os resultados indicam que, embora diferentes gestões municipais tenham empreendido esforços válidos ao longo da vigência do PNE (2014–2024), a meta não foi integralmente cumprida, pois evidencia relação direta com a necessidade de maior comprometimento das políticas locais com a valorização da carreira docente e com a oferta de formação continuada compatível com as características da rede.

Palavras-chave: política de formação de professores; Plano Nacional de Educação; Plano Municipal de Educação; políticas públicas educacionais.

Abstract:

This paper aims to analyze the fulfillment of goal 16 of the National Education Plan (PNE), which foresees the education, at the postgraduate level, of 50% of basic education teachers by the last year of its validity, guaranteeing continuing education for all professionals in the field. Furthermore, it aims at identifying the contradictions in the policy through an analysis of the practices developed by a municipal system. Thereunto, the study used documentary analysis, semi-structured interviews and questionnaires as data collection tools. Findings indicate that, although different municipal administrations have made efforts throughout the duration of the PNE (2014–2024), the target has not been fully achieved, as it reveals a direct correlation with the need for greater commitment from local policies to valuing the teaching career and providing continuing education compatible with the characteristics of the school system.

Keywords: teacher education policy; National Education Plan; Municipal Education Plan; educational public policies.

¹ O referido artigo é resultado de pesquisa de realizada junto ao Mestrado em Educação na linha de Políticas Públicas Educacionais da UESB, BA.

² Universidade do Sudoeste da Bahia- UESB, Vitória da Conquista; Bahia, Brasil; 2023f0030@uesb.edu.br

³ Universidade do Sudoeste da Bahia - UESB, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; leila.mororo@uesb.edu.br

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo analizar el cumplimiento del Meta 16 del Plan Nacional de Educación (PNE), que prevé formar, en el nivel de posgrado, 50% de los profesores de Educación Básica hasta el último año de vigencia, garantizando formación continua a todos los profesionales del área. Además, pretende identificar las contradicciones en las políticas mediante el análisis de las prácticas desarrolladas por un sistema municipal. Para ello, el estudio utilizó el análisis de documentos, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios como instrumentos de recolección de datos. Los hallazgos indican que, si bien las distintas administraciones municipales han realizado esfuerzos válidos durante la vigencia del Plan Nacional de Educación (2014-2024), el objetivo no se alcanzó por completo, lo que evidencia una relación directa con la necesidad de un mayor compromiso por parte de las políticas locales para valorar la profesión docente y ofrecer formación continua compatible con las características de la red.

Palabras clave: política de formación docente; Plano Nacional de Educación; Plan Municipal de Educación; políticas de educación pública.

Introdução

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece diretrizes para a educação brasileira no período de 2014 a 2024, sendo referência central para a formulação de políticas públicas, inclusive no que se refere à formação continuada de professores (Brasil, 2014). A trajetória dos PNEs reflete conflitos estruturais das políticas educacionais no país. O primeiro, criado pela Lei nº 10.172/2001, segundo Saviani (2017), carecia de diretrizes claras e garantia de financiamento, caracterizando-se como uma *carta de intenções* com baixa aplicabilidade. O segundo, embora mais objetivo, foi marcado por disputas e negociações contraditórias que, como discutem Brandão e Silva (2023), comprometeram sua coerência e efetividade.

Influenciado por um modelo de desenvolvimento orientado pelo mercado, o PNE de 2014 reforça contradições, como a flexibilização curricular, a terceirização da formação docente e o incentivo ao ensino a distância, em tensão com os princípios de uma educação emancipadora. A partir da perspectiva do Materialismo Histórico-dialético (MHD), tais contradições expressam interesses de classe. Como afirma Gramsci (2001), a hegemonia burguesa sustenta-se não apenas pela coerção, mas pelo consentimento, construído por meio de aparelhos ideológicos, como a escola.

Conforme o relatório do 5º ciclo de avaliação do Inep (2024), apenas quatro das vinte metas do PNE foram integralmente cumpridas, enquanto vários indicadores seguem sem

monitoramento ou sob sigilo, evidenciando fragilidades técnicas e políticas. Apesar de avanços na participação social, como nas etapas das deliberações da Conferência Nacional de Educação (Conae) 2024, o país carece de um projeto educacional unificado, pois é impactado por disputas ideológicas. Nesse cenário, a criação do Sistema Nacional de Educação, prevista no novo PNE, impõe um desafio político que exige o enfrentamento de estruturas historicamente limitadoras das transformações educacionais.

A partir da problematização do PNE, este artigo discute os resultados da pesquisa desenvolvida no programa de mestrado em políticas públicas educacionais, que teve como objetivo geral analisar como a política de formação continuada de professores tem sido implementada⁴ no Sistema Municipal de Ensino de Ilhéus/BA para o cumprimento da Meta 16.

O PNE (Brasil, 2014), por meio das metas 15 e 16, propõe a criação de uma política nacional de formação dos profissionais da Educação com o objetivo de garantir que todos os professores da Educação Básica tenham licenciatura na área em que atuam, que ao menos metade possua pós-graduação e que todos tenham acesso à formação continuada. A Meta 16 explana essas diretrizes, abarcando tanto a titulação em nível de pós-graduação quanto a formação continuada.

Segundo Gatti (2008), o conceito de formação continuada é amplo e complexo, abrangendo desde cursos formais realizados após a graduação ou o início da carreira docente, até diversas atividades que contribuem para o aprimoramento profissional, como reuniões pedagógicas, trocas entre colegas, participação na gestão escolar, congressos, seminários e outras iniciativas promovidas por secretarias de educação ou instituições formadoras.

A Meta 16, por meio do indicador 16A, contempla duas modalidades de formação continuada: *lato sensu*, caracterizada pela flexibilidade e ampla oferta, mas frequentemente associada à lógica mercantil e à fragilidade qualitativa; e *stricto sensu*, voltada à produção científica e à ampliação do senso crítico sobre a prática docente. O indicador 16B, por sua vez, considera exclusivamente docentes em regência e baseia-se em cursos com carga mínima de 80 horas em áreas específicas da Educação Básica. Tal delimitação restringe o conceito de formação

⁴ Para implementar o Plano Nacional de Educação, estados e municípios precisam adequar-se ao referido Plano 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 13005/2014 (Brasil, 2014).

continuada a uma perspectiva tecnicista, determinada pelas exigências dos próprios mecanismos de monitoramento do Inep.

De acordo com Mororó (2017), é fundamental rejeitar modelos de formação que reforçam a dependência docente ao apenas divulgar métodos de ensino, sem promover reflexão crítica. A autora defende que a formação de professores deve ser um processo de mediação que estimule a ruptura com o pensamento cotidiano, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência intencional na prática docente e a busca por conhecimentos que ultrapassem a vivência cotidiana, inserindo-se em esferas mais amplas da prática social.

O Plano Municipal de Educação - PME (2015) do município investigado, juntamente com seu monitoramento anual, configura-se como um dos principais documentos que fundamentam esta investigação. Da mesma forma, enquanto política pública educacional, a formação de professores insere-se em um campo marcado por disputas de concepções, dinâmicas e estratégias políticas (Dourado, 2015). No que se refere à formação continuada, há uma longa trajetória de debates em torno de sua concepção, sendo possível observar uma amplitude de significados atribuídos aos termos utilizados.

Este texto, para analisar a política de formação continuada de professores a partir da Meta 16 do PNE e seus desdobramentos no município de Ilhéus, Bahia, foi estruturado em outras três partes, além das considerações finais, nas quais são apresentados os pressupostos teórico-metodológicos, a discussão sobre o PME, com destaque para a meta 16 e suas estratégias, e os desdobramentos dos indicadores 16 A e 16 B na política posta em ação no município investigado e segundo a avaliação dos diferentes grupos de participantes envolvidos.

Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa

Para atingir os objetivos da pesquisa, foram revisados conceitos de políticas públicas, política educacional e formação continuada de docentes, com base em literatura específica. Coletaram-se dados sobre ações formativas da Secretaria Municipal de Educação, como Planejamento Coletivo em Rede (PCR), Planejamento Escolar (PE) e Planejamento de Livre Escolha (PLE), além de parcerias com instituições privadas.

Como participantes da pesquisa, foram selecionados os servidores municipais do magistério atuantes no Ensino Fundamental, distribuídos em três grupos: professores, gestores

escolares e gestores da educação municipal. O critério de inclusão foi o temporal para os professores (dez anos de atuação na rede), e de ocupação de cargos diretivos para os gestores públicos e escolares. Ao todo, foram realizadas 12 entrevistas e aplicados 69 questionários aos professores participantes de ações de formação continuada. Entre os últimos, 72,4% eram docentes dos Anos Iniciais e 28% dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Todos responderam ao questionário por meio de *link* disponibilizado.

A análise documental considerou legislações e diretrizes nas esferas nacional (Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014), estadual (Plano Estadual de Educação da Bahia, Lei nº 13.559/2016) e municipal (Plano Municipal de Educação de Ilhéus, Lei nº 3.329/2015; Planos de Cargos e Salários, Leis nº 3.346/2008 e nº 4.267/2024; e Resolução CME nº 003/2018).

Os dados reunidos foram organizados a partir dos seguintes indicadores: as condições oferecidas para a formação continuada, o formato e a concepção das políticas públicas em âmbito municipal. Considerando que a qualificação docente é fundamental, tanto para o próprio desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem quanto para o processo de profissionalização do professor, além de refletir diretamente no tipo de trabalho realizado pelo educador, foram utilizadas categorias teóricas de análise do MHD, com destaque para as categorias da alienação e da contradição. Essas categorias permitiram desenvolver uma leitura crítica e dialética das relações entre a educação, a política e a economia, evidenciando como esses elementos se articulam na configuração da realidade educacional e das condições de trabalho docente.

Segundo Torriglia e Ortigara (2014), a formação docente, enquanto política, busca moldar comportamentos alinhados ao modo de produção capitalista, gerando tensão entre as demandas do trabalho pedagógico e as diretrizes mercadológicas da educação. Nesse cenário, o trabalho do professor e da professora pode se distanciar de sua essência, tornando-se uma atividade externa e desintegrada. Se antes o professor e a professora dominavam todo o processo de ensino-aprendizagem, as *novas diretrizes* (impostas de forma externa) fragmentam a atividade docente e controlam as decisões relativas ao processo, colocando o e a docente à margem do conjunto das diversas e múltiplas ações que compõem o ato pedagógico. A isso, Marx (2004) chama de alienação.

No contexto da formação continuada de professores, a alienação torna-se evidente, sobretudo quando essa formação é atravessada pelo fetichismo da mercadoria. Em outras

palavras, isso ocorre quando, nas ações de formação, há uma valorização excessiva na entrega de produtos prontos que prometem vantagens e facilidades ao docente, mas que, ao final, comprometem sua capacidade de ser ele mesmo quem entende e produz todos os elementos relativos à docência. Como consequência, a prática educativa, fragmentada por contradição, afasta os professores do significado social de sua atuação profissional.

A contradição, presente em todas as dimensões da realidade de uma sociedade dividida em classes com interesses antagônicos entre si, principalmente em relação às políticas públicas, no âmbito do trabalho docente, manifesta-se de diversas maneiras. A pesquisa permitiu identificá-la nas tensões entre os objetivos propostos pela Política Nacional de Educação (PNE) e as condições concretas das práticas educacionais desenvolvidas no município de Ilhéus, BA; nos conflitos existentes entre os processos formativos e os interesses em atender objetivos imediatistas; e principalmente nas tensões entre as políticas de valorização dos profissionais da educação e os interesses do capital, os quais influenciam diretamente as decisões políticas e administrativas locais.

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 (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.

Portanto, a abordagem histórico-dialética possibilita analisar as 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).

Em relação ao local onde a investigação foi desenvolvida, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), Ilhéus, município localizado na região sul da Bahia, tinha cerca de 178.703 habitantes em 2022, seu PIB per capita era de R\$ 32.726, e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,67, abaixo, portanto, da média nacional, que é de 0,78. Em relação ao nível de desenvolvimento sustentável, Ilhéus apresenta uma pontuação geral de 43,8 pontos em 100, classificando-se em 3.618 entre os 5.570 municípios brasileiros, o que indica um nível considerado baixo. É um município com grande potencial agrícola e turístico, mas que tem sido enfraquecido pela longa história de exploração pela monocultura, que ocasionou grande

desigualdade social e que forjou, nos dirigentes políticos, o sentimento de exploração predatória da natureza e do patrimônio arquitetônico da região.

Em 2024, a Rede Municipal de Educação contava com 53 unidades de ensino fundamental (37 urbanas e 16 rurais), atendendo 8.687 alunos nos Anos Iniciais e 6.597 nos Anos Finais, além de 17 unidades de Educação Infantil com 862 crianças na creche e 2.308 no pré-escolar. Entre 2010 e 2021, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) apontou queda significativa na taxa de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos, de 10,8% nos Anos Iniciais e 7,3% nos Anos Finais no sistema municipal.

O quadro funcional da Seduc era composto por 634 professores efetivos (52,6%) e 571 contratados (47,3%), atuando em diversas modalidades de ensino. Essa última informação é muito importante para a compreensão da política de formação continuada desenvolvida pelo município nos últimos anos.

O projeto de pesquisa foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus para conhecimento e autorização para a realização da pesquisa, e aprovado ao Conselho de Ética de Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)⁵.

Sobre os participantes, esses são identificados neste texto por codinomes para garantir a preservação de suas identidades. Esses codinomes foram escolhidos entre as diversas personagens de Jorge Amado, reconhecido escritor nascido na região.

As entrevistas foram gravadas a partir da aquiescência dos participantes e após assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE), bem como da autorização do uso de depoimento. Toda essa documentação está arquivada em bancos digitais próprios, de acesso limitado para garantir o sigilo dos participantes.

Entre o nacional e o local: a meta 16 no Plano Municipal de Educação

De acordo com Cury (2008), os sistemas de ensino adotados no modelo federativo passaram a ter uma existência legal, com a organização e o funcionamento ficando sob a responsabilidade dos entes federativos, respeitando as leis nacionais e o princípio da colaboração mútua. Além das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), e do Plano

⁵ Parecer CEP/UESB nº 6.722.022

Nacional de Educação, em seu artigo 214 (Brasil, 2014), a União tem um papel redistributivo, supletivo e igualador, oferecendo assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e Municípios, conforme estabelecido no artigo 211, parágrafo 1º, da Constituição (Brasil, 1988).

O Plano Municipal de Educação (PME) de Ilhéus, aprovado em 2015 pela Lei nº 3.629/2015, teve seu acompanhamento iniciado apenas em 2021, mais de seis anos após sua aprovação e já no último triênio do PNE. A equipe responsável, formada por membros da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação, do Fórum Municipal de Educação e da Câmara de Vereadores, foi designada para realizar o monitoramento periódico e divulgar os resultados à comunidade.

A redação dada à meta 16 do PME repete a redação do PNE, a saber:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

A Meta 16 tem, portanto, dois indicadores: 16ª, que trata da formação continuada para a titulação (pós-graduação) dos/das professores/as; e o indicador 16B, que trata da formação continuada em serviço.

Em sua complexidade, no município investigado, foi observado o que se considerou uma dualidade nos esforços da gestão da rede para alinhar sua proposta formativa à meta estabelecida. Isso ocorre porque a Meta 16 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.

As estratégias traçadas no PME são: 16.1 Promover a divulgação e o 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 o número de servidores graduados e/ou pós-graduados, dando condições de acesso e permanência.

A redução das seis estratégias iniciais do PNE para apenas duas no PME de Ilhéus revela um esvaziamento das diretrizes voltadas à formação continuada de professores. Tal simplificação compromete a efetividade das ações propostas, uma vez que a estratégia 16.1 se limita à mera

divulgação de informações, sem apontar a realização de ações concretas ou mecanismos de sua efetivação. De igual modo, a estratégia 16.2, ao prever apenas o fortalecimento do estímulo às formações, apresenta uma formulação vaga e genérica, sem compromissos operacionais claros, sem estabelecer as fontes dos recursos ou indicar os fatores de impacto para o cumprimento da meta.

As ações governamentais são instrumentos por meio dos quais o Estado busca promover o acesso aos direitos sociais, sendo planejadas com objetivos específicos e orientadas por estratégias que definem o que será feito, como e com quais recursos. No entanto, como aponta Saviani (2017), muitas dessas ações carecem de articulação e configuram-se mais como decisões pontuais de governo do que como políticas públicas estruturadas. Apesar de algumas ações realizadas dentro das estratégias mencionadas no PNE, evidencia-se uma desconexão, cujas diretrizes, apesar de monitoradas, nem sempre orientam efetivamente as ações dos departamentos, que também falham em promover o diálogo necessário com os pares nas devolutivas anuais. Da mesma forma, isso ocorre no âmbito nacional com o próprio PNE.

A descontinuidade das políticas públicas reflete a ausência de uma gestão comprometida com interesses coletivos e duradouros, sendo muitas vezes guiada por agendas políticas imediatistas. Na perspectiva do MHD, essa prática evidencia as contradições do sistema capitalista, no qual o Estado tende a funcionar como instrumento das classes dominantes, e não como mediador universal. Isso resulta na fragmentação de políticas como o PNE, enfraquecendo o processo democrático e contribuindo para a alienação da sociedade, que se distancia dos mecanismos que deveriam garantir seus direitos e a efetivação das políticas públicas.

Com a redemocratização nos anos 1980 e o avanço da globalização econômica, a política educacional brasileira passou a ser fortemente influenciada por organismos internacionais, que passaram a associar a reformulação da formação docente à superação da precariedade educacional. Conforme Freitas (1992), tais influências resultaram em programas de formação continuada de caráter técnico-instrumental, que reduzem os professores a executores de tarefas prescritas. Essa lógica reforça diretrizes internacionais voltadas à adaptação da força de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

A legislação educacional brasileira, especialmente a partir da LDB (Lei nº 9.394/1996), reconhece a importância da formação continuada para os profissionais da educação, destacando a articulação entre teoria e prática, estágios supervisionados e formação em serviço. O artigo 62

reforça a responsabilidade compartilhada entre União, estados, Distrito Federal e municípios para promover a formação inicial e continuada, inclusive com o uso de tecnologias e ensino a distância. O artigo 62-A, incluído em 2013, amplia essa visão, ao garantir a formação continuada no local de trabalho ou em instituições de ensino, abrangendo cursos técnicos, superiores e de pós-graduação (Brasil, 1996).

Com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, novas resoluções sobre a formação docente foram elaboradas, refletindo disputas entre distintas concepções formativas. A Resolução CNE/CP nº 2/2015, que propunha uma formação ampla e integrada, foi substituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020, as quais trataram, respectivamente, da formação inicial e continuada, introduzindo a chamada Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC Formação). Essas normativas fragmentaram novamente o processo formativo, reforçando uma abordagem por competências e alinhada ao neopragmatismo e ao neopositivismo, centrada no saber-fazer (Dourado, 2020).

Na Resolução nº 1/2020 (Brasil, 2020), a formação continuada é apresentada como instrumento de capacitação docente voltado, prioritariamente, à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica (Brasil, 2018). A construção e conteúdo da BNCC, conforme Oliveira (2022), foram duramente criticados por estarem alinhados às exigências do modo de produção capitalista e por desconsiderarem contribuições teóricas e científicas de especialistas, além dos posicionamentos contrários de entidades como a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope).

A mobilização da comunidade acadêmica e de entidades representativas levou à revogação das resoluções de 2019 e 2020, resultando na publicação da Resolução CNE/CP nº 4/2024, considerada uma tentativa de conciliação entre propostas divergentes. Esse percurso normativo revela não apenas as tensões políticas em torno da formação docente, mas também a instabilidade das políticas educacionais no Brasil, em que avanços e retrocessos ocorrem de forma recorrente. A cada conjuntura política, diferentes interpretações e interesses moldam a legislação educacional, gerando incertezas quanto à continuidade e efetividade das propostas formativas. Essa oscilação evidencia como a formulação e implementação de políticas públicas de formação continuada são atravessadas por disputas ideológicas, revelando que a educação, longe de ser neutra, é um campo de embate constante.

O PME e a política municipal de formação continuada docente

A pós-graduação, ao contrário da formação em serviço, não precisa ser diretamente gerida pela rede de ensino, mas deve estar alinhada ao projeto educacional coletivo do sistema de ensino. Segundo Bitencourt (2025), a valorização dos docentes da Educação Básica pública envolve assegurar o direito à formação continuada por meio do ingresso em cursos de mestrado e doutorado. Para isso, é fundamental que o poder público, em articulação com as políticas de pós-graduação e com as instituições empregadoras, ofereça condições que garantam tanto o acesso quanto a permanência desses profissionais nesses programas, além de reconhecer, em sua carreira, o valor das certificações obtidas. Coadunando com essas reflexões, as políticas de pós-graduação voltadas a esses professores ainda são pouco desenvolvidas no que diz respeito ao reconhecimento da pós-graduação *stricto sensu* como parte da formação continuada, concebida como um bem público e um direito dos educadores.

Em Ilhéus, a meta 16A (pós-graduação) tem sido tratada como iniciativa individual dos professores, motivada pelo desejo de crescimento profissional e satisfação pessoal. O Plano Municipal de Educação (PME) prevê a titulação de 50% dos professores da Educação Básica em pós-graduação, meta que já foi atingida em 2015, com 51,6% dos docentes da rede com formação em pós-graduação. No entanto, o conceito de pós-graduação é complexo, dividindo-se em *lato sensu* (especializações e aperfeiçoamento) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

A Rede Municipal de Ilhéus, em 2024, contava com 619 docentes pós-graduados, equivalente a 54,8%. Desses, 0,8% doutores, 3,48% mestres e 50,52% Especialistas. Apenas com graduação, havia 29,70%, e 0,16% somente a formação em nível médio (dados fornecidos pelo Departamento Pessoal da Seduc/Ilhéus)⁶.

Embora o município tenha cumprido a meta de pós-graduação prevista, a predominância de cursos de especialização e o baixo número de mestres e doutores indicam questões sobre a política pública de formação continuada, especialmente considerando a existência de programas de mestrado e doutorado profissionais na região.

A Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), em 2024, oferecia cinco programas de pós-graduação profissionais para docentes da Educação Básica, incluindo um doutorado recém-

⁶ Os dados fornecidos por diferentes instâncias do município não foram compatíveis entre si. Optou-se, portanto, por manter os entregue às pesquisadoras pela Secretaria de Educação do Município.

implantado. Já a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) mantinha um mestrado acadêmico na área de ensino. Esses programas visam a aproximar a titulação do exercício docente, promovendo maior articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior.

Os dados de Ilhéus indicam, porém, que entre 2016 e 2023, o avanço na titulação dos professores da rede municipal foi de apenas 1,4 %, muito inferior aos 17,8 % registrados na média nacional no mesmo período. Isso pode ser atribuído tanto à ausência de políticas públicas de incentivo à formação continuada via pós-graduação durante a vigência do PNE 2014-2024, quanto pela dissociação entre a aquisição de títulos acadêmicos e o avanço na carreira.

O Plano de Carreira dos professores do município, em vigor até abril de 2024, previa uma progressão salarial de 15% por apresentação de certificado de especialização (mínimo de 360 horas), com limite de três certificados a cada três anos, totalizando até 45% de aumento ao longo da carreira.

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 (Santa, diretora escolar).

Ao incidir sobre a mesma titulação, o Plano de Cargos e Salários dos profissionais do magistério em Ilhéus inibe a busca pela ampliação da titulação em nível da pós-graduação *stricto sensu*, além de gerar desmotivação e desgaste emocional entre os docentes. Essa situação tem perpetuado, entre os docentes, um ciclo de desmotivação e um sentimento de desrespeito profissional, impactando negativamente a compreensão do papel da formação continuada na sua valorização.

O modelo de carreira implementado em 2008 na rede municipal, por um lado, criou um estímulo para que os docentes priorizassem a especialização para a sua titulação em um momento no qual esse nível de titulação favoreceria aos docentes, mas por outro lado, com o avanço da oferta de cursos de mestrado e doutorado destinados aos docentes das redes públicas de ensino na região, a demora de sua atualização pode ter contribuído para desincentivar a busca por parte das/dos docentes da rede, exigindo, portanto, ações governamentais concretas no

sentido de reverter essa situação. Essas ações precisariam ultrapassar a mera divulgação de informações sobre a pós-graduação prevista como estratégia da meta no PME.

A busca por cursos de especialização para a melhoria salarial, muitas vezes desconectada das reais necessidades da rede, da escola ou do docente, resultou em excesso de formações em certas áreas, como a de Psicopedagogia, por exemplo, e na carência de formação em temas considerados essenciais para a rede de ensino, tais como o da inclusão e da alfabetização, citados durante a coleta de dados.

Apesar do desejo por mestrado e doutorado, Júlia, Julieta e Olga viam isso como um sonho distante. As entrevistadas demonstraram suas dificuldades para continuar os estudos devido à falta de incentivos e apoio, incluindo a ausência de licenças para qualificação.

Por exemplo, [...] 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).

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? (Julieta, professora).

Para Olga, diretora escolar, além da ausência do direito ao afastamento e da incompatibilidade entre o esforço intelectual e financeiro que um mestrado ou doutorado exige e as melhorias salariais, outra questão que levanta diz respeito ao fato de que, na rede municipal, o currículo ofertado pelo mestrado que conhece pouco contribuiria com o dia a dia escolar.

Tal como elas, dos 43 (quarenta e três)⁷ docentes que responderam sobre seus planos futuro de estudo nos questionários, 19 (dezenove) demonstraram interesse em cursar mestrado ou doutorado, o que indica que não está no docente a responsabilidade por não buscar o avanço na titulação, mas sobre a ausência de políticas de valorização da formação continuada, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, na rede municipal de Ilhéus.

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

⁷ Vinte e seis professores não responderam a essa questão.

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.

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).

Durante a coleta de dados e após oito anos de negociações entre o sindicato e a gestão municipal, a Lei 3.346/2008, que instituía o Plano de Cargos e Salários do magistério público de Ilhéus (Ilhéus, 2008), foi revogada e substituída pela nova legislação, a Lei 4.267/2024 (Ilhéus, 2024).

Apesar das expectativas de avanços em áreas como formação continuada e ascensão na carreira, o novo plano, aprovado às vésperas das eleições municipais, manteve fragilidades já existentes no documento anterior, em relação ao direito de afastamento remunerado para a

formação. Conforme apontado pelos entrevistados durante a coleta de dados, um exemplo disso foi a manutenção do artigo 52, que prevê o aperfeiçoamento como um direito, com possibilidade de licenciamento e vínculo com a progressão na carreira, mas sem apresentar mudanças significativas em sua operacionalização, como por exemplo, o estabelecimento de critérios para liberação para estudos.

Outro problema do novo estatuto diz respeito ao interstício estabelecido entre a aquisição da promoção entre o título de mestre e o de doutor com longos intervalos de seis anos para a progressão.

O relatório do PME de 2023 destaca problemas em relação à concessão de licenças para a formação e em relação à progressão salarial e à promoção na carreira. Mesmo assim, e com mais de 70% dos docentes possuindo somente o título de especialista, o novo Plano de Cargos e Salários de 2024 não apontou medidas que pudessem intervir nessas questões.

Tal situação impõe, aos profissionais do magistério do município, o desafio de mobilização pela efetivação dos direitos, inclusive com a reivindicação de elementos que ultrapassem o que está formalmente garantido em lei.

O indicador 16B e a qualificação docente: caminhos e obstáculos

O indicador 16B, monitorado pelo INEP, refere-se à proporção de profissionais da Educação Básica que participaram de cursos de formação continuada voltados às três etapas desta etapa da educação e temas específicos, como EJA, educação especial, indígena, do campo, ambiental, direitos humanos, diversidade, entre outros (INEP, 2023).

Em Ilhéus/BA, entre 2016 e 2023, o indicador 16B apresentou o crescimento modesto de apenas 8,52%, distante da meta de 100% prevista para 2024. A criação da Equipe de Formação da Secretaria de Educação, em 2018, representou um avanço institucional, mas não resultou em aceleração significativa, indicando limitações nas estratégias adotadas no período.

Diferentemente de outros municípios que terceirizaram a formação docente, Ilhéus estruturou uma equipe própria para essa finalidade. No entanto, a iniciativa enfrentou desafios relacionados à ausência de clareza na regulamentação e questões operacionais.

A formação continuada em serviço organizada pela Seduc foi organizada dentro da regulamentação da jornada de trabalho docente, especificamente no que diz respeito às horas

de *atividades complementares*, nome atribuído ao conjunto de atividades desenvolvidas pelos/pelas docentes fora dos momentos de interação direta com os estudantes⁸. Essa regulamentação foi estabelecida pela Resolução CME/Ilhéus nº 03/2018 (Ilhéus, 2018).

A referida Resolução prevê o cálculo da jornada de trabalho em horas-aula de 50 minutos, e a carga horária destinada às atividades complementares classificada de três formas: Planejamento Escolar (PE), Planejamento Coletivo em Rede (PCR) e Planejamento de Livre Escolha (PLE).

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

Como pode ser observado, a regulamentação ampliou o percentual de atividades complementares de 33,3% (ou 1/3) para 48% da jornada de trabalho das/dos docentes efetivos, mas sem impactar igualmente na diminuição do tempo de integração com os estudantes, resultando em horas de trabalho excedentes.

Ao cumprir os três momentos, os e as docentes efetivos/as trabalham 50 horas-aula ao invés de 48 horas-aula. Dessas 50 horas-aula, 26 horas-aula (22 horas e 10 minutos relógio) são 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%.

Para as e os docentes temporários/as, foi implementada uma estrutura de planejamento diferente.

A professora contratada Antônia, por exemplo, docente dos Anos Iniciais, apesar de possuir jornada de 40 horas, não conta com todo o tempo previsto para o PE, e a participação no PCR é dispensada. Já no caso da professora Márcia, dos Anos Finais, com regência em 21

⁸ A Lei do piso do magistério (Lei nº 11.738/2008) determina que até dois terços da jornada docente sejam destinados a atividades em interação com os educandos, e no mínimo um terço seja para a realização de planejamento, avaliação, estudos e formação.

turmas distribuídas em dois prédios distintos, totalizando aproximadamente 630 alunos, sua carga horária de regência ultrapassa as 33 horas-aula (16,5 horas) semanais, exigindo compensação financeira em forma de bonificação de 20% sobre o salário base (Art. 3º da Resolução CME/Ilhéus 03/2018). Essas bonificações, entretanto, ao mesmo tempo em que funcionam como mecanismos paliativos de compensação, aprofundam a precarização, ao institucionalizar desigualdades no corpo docente.

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 diferenciar os critérios de jornada e participação no PCR (em que acontecem as formações continuadas) e no PE (quando ocorre o planejamento coletivo de ensino), cria-se uma estrutura hierarquizante, que valoriza alguns profissionais em detrimento de outros, além de trazer prejuízos para o trabalho escolar.

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).

Como alerta Noronha em Brasil (2012), a supressão dos tempos de hora-atividade impede que o professor se envolva plenamente no processo pedagógico e na construção coletiva de políticas educacionais, limitando sua função social e sua autonomia profissional. Do mesmo modo, Guesser (2020) ressalta que tais momentos devem ser entendidos como oportunidades de formação, de contato com a ciência e a cultura, e não como tempo residual da jornada.

As divergências em torno do Planejamento Coletivo em Rede (PCR) evidenciam disputas entre interpretações institucionais e efeitos práticos. Enquanto o sindicato denuncia o acréscimo de duas aulas e o descumprimento da Lei do Piso, classificando o PCR como um *sequestro* da carga horária docente, a Secretaria de Educação defende seu caráter formativo e opcional, ainda que o considere um momento relevante a ser ampliado.

A Resolução CME/Ilhéus nº 03/2018 contradiz o discurso de voluntariedade do Planejamento Coletivo em Rede (PCR) ao tornar sua participação obrigatória, inclusive para professores contratados (§ 4º, art. 7º), o que fragiliza o direito à organização do tempo docente e precariza as condições de trabalho (Ilhéus, 2018). Esse descompasso entre norma e prática revela tensões na gestão educacional que, ao impor exigências fora dos limites legais, compromete a valorização do magistério e a qualidade do ensino. A bonificação por carga horária extra, embora financeiramente atrativa, acentua desigualdades, ao transformar um direito, que é o tempo para formação e planejamento, em privilégio acessível apenas a alguns.

A distribuição da carga horária entre professores efetivos e contratados em Ilhéus/BA revela incoerências com a Lei do Piso e práticas que acentuam a precarização docente. A organização, ou omissão do tempo destinado à formação continuada, evidencia a distância entre o discurso oficial e a realidade escolar. Conforme Noronha (2012) e Santos e Mororó (2023), o avanço do gerencialismo impõe uma lógica produtivista que fragmenta o trabalho, comprometendo os tempos pedagógicos, os vínculos institucionais e a construção coletiva do trabalho.

A Resolução CME 03/2018 (Ilhéus, 2018), ao estruturar rigidamente a jornada e ao não assegurar, de modo equitativo, os momentos de planejamento e de formação para os professores contratados, institucionaliza uma hierarquia interna entre os docentes. Essa diferenciação impacta a qualidade da educação e rompe com o princípio de colegialidade, pois compromete a articulação pedagógica entre os profissionais. Como destaca uma supervisora entrevistada, a ausência de contratados nas formações representa um “erro grotesco”, pois impede o alinhamento necessário para a consolidação de um projeto educativo comum.

Dessa forma, a política de formação em serviço implementada em Ilhéus, no contexto da Meta 16B do PME, revela avanços normativos que, embora importantes, não se traduzem em efetividade plena na prática cotidiana das unidades escolares. A composição da jornada docente, estruturada nos momentos de Planejamento Escolar (PE), Planejamento de Livre Escolha (PLE) e

Planejamento Coletivo em Rede (PCR), mostra-se promissora quanto ao potencial formativo, mas falha ao não garantir condições equitativas de participação, especialmente aos professores temporários, que representam parcela significativa do corpo docente.

Nesse cenário, o que poderia se consolidar como um projeto emancipador de formação continuada acaba por reforçar desigualdades internas à rede municipal. Assim, para que a formação em serviço cumpra seu papel político-pedagógico no fortalecimento da docência e da escola pública, torna-se indispensável o comprometimento efetivo dos gestores com a universalização do acesso, a valorização dos profissionais e a superação das práticas excludentes ainda presentes no cotidiano escolar.

Considerações finais

A análise da implementação da política de formação continuada no município de Ilhéus/BA, orientada pela Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), permitiu evidenciar, a partir da investigação empírica composta por entrevistas com sujeitos da rede municipal, análise documental (legislações, resoluções e registros institucionais) e aplicação de formulário com docentes atuantes, que as ações formativas ocorrem sob a mediação de um Estado que opera para a reprodução das relações capitalistas, como apontado por Marx.

As entrevistas evidenciaram percepções recorrentes sobre a descontinuidade das políticas de formação, a sobrecarga de trabalho e a seletividade nos processos formativos. Já os documentos oficiais analisados, a exemplo da Resolução CME nº 003/2018 e do novo Estatuto do Magistério (2024), revelaram contradições entre o discurso da valorização docente e as práticas que intensificam a precarização do trabalho. Os dados coletados por meio do formulário aplicado junto aos professores apontaram o predomínio de cursos *lato sensu* em detrimento da formação *stricto sensu*, dificultada pelo descumprimento do direito à licença remunerada, bem como a percepção generalizada de desigualdade de acesso à formação continuada entre efetivos e temporários.

Constata-se, assim, que as políticas analisadas são configuradas como concessões parciais, que não rompem com a lógica de subordinação do trabalho aos interesses do capital, mas a reafirmam. A ausência de uma política pública estruturada e contínua voltada à formação

crítica e emancipadora, aliada à fragilidade nos critérios de acompanhamento da Meta 16 pelo INEP, compromete sua efetividade social e desvela a limitação das estratégias locais.

Embora não se observe a adoção explícita de modelos empresariais na política formativa municipal, identificou-se, sobretudo no indicador 16A, a presença de uma racionalidade pragmática voltada à preparação técnica para o mercado. Como alternativa, parcerias com universidades públicas e iniciativas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), embora esporádicas, surgem como possibilidades de enfrentamento à lógica produtivista, com potencial para fortalecer uma formação voltada à superação da alienação e à construção de uma educação integral.

O modelo de formação continuada instituído no município busca atender ao ideal de formação em serviço, mas está profundamente limitado por uma organização gerencial, fragmentada e seletiva. A desigualdade entre professores efetivos e temporários expressa-se em múltiplas frentes: na carga horária, nos vínculos precários, no acúmulo de turmas e na exclusão dos espaços formativos como PE, PCR e PLE. Essa configuração atinge diretamente 47% da força de trabalho da rede, perpetuando uma lógica excludente no acesso à formação e esvaziando as possibilidades de desenvolvimento profissional.

As condições materiais das escolas, que incluem ambiência pedagógica, infraestrutura física, acesso a insumos e equipamentos, também se impõem como barreiras concretas ao desenvolvimento da formação em serviço. A precariedade estrutural, associada à instabilidade nos vínculos empregatícios, reforça a alienação do trabalho docente e compromete o direito à formação continuada como política de Estado.

Nesse cenário, destaca-se a omissão do poder público na realização de concursos e a manutenção deliberada de contratos temporários, estratégia compatível com a lógica capitalista de maximização da mais-valia por meio da redução de custos trabalhistas. A formação, nesse contexto, torna-se privilégio dos profissionais efetivos, reproduzindo desigualdades e negando o caráter universal da política educacional.

Para que a formação em serviço cumpra seu papel emancipatório, é necessário romper com a lógica produtivista e instrumental que rege as atuais práticas formativas. Isso implica instituir um sistema nacional de formação articulado a políticas de valorização docente que assegurem estabilidade, condições dignas de trabalho, equidade no acesso à formação e o reconhecimento das práticas pedagógicas como eixo central da profissionalização docente.

A pesquisa também revelou lacunas que merecem aprofundamento, como a atuação de organizações não governamentais (ONGs) em unidades escolares e suas implicações para a formação dos professores, bem como os efeitos concretos da formação continuada na educação do campo. A ausência de dados sistematizados sobre essas dimensões reforça a urgência de novos estudos que contribuam para o alargamento da crítica e a elaboração de políticas inclusivas e democráticas.

Por fim, destaca-se a importância da mobilização da classe trabalhadora da educação frente à elaboração do novo Plano Nacional de Educação. As deliberações da CONAE devem ser defendidas como diretrizes construídas coletivamente e ancoradas no princípio da educação como direito social e bem público. A luta por sua efetivação exige o engajamento das categorias envolvidas e o chamamento da sociedade civil em defesa da escola pública com equidade, gestão democrática e valorização do trabalho docente. Somente por meio dessa articulação coletiva será possível avançar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

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

BITENCOURT, Juverci Fonseca. A política da pós-graduação *stricto sensu* como formação continuada na Educação Básica. *Horizontes*, [S. l.], v. 43, n. 1, p. e023169, 2025. DOI: 10.24933/horizontes.v43i1.1919. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1919> . Acesso em: 19 out. 2025.

BRANDÃO, Lucas León Vieira de Serpa Brandão; SILVA, Tarcia Regina 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 da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.

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. *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. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1/2020*, de 27 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. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNR/CP nº 4, 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). Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2024/rcp004_24.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

CURY, Carlos Roberto. Jamil. *O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola*. Brasília: Escola de gestores, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. DCNs da Formação Continuada de Professores: retrocessos e resistências. *Anfope Nacional* [Youtube]. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bmQYpTPe7hM>. Acesso em: 27 jun. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores, pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

GATTI, Bernadete. 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.

GOMIDE, Denise. Camargo; JACOMELI, Maria Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. *Políticas Educativas – PoEd*, v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PoEd/article/view/69759>. Acesso em: 15 abr. 2024.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere – os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GUESSER, Camile Saldanha Gonçalves. *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.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Brasileiro*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Relatório do quarto ciclo de monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - PNE*. 2023. 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.

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. Acesso em 01 set. 2023.

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 2018*.

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.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Golvea de Oliveira. *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>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/M34nYfJTrzB4Sfv7NqVgTtp/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MARX, Karl. *Miséria da filosofia*. Tradução: J. C. Morel. São Paulo: Icone, 2004.

MORORÓ, Leila Pio. 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>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/122>. Acesso em: 15 abr. 2024.

OLIVEIRA, Francisco das Chagas Rodrigues 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.

SANTOS, Marcos Oliveira; Mororó, Leila Pio. A Política Municipal de Accountability: O Papel Regulador Sobre Educação. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 32, n. jan/dez, p. 112–135, 2023. DOI: 10.29286/rep.v32ijan/dez.14188. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/14188>. Acesso em: 26 abr. 2025.

SAVIANI, Demerval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 2017.

TORRIGLIA, Patrícia Laura; ORTIGARA, Vitor. O campo de mediações. In: CUNHA, Celio. da; SOUSA, José. Vieira. de; SILVA, Maria. Ábadia. (org.). *O método dialético da pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 183-199.

SOBRE AS AUTORAS

Elaine Cristina de Souza, Mestre em Educação pela Universidade do Sudoeste da Bahia -UESB (2025), Supervisora Escolar na Rede Municipal de Itajaí SC, membro do Grupo de pesquisa NEFOP.

Contribuição de autoria: organização dos dados, levantamento bibliográfico, análise e interpretação dos dados, redação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6603454711862502>

Leila Pio Mororó, Doutora e Mestre em educação pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCar (2005). É professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Coordena o grupo de pesquisa NEFOP.

Contribuição de autoria: organização dos dados, levantamento bibliográfico, análise e interpretação dos dados, redação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1301192311216355>

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

As autoras declaram que o protocolo de pesquisa foi submetido e devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB , sob o parecer de número 78069524.9.0000.0055.Em conformidade com as recentes discussões sobre integridade acadêmica e transparência científica, as autoras declaram que não houve o uso de ferramentas de Inteligência Artificial (IA), como modelos de linguagem de grande escala (LLMs) ou geradores de análise de dados ou concepção intelectual deste manuscrito.

Recebido em: 25.10.25

Aceito em: 18.03.26

Publicado em: 03.06.26