



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DALVA RICAS DE OLIVEIRA

**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
NO ESPÍRITO SANTO MEDIADAS PELOS PLANOS DECENAIS DE EDUCAÇÃO**

VITÓRIA-ES
2022



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

DALVA RICAS DE OLIVEIRA

**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO
ESPÍRITO SANTO MEDIADAS PELOS PLANOS DECENAIS DE EDUCAÇÃO.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, vinculado à Linha de Pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais, como requisito para obtenção do título Doutora em Educação.
Orientadora: Prof^a. Dr^a Silvana Ventrone

Vitória
2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

O48p Oliveira, Dalva Ricas de, 1966-
Políticas e práticas de formação continuada de professores no Espírito Santo mediadas pelos planos decenais de educação / Dalva Ricas de Oliveira. - 2022.
337 f. : il.

Orientadora: Silvana Ventrin.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. PNE (2014-2024). 2. PEE e PMEs do ES (2015-2025). 3. Políticas educacionais. 4. Formação continuada de professores. I. Ventrin, Silvana. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

DALVA RICAS DE OLIVEIRA

**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO
ESPÍRITO SANTO MEDIADAS PELOS PLANOS DECENAIS DE EDUCAÇÃO.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, vinculado à Linha de Pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais, como requisito para obtenção do título Doutora em Educação. Orientadora: Prof^a. Dr^a Silvana Ventorim.

Aprovada em 28.de setembro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Silvana Ventorim (presidente)
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Alexandro Vieira Braga
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Geide Rosa Coelho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Eliana da Silva Felipe
Universidade Federal do Pará

Professor Doutor Antônio Henrique Pinto
Instituto Federal de Educação do Espírito Santo

Vitória
2022

Marina e Francisco que me deram a vida, a oportunidade e o incentivo para valorizar e buscar conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, toda honra e toda glória por eu ter chegado até aqui.

As minhas amadas filhas Luma e Laura, por terem apoiado este meu propósito, compreendido a minha ausência e a falta de atenção para com elas, em razão, sobretudo de eu ter sido levada a conciliar a dedicação ao doutorado e ao trabalho.

À amiga Malba Lúcia Delboni, que em 2013 me incentivou a fazer o Mestrado em Educação na Ufes, ao me convidar para participar do grupo de estudos que almejava participar do processo de seleção para ingresso no curso de Mestrado em Educação. A Elda Alvarenga, professora e pessoa nobre, generosa e admirável pela sua dedicação, voluntária, à coordenação do referido grupo de estudos e por ter orientado a elaboração do meu projeto de pesquisa para o processo seletivo mencionado.

A amiga Tatiana Leão, com quem pude contar nos momentos de grande aflição, como de desconfiguração do texto, das tabelas, das notas de rodapés e outros.

À minha sábia e paciente orientadora, Silvana Ventrím, por ter-me oportunizado realizar o propósito de buscar conhecimento no curso de mestrado e, sobretudo no curso de doutorado, ao acatar o meu projeto de estudo em detrimento dos inúmeros apresentados pelos profissionais anônimos que como eu se prepararam incansavelmente para pleitear a oportunidade única de ingressar e concluir, a qualificação *stricto sensu*, em especial o doutorado, numa instituição de ensino superior pública federal.

Ao amigo e professor de História da Ufes, Carlos Vinícius Costa de Mendonça, que como Silvana Ventrím, me incentivou a não desistir de cursar o doutorado, em meio aos desafios e adversidades que acometeram-me no percurso para chegar até aqui.

Aos doutores que compuseram a banca da minha defesa que, com seus notáveis saberes, muito contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa.

Diferentes paradgmas proporcionam conjuntos de lentes para ver o mundo e dar-lhes sentido. Eles agem para determinar como nós pensamos e atuamos, porque na maioria das vezes nós não estamos nem mesmo concientes de que estamos usando um determinado conjunto de lentes.

Herivelto Moreira e Luiz Gonzaga Callefe (2008).

RESUMO

Esta pesquisa investiga as políticas e práticas de formação continuada de professores no Espírito Santo (ES) mediadas pelos Planos Nacional, Estadual e Municipais Educação (PNE, PEE-ES e PMEs), no âmbito das Secretarias Municipais de Educação (Semes) do ES. Objetiva identificar e compreender os elementos que influenciam os gestores de formação das Semes do Estado do ES, à tradução das políticas de formação continuada de professores estabelecidas nos planos decenais de educação. Fundamenta-se na produção teórica de Michel de Certeau, Stephen Ball e colaboradores e de António Nóvoa como principais aportes teóricos. É uma pesquisa exploratória, quali-quantitativa, que contempla três frentes: pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os procedimentos metodológicos compreendem: realização de estudos de revisão da produção acadêmica – teses e dissertações - selecionada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sobre políticas educacionais de formação continuada de professores centradas no PNE, PEE-ES e PMEs, produzidas entre 2014 e 2020; análise documental das leis de aprovação dos planos decenais de educação, dos decretos e resoluções nacionais; realização de uma survey nas Semes de 62 municípios capixabas; e, de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da subamostra – os gestores da formação continuada de 10 Semes do ES participantes da pesquisa. Os resultados indicam que as Semes do ES são contextos de prática das políticas, na medida em que os gestores de formação continuada, ainda que de forma microbiana, exercem papel ativo nestes espaços, transformando as políticas de formação continuada de professores em práticas mais alinhadas às demandas e desafios do âmbito local. Evidenciam, também, que o papel ativo desses sujeitos no processo de tradução das políticas de formação continuada estabelecidas nos planos decenais de educação é influenciado por elementos diversos como a formação inicial e continuada, a experiência, a gestão das Semes, as parcerias externas e a política local que provocam o estranhamento e promovem transformações significativas nas ações desses atores sobre as políticas originalmente previstas.

Palavras-chave: PNE (2014-2024); PEE e PMEs do ES (2015-2025); Políticas educacionais; Formação continuada de professores.

ABSTRACT

This research investigates the policies and practices of continuing education of teachers in Espírito Santo (ES) mediated by the National, State and Municipal Education Plans (PNE, PEE-ES and PMEs), within the scope of the Municipal Education Departments (Semes) of ES. It aims to identify and understand the elements that influence the training managers of the Semes of the State of ES, to the translation of the continuing education policies for teachers established in the ten-year education plans. It is based on the theoretical production of Michel de Certeau, Stephen Ball and collaborators and António Nóvoa as main theoretical contributions. It is an exploratory, qualitative-quantitative research, which includes three fronts: bibliographic, documentary and field research. The methodological procedures include: conducting studies to review academic production - theses and dissertations - selected in the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), on educational policies for continuing education of teachers centered on the PNE, PEE-ES and SMEs, produced between 2014 and 2020; document analysis of laws approving ten-year education plans, decrees and national resolutions; conducting a survey in the Semes of 62 municipalities in Espírito Santo; and, from semi-structured interviews with the subjects of the subsample – the managers of the continuing education of 10 Semes do ES participating in the research. The results indicate that Semes do ES are contexts of policy practice, insofar as continuing education managers, albeit in a microbial way, play an active role in these spaces, transforming continuing education policies for teachers into practices more in line with the local demands and challenges. They also show that the active role of these subjects in the process of translating the continuing education policies established in the ten-year education plans is influenced by diverse elements such as initial and continuing education, experience, management of Semes, external partnerships and the local politics that cause estrangement and promote significant transformations in the actions of these actors on the originally planned policies.

Keywords: PNE (2014-2024); PEE and SMEs from ES (2015-2025); Educational Policies; Continuing teacher training.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: – Quantidade de Escolas da Educação Básica no Espírito Santo de acordo com dependência administrativa.....	119
Gráfico 2: – Matrículas na Educação Básica segundo a Rede de Ensino – Espírito Santo 2015- 2019.	120
Gráfico 3: – Percentual de Matrículas na Educação Básica, segundo a Dependência Administrativa - Espírito Santo - 2019.....	120
Gráfico 4: – Evolução do número de docentes por etapa de ensino - Espírito Santo - 2015 - 2019.	121
Gráfico 5 –: Escolaridade dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental - Espírito Santo - 2015 - 2019.....	122
Gráfico 6: – Escolaridade dos docentes dos anos finais do ensino fundamental - Espírito Santo - 2015 - 2019.	122
Gráfico 7:- Percentual de professores da educação básica com <i>pós-graduação lato sensu ou stricto sensu</i> (indicador 16A).	124
Gráfico – 08 : Nome do cargo do profissional que desempenha a função/atribuição de gestor de formação	162
Gráfico 09 – Vínculo empregatício com o município.	162
Gráfico 10 – Vínculo empregatício com a Seme.	163
Gráfico 11 – Gestor de formação segundo sua graduação.	163
Gráfico 12 – Gestor de formação, segundo a função desempenhada na educação.	165
Gráfico 13 – Gestores de formação, segundo sua graduação com licenciatura.....	165
Gráfico 14 – Gestor de formação segundo a natureza da instituição de ensino superior (IES) de sua formação.....	166
Gráfico 15 – Gestores de formação segundo o seu maior nível de formação.....	166
Gráfico 16 – Gestores de formação segundo o seu maior nível de formação.....	168
Gráfico 17 – Escolaridade dos gestores em nível de pós-graduação, segundo região metropolitana e demais municípios.	170
Gráfico 18 – Existência no município de legislação para licença de mestrado e doutorado.....	171
Gráfico 19 – Concessão da licença com vencimentos para cursar mestrado e doutorado, por parte do município.	171
Gráfico 20 – Existência, atualmente, na rede, de docente licenciado para cursar mestrado/doutorado.	172
Gráfico 21 – Nível de satisfação dos gestores de formação, com o salário.....	181
Gráfico 22 – Grau de contribuição da legislação e textos orientadores emanados do MEC, no processo de formação continuada dos gestores de formação.....	185

Gráfico 23 – Grau de contribuição das pesquisas na <i>internet</i> à temáticas específicas, no processo de formação continuada dos gestores de formação.....	185
Gráfico 24 – Grau de contribuição da participação em palestras, <i>workshops</i> , seminários e outros, no processo de formação continuada dos gestores de formação.....	185
Gráfico 25 – Grau de contribuição das leituras de textos acadêmicos, para o processo de formação continuada dos gestores de formação.	186
Gráfico 26 – Grau de contribuição das revistas especializadas na área educacional, para o processo de formação continuada dos gestores de formação.....	186
Gráfico 27 – Grau de contribuição da participação em atividades acadêmicas (apreciação de vídeos e documentários), no processo de formação continuada dos gestores de formação.....	186
Gráfico 28 – Grau de contribuição da participação em atividades acadêmicas (cursos, produção e apresentação de artigos em eventos e outros), no processo de formação continuada dos gestores de formação.....	187
Gráfico 29 – Grau de contribuição de leituras variadas (jornais, <i>site</i> , <i>blogs</i> literatura em geral e outros), no processo de formação continuada dos gestores de formação.	187
Gráfico 30 – Parceria da Seme para oferta de formação continuada.....	190
Gráfico 31 – Programas de formação continuada ofertados pela Seme em parceria com Instituições de Ensino Superior nos últimos cinco anos.....	191
Gráfico 32 – Gestores de formação e o grau de sua influência sobre as parcerias da Seme com entidades do setor publico.....	191
Gráfico 33 - Gestores de formação e o grau de sua influência sobre as parcerias da Seme com entidades do setor privado.....	192
Gráfico 34 – Oferta de formação continuada pelas Semes.....	211
Gráfico 35 – Público alvo das formações continuadas.....	211
Gráfico 36 - Aderência aos projetos/ações de formação continuada das Semes.....	212
Gráfico 37 – Gestores de formação e a frequência de realização de atividades (reuniões) com professores, secretários de educação, diretores escolares, entidades representativas dentre outras.....	213
Gráfico 38 – Gestores de formação e o grau de influência que consideram ter sobre a política de formação de professores.....	213
Gráfico 39 – Gestores de formação e o grau de influência que consideram ter sobre a definição dos objetivos da formação continuada.....	214
Gráfico 40 – Gestores de formação e o grau de influência que consideram ter na definição das estratégias e procedimentos de formação continuada.....	214
Gráfico 41 – Gestores de formação e o grau de influência que consideram ter sobre as temáticas estudadas/discutidas na formação continuada.....	215
Gráfico 42 – Gestores de formação e o grau de influência que consideram ter sobre os resultados alcançados com as ações de formações.....	216

Gráfico 43 – Gestores de formação e o grau de influência que consideram ter sobre a definição dos formadores.....	217
Gráfico 44 – Gestores de formação e o grau de sua influência sobre as discussões internas na Seme.....	217
Gráfico 45 - Projetos/ações de formação continuada ofertados pela Seme e sua contribuição para manter os professores atualizados sobre as questões atuais da educação.....	217
Gráfico 46 - Projetos/ações de formação continuada ofertados pela Seme e sua contribuição para aprofundamento teórico dos professores.....	219
Gráfico 47 - Projetos/ações de formação continuada ofertados pela Seme e sua contribuição para o posicionamento político dos professores.....	219
Gráfico 48 - Projetos/ações de formação continuada ofertados pela Seme e sua contribuição para atualização dos professores sobre as políticas educacionais.....	219
Gráfico 49 - Projetos/ações de formação continuada ofertados pela Seme e sua contribuição aos professores para a utilização de novas tecnologias nas atividades.	222
Gráfico 50 - Acompanhamento do PNE pelos gestores de formação.....	243
Gráfico 51 - Acompanhamento do PEE-ES pelos gestores de formação.....	244
Gráfico 52- Acompanhamento do PME pelos gestores de formação.....	245
Gráfico 53- Apropriação pela Seme dos indicadores do Inep sobre os planos decenais de educação.....	246

LISTA DE SIGLAS

Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae – Associação Nacional de Política e Administrativa da Educação
Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
Capes – Coordenação de Amparo a Pesquisa no Ensino Superior
CEP – Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
CCF – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
Cepal – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE – Conselho Nacional de Educação
Conae – Conferência Nacional de Educação
Coneb – Conferência Nacional de Educação Básica
Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação
EaD – Educação a Distância
Endipe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
Fapes – Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo
FTD – Frère Théophane Durand
Gestrado – Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES – Instituto de Ensino Superior
IJSN – Instituto Jones dos Santos Neves.
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NAIF– Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres
Nepe – Núcleo de Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais
Obeduc – Observatório da Educação
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI– Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a

Cultura

Par – Plano de Ações Articuladas

PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação do Paraná

PEE – Plano Estadual de Educação

PME – Plano Municipal de Educação PNE – Plano Nacional de Educação

PPFCES – Inventário das Políticas e Práticas da Formação Continuada no Espírito Santo o Desenvolvimento

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional

Sedu – Secretaria Estadual de Educação

Semed – Secretaria Municipal de Educação

Semes – Secretarias Municipais de Educação

TDEBB – Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Espírito Santo

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Municípios da amostra participantes da entrevista.....	42
Quadro 2 – Documentos/fontes analisados na pesquisa documental.....	44
Quadro 3 – Municípios e quantitativo de participantes da entrevista.....	50
Quadro 4 – Dissertações e teses do Banco de Dados da Capes, produzidas entre 2014-2020, selecionadas, relacionadas direta e indiretamente com o objeto investigado.....	58
Quadro 5 – Quantificação dos principais teóricos referência das produções selecionadas, segundo o ano de produção de cada.....	60
Quadro 7 – Dissertações e Teses selecionadas no Banco de Dados da Capes -período 2014-2020, contempladas no Eixo 1 - “ Políticas Educacionais de Formação de Professores”.....	63
Quadro 8 – Dissertações e Teses selecionadas no Banco de Dados da Capes - período 2016-2020 contempladas no Eixo 2 - “Políticas de Formação Continuada de Professores e Planos Decenais de Educação – PNE e/ou PEE e/ou PME”.....	72
Quadro 9 – Comparações regionais para proporção de professores com pós-graduação.....	125
Quadro 10 – Matrículas da Educação Básica de Cachoeiro de Itapemirim por localização e dependência administrativa.....	128
Quadro 11 – Matrículas da Educação Básica de Colatina por localização e dependência administrativa.....	132
Quadro 12 – Matrículas da Educação Básica de Dores do Rio Preto, por localização e dependência administrativa.....	135
Quadro 13 – Matrículas da Educação Básica de Itarana, por localização e dependência administrativa.....	138
Quadro 14 – Docentes da Educação Básica de Itarana, por localização e dependência administrativa.....	139
Quadro 15 – Matrículas da Educação Básica de Linhares, por localização e dependência administrativa.....	141
Quadro 16 – Docentes da Educação Básica de Linhares, por localização e dependência administrativa.....	142
Quadro 17 – Matrículas da Educação Básica de São Mateus, por localização e dependência administrativa.....	147
Quadro 18 – Docentes da Educação Básica de São Mateus, por localização e dependência administrativa.....	148
Quadro 19 – Matrículas da Educação Básica de Serra, por localização e dependência administrativa.....	151
Quadro 20 – Docentes da Educação Básica de Serra, por localização e dependência administrativa.....	151

Quadro 21 – Matrículas da Educação Básica de Vila Pavão, por localização e dependência administrativa.....	154
Quadro 22 – Matrículas da Educação Básica de Vitória, por localização e dependência administrativa.....	156
Quadro 23 – Docentes da Educação Básica de Vitória, por localização e dependência administrativa.....	157

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 APORTE TEÓRICO E CAMINHOS METODOLÓGICOS	30
1.1 APORTE TEÓRICO	30
1.1.1 Pesquisa Documental	42
1.1.2 Pesquisa de Campo.....	45
1.1.2.1 Survey	46
1.1.2.2 Entrevistas	49
2 ESTUDOS DE REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	52
2.1. Materialidade das 11 produções selecionadas no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Capes entre 2014-2020	59
2.1.1 Eixo 1 Políticas Educacionais de formação de professores	62
2.1.2 Eixo 2 - Políticas de Formação Continuada de professores e Planos Decenais de Educação – PNE e/ou PEE e/ou PME	71
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAL E LOCAL	82
3.1 Planos Decenais de Educação: Políticas Educacionais de Formação Continuada de Professores	98
4 DADOS EDUCACIONAIS E CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO INVESTIGADOS	116
4.1 O ESTADO DO ESPÍRITO SANTO NO CONTEXTO DESTA PESQUISA	117
4.1.1 Formação inicial dos professores	122
4.1.2 Formação continuada dos professores	124
4.2 MUNICÍPIOS DA SUBAMOSTRA: CARACTERIZAÇÃO	127
4.1.1 Cachoeiro de Itapemirim	127
4.1.2 Colatina.....	131
4.1.3 Dores do Rio Preto	134
4.1.4 Itarana	137
4.1.5 Linhares	140
4.1.6 São Domingos do Norte	144
4.1.7 São Mateus	146
4.1.8 Serra	150
4.1.9 Vila Pavão.....	153
4.1.10 Vitória.....	155
5 ELEMENTOS INFLUENCIADORES DO PAPEL ATIVO DOS GESTORES DE FORMAÇÃO À TRADUÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA ESTABELECIDAS NOS PLANOS DECENAIS DE EDUCAÇÃO	160
5.1 VÍNCULO EMPREGATÍCIO	162
5.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL	164
5.2.1 Formação inicial	164
5.2.2 Formação continuada –stricto sensu	167
5.2.2.1 Outros processos constitutivos da formação continuada.....	184
5.2.2.1.1 Legislação e textos do MEC, pesquisas na internet, participação em eventos e leitura de textos acadêmicos e outras fontes.	184
5.2.2.1.2 Formar-se com o outro.....	187
5.2.2.1.3 Formação e parcerias externas	190
5.2.3 Formação e a política local e gestão da Semes	201
5.2.4 Formação e avaliações externas.....	204

6 AS PRÁTICAS E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DOS PLANOS DECENAIS DE EDUCAÇÃO, PELOS GESTORES DE FORMAÇÃO CONTINUADA	208
6.1 PERCORRENDO OS CAMINHOS DAS PRÁTICAS DAS POLÍTICAS PELOS GESTORES.....	209
6.1.1 Projetos e ações de formação ofertados pelas Semes: TICs e outros contextos virtuais/digitais	220
6.1.1.1 Formação continuada de professores para o uso das novas tecnologias em suas atividades	222
6.1.1.1.1 <i>Formação remota – incorporada como positiva</i>	<i>226</i>
6.1.1.1.2 <i>Desafios à adoção da formação continuada remota pelos municípios.</i>	<i>231</i>
6.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DOS PLANOS DECENAIS DE EDUCAÇÃO.....	242
6.2.1 Gestores de formação e o acompanhamento da execução e avaliação dos planos decenais de educação.....	242
6.3 PRÁTICAS DE TRADUÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PREVISTAS NOS PLANOS DECENAIS DE EDUCAÇÃO, PELOS GESTORES DE FORMAÇÃO.	251
REFERÊNCIAS.....	276
ANEXOS.....	294
ANEXO A – QUESTIONÁRIO (SURVEY).....	294
ANEXO B - ENTREVISTA (ROTEIRO).....	333
APÊNDICE A – QUADROS 6 – CONTINUA, CONTINUAÇÃO E CONCLUSÃO ..	336

INTRODUÇÃO

O interesse em investigar a temática “políticas públicas de formação continuada de professores” centrada nos planos decenais de educação – Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Plano Estadual de Educação do Espírito Santo e Planos Municipais de Educação capixabas (PEE/ES e PMEs 2015-2025), surgiu a partir de 2015 em face da conclusão do curso de Mestrado em Educação¹ no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes) em 2014, do meu retorno² ao trabalho no Município de Aracruz, onde sou pedagoga efetiva da Rede Municipal de Ensino, lotada na Secretaria Municipal de Educação (Semed) e da minha experiência, pela segunda vez³, como presidente e coordenadora da comissão responsável pela elaboração do PME 2015-2025 Aracruzense. Ainda teve como origem a minha experiência na Comissão Especial de Suporte Técnico⁴, responsável, no âmbito da Semed, pela elaboração das ações necessárias ao alcance das metas e estratégias do PME vigente e encarregada de receber formação e orientação, por parte do Ministério da Educação (Mec), para o processo de monitoramento e avaliação desse plano decenal de educação.

¹ Dissertação de Mestrado, “Formação docente no Espírito Santo: diálogos com a pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil -TDEBB”, defendida em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/Ufes, sob a orientação da professora Silvana Ventorim, tendo como objetivo geral compreender as percepções dos trabalhadores docentes dos anos finais do Ensino fundamental e do Ensino Médio da rede estadual do, Espírito Santo sobre seus processos de formação inicial e continuada na interface com as dimensões constitutivas da identidade e das condições de trabalho docente, a partir do banco de dados do ES produzido pela *survey* da pesquisa “TDEBB”, realizado em 2009, nos municípios Guarapari, Nova Venécia, Viana, Vitória e Santa Teresa.

² Fiquei afastada do meu trabalho por dois anos, por meio da “licença não remunerada para trato de interesse particular”. Licença essa, que fui obrigada a tirar como única saída para cursar o Mestrado em Educação, uma vez que o meu pedido de “licença remunerada para cursar mestrado”, foi indeferido pelo chefe do Poder Executivo com base no seu poder discricionário, embora o afastamento remunerado para este fim, seja um direito do profissional do magistério previsto no Plano de Carreira e no Estatuto dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Aracruz, o Conselho Municipal de Educação de Aracruz tenha aprovado o “Plano de Qualificação Profissional”, eu tenha preenchido todos os requisitos necessários exigidos no Plano de Carreira e Estatuto dos Profissionais do Magistério e o Secretário Municipal de Educação à época (2014) tenha se manifestado favorável. ao meu afastamento remunerado. Recorri na primeira e segunda instancias da justiça sem êxito e com isso perdi dois anos de vida profissional não contabilizados na minha carreira do magistério e consequentemente de remuneração, incluído décimos terceiros e férias correspondentes e duas progressões anuais que totalizaram cerca de R\$ 100.000.00 de prejuízos, além de ter arcado com o pagamento das custas do processo no valor de R\$ 9.000.00.

³ Em 2004 também presidi e coordenei a comissão responsável pela elaboração do PME 2004-2014 do município de Aracruz.

⁴ Em 2021, assim como em 2015, assumi a presidência da Comissão Especial de Suporte Técnico da Semed Aracruz.

No Mestrado em Educação, iniciei a investigação da temática “políticas públicas de formação continuada de professores” focada na identidade e condições de trabalho docente, o que me aproximou do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais (Nepe/Ufes), do qual, a convite da minha orientadora e professora de Mestrado, tornei-me membro pesquisadora. Aprofundei meus conhecimentos acerca dessa temática, em âmbito nacional e estadual e municipal, a partir dos dados quali-quantitativos (*survey*⁵ e relatórios documentais) da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”⁶ (TDEBB), realizada em 2009 em sete estados da federação, incluído o ES.

O curso e a pesquisa de Mestrado propiciaram-me conhecer e ampliar a compreensão acerca do contexto, conceitos, concepções, desafios e complexidade que envolve a formação de professores em meio a um cenário de não escuta desses profissionais no processo de elaboração e “implementação”⁷ das políticas de formação continuada e da culpabilidade desses sujeitos e da sua formação inicial e continuada pelo “baixo desempenho” dos alunos nas avaliações externas.

Em 2018, minha experiência como presidente e coordenadora da comissão de

⁵ A *survey*, para Babbie (2001), constitui-se em um tipo de pesquisa utilizada principalmente em estudos quantitativos, visando a explorar, explanar, descrever e entender uma população maior, utilizando amostra inicialmente selecionada. Geralmente, divide-se em descrição e explicação dos fenômenos.

⁶ Pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil “ (TDEBB), realizada nos anos 2009 e 2010, pelo Grupo de Estudos sobre Trabalho Docente (Gestrado) em colaboração com os núcleos de estudos e pesquisa educacionais das Universidades Federais dos sete estados participantes - Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Espírito Santo e Goiás - (Nepe/Ufes, GE-Tepe/UGRN, Nedesc/UFMG, Nupe/UFPR, Geduc/UEM-PR, Gepeto/UFSG), sob a coordenação geral das professoras Dalila Fraga Oliveira e Lívia Fraga Vieira da UFMG, sendo a primeira fase da TDEBB a realização em 2009 de um *survey* – entrevista - com 8.795 docentes da educação básica dos sete estados pesquisados (as demais fases consistiram numa Revisão de Literatura sobre o tema Trabalho Docente na Educação Básica, uma pesquisa documental sobre as políticas públicas educacionais vigentes nos Estados e Municípios abrangidos pela pesquisa *survey*, elaboração de um panorama dos profissionais da Educação Básica no Brasil a partir de dados estatísticos oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/MEC, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Relação Anual de Informações Sociais (Rais)/Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), (OLIVEIRA, VIEIRA, 2012). Os resultados finais da pesquisa TDEBB 2009-2010 estão organizados em um banco de dados na Faculdade de Educação (FAE/UFMG) e o relatório geral e demais dados e documentos da pesquisa estão disponíveis no site <http://trabalhodocente.net.br/pesquisa.php>.

⁷ Considerando que na pesquisa aqui proposta a análise das políticas de formação continuada se baseia no referencial analítico /no método e análise das políticas educacionais formulado por Ball e Bowe (1992) e Ball (1994) – a abordagem do ciclo de políticas -, cabe-nos esclarecer que “Autores como Ball; Maguire e Braun (2016), Lendvai e Stubbs (2012), Herbert-Cheshire (2003), consideram que as políticas não são meramente implementadas, mas passam por processos de tradução, reinterpretação, recontextualização e recriação” (MAINARDES, 2018b, p. 189). Ou seja, Ball rejeita a ideia de que as políticas são meramente implementadas. Para ele, as políticas estão sujeitas a processos de tradução, de interpretação, de recriação no contexto da prática, por meio de um processo de atuação dinâmico e não linear, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016). Por essa razão, daqui para frente nossas menções à palavra implementação serão entre aspas, para assegurar essa concepção de Ball acerca da implementação das políticas.

elaboração do PME 2015-2025, possibilitou o meu ingresso no doutorado para investigar a temática políticas públicas de formação continuada de professores⁸ referenciada nos planos decenais de educação (PNE 2014-2024, PEE-ES e PMEs capixabas 2015- 2025), com o intuito de analisar os processos de tradução dessas políticas no contexto da sua prática local - as Secretarias Municipais de Educação (Semes) do ES.

Nesse sentido, me vinculei ao projeto de pesquisa “Inventários das Políticas e Práticas de Formação Continuada no Espírito Santo”, desenvolvido em 2019-2020, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Silvana Ventrone, com a minha participação como pesquisadora colaboradora. Essa pesquisa “Inventários das Políticas e Práticas de Formação Continuada no Espírito Santo”, aqui denominada por nós, também, de pesquisa Fapes, considerando que a sua realização teve o apoio da Fundação de Amparo e Incentivo a Pesquisa no Espírito Santo (Fapes), para o alcance do seu objetivo de mapear, descrever e analisar perspectivas teórico-metodológicas, formas de efetivação e resultados tratados sobre a formação continuada de professores no Espírito Santo, a fim de compreender como as políticas de formação continuada de professores são traduzidas em práticas formativas nos contextos das redes municipais de ensino - Secretarias Municipais de Educação - Semes capixabas. A pesquisa Fapes encontra-se aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/CCF/Ufes), conforme Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 17583319.7.0000.5542.

A relevância política, acadêmica e social desta pesquisa de doutorado decorre da carência de produções científicas que tratem da política educacional articulada à formação continuada, na medida que ela contribuirá para a minimização da lacuna evidenciada por André et al. (1999) que ao investigarem a formação de professores em dissertações e teses no período de 1990 a 1996, revelaram a carência de pesquisas que discutissem a formação em torno das questões políticas, bem como por André no levantamento em teses e dissertações produzidas no ano 2007, ao sinalizar “[...] que essas lacunas ainda permanecem. Dos 298 estudos analisados apenas [...] 13 (14%) investigaram as políticas de formação” (ANDRÉ, 2009, p. 286).

⁸ Da educação básica – etapas educação infantil e ensino fundamental –, visto que a nossa amostra compreende os municípios do Estado do ES

Relevância essa, justificável, sobretudo pelo fato da lacuna mencionada pelas autoras nos anos de 1999 e 2009, ainda persistir nos tempos atuais, como destacaram Bitencourt, Ventrórim e Santos (2018), a partir dos resultados da pesquisa sobre formação continuada de professores da educação básica, em 31 periódicos científicos nacionais no período de 1996 a 2014,

Vale destacar que ainda é pequeno o número de publicações que comprovou a formação continuada como centralidade em políticas educacionais e/ou de valorização do magistério, alertando-nos para a urgência de se produzirem publicações nessa área que tenha como foco as questões políticas (BITENCOURT; VENTORIM; SANTOS, 2018, p. 65).

Nessa direção, embora Ball e Mainardes (2011) tenham ressaltado que no Brasil as pesquisas acerca das políticas educacionais estejam se configurando como um campo, adicionamos⁹ o fato de os estudos de revisão realizados por Mainardes (2018) em 140 periódicos científicos¹⁰, de autores nacionais sobre política educacional brasileira, publicados no período de 2010 a 2012, terem evidenciado que somente sete (0,5%) centraram no PNE, a despeito de nesse período o contexto ter sido marcado pela ampliação das políticas educacionais públicas e por intensos debates públicos em torno de questões políticas no campo da educação, dentre elas o PNE.

Soma-se a essa carência, a necessidade evidenciada em Ricas (2014), de considerar na elaboração, definição e “implementação” de políticas públicas de formação docente, a visão dos profissionais da educação sobre seus processos de formação inicial e continuada.

Entendemos, portanto, que a visão dos profissionais da educação aqui registrada sobre seus processos de formação inicial e continuada demonstra o quão deficiente e preocupante tem sido as políticas públicas educacionais em relação aos aspectos constitutivos da identidade e das condições de trabalho docente (formação, remuneração, carreira), devendo, portanto, ser considerada na definição de políticas públicas de formação e de profissionalização docente. [...]. Ademais, apesar de os dados expressarem um cenário do ano de 2009, entendemos que buscam pistas mais efetivas para a compreensão, elaboração e implementação de políticas de formação de professores na rede estadual do Espírito Santo, com vistas a progredir em nossas reflexões, visto que nenhuma política de formação se faz a despeito de seus participantes. (RICAS, 2014, p. 197).

⁹ Partimos do princípio de que a pesquisa aqui proposta é fruto de um trabalho conjunto que contou com a colaboração, em especial, da minha orientadora, Silvana Ventrórim, o que justifica o uso do pronome na primeira pessoa do plural.

¹⁰ Sete periódicos: Cadernos de Pesquisa; Educação & Sociedade; Educação e Políticas em Debate (EPD); Ensaio: avaliação e políticas em educação; Jornal de Políticas Educacionais (JPE); Revista Brasileira de Educação (RBR); Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE).

A relevância ainda reside na oportunidade de compreensão das políticas de formação continuada de professores, a partir dos gestores da formação nas Semes do ES, bem como dos contextos de “implementação” dessas políticas de formação referenciadas nos planos decenais de educação com vigência até 2024/2025. Reside também, na importância profissional e pessoal que esta pesquisa representa para mim, ao possibilitar-me aprofundar a investigação desta temática iniciada no Mestrado e, neste momento, associada aos dados empíricos da pesquisa sobre políticas e práticas de formação continuada de professores no ES.

Acreditamos que empreender esforços para colaborar na análise mais ampla e contextualizada das políticas de formação continuada dos professores das redes públicas municipais do ES, comprometidas com as necessidades da educação e dos profissionais que nelas atuam, potencializa o meu espaço de atuação e desenvolvimento profissional, na condição de sujeito praticante (CERTEAU, 1994).

Diante do contexto de vigência desses planos decenais de educação – PNE 2014-2024, PEE-ES e PMEs do ES - 2015-2025 -, no qual a promoção da formação continuada dos professores, como previsto no §1º do art. 62 da LDBEN 9.394/1996, é de responsabilidade dos Estados, dos Municípios e da União em regime de colaboração e de forma articulada “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” (BRASIL, 1996), entendemos que a efetividade das políticas de formação continuada previstas nesses planos não estão condicionadas somente às leis que os aprovaram e nem tampouco aos dispositivos legais homologados após suas vigências - Decreto nº 8.752/2016 e Resoluções do CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020.

Consideramos então, a possibilidade dessas políticas educacionais planejadas para o decênio 2014-2024/2015-2025, sofrerem adaptações capazes de transformar as originalmente planejadas, passando os dispositivos legais mencionados por processos de “tradução” (Ball, 1992; Ball; Mainardes, 2011; Ball; Maguire; Braun, 2016), ou seja,

[...]. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm que de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados ‘em’ prática- em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis. ‘A prática é sofisticada, contingente, complexa e instável’, para que ‘[...] a política estará aberta à erosão ao dano pela ação, os agentes incorporados daquelas pessoas que são seu objeto’ (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.14, apud

BALL, 1994)

Nessa direção, a questão problema que motiva as pretensões dessa pesquisa é: quais elementos influenciam os gestores de formação, à tradução das políticas de formação continuada prevista nos planos decenais de educação, no contexto das Semes do ES?

Nessa lógica, sustentamos a tese que as Semes do ES são contextos de práticas das políticas na medida em que os gestores de formação continuada, exercem papel ativo¹¹ nestes espaços, transformando as políticas de formação continuada de professores em práticas mais alinhadas às demandas e desafios do âmbito local.

Logo, a hipótese assumida é que no âmbito das Semes do Estado do ES, o papel ativo dos gestores de formação no processo de tradução das políticas de formação continuada estabelecidas nos planos decenais de educação, é influenciado por vários elementos, como a formação inicial e continuada, a experiência, a gestão da secretaria, as parcerias externas e a política local vigente, que provocam o estranhamento e promovem transformações significativas nas práticas desses atores sobre as políticas originalmente previstas

Por conseguinte, nosso objetivo geral é identificar e compreender os elementos que influenciam os gestores de formação à tradução das políticas de formação continuada de professores estabelecidas nos planos decenais de educação, no contexto das Semes do ES.

Alinhados ao objetivo maior, adotamos como objetivos específicos:

- analisar os elementos característicos da materialidade da produção acadêmica sobre a temática formação continuada de professores nos planos decenais de educação (PNE, PEEs e PME) apresentados nas dissertações e teses nacionais no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, no período de 2014- 2020;
- analisar os princípios que orientam as práticas de tradução, dos gestores de formação continuada, das políticas de formação continuadas de professores

¹¹ Assumimos a terminologia “papel ativo”, por entendemos, a partir de Certeau (1994), que ela indica uma capacidade inventiva, de reação desse sujeito gestor de formação se colocar em diálogo com este contexto, ainda que este papel ativo se dê num contexto do contraditório, visto que esta é a condição de sujeito praticante – resistir e desviar das trajetórias estabelecidas fazendo uso de estratégias e táticas nas correlações de forças que atravessam o campo.

referenciadas nos planos decenais de educação nas Semes do ES;

- analisar as práticas de formação continuada de professores no contexto das Semes do ES traduzidas pela interpretação dos planos decenais de educação.
- compreender os possíveis tensionamentos que ocorreram nos processos de tradução dos planos decenais de educação, no contexto das práticas das Semes do ES.

Em razão da sua natureza, essa pesquisa é exploratória com abordagem quali-quantitativa e contempla três frentes de investigação – pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os percursos metodológicos adotados compreendem: a revisão da produção acadêmica – teses e dissertações – selecionada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, sobre políticas educacionais de formação continuada de professores centradas no PNE, PEE e PME, produzidas no período 2014-2020; a análise documental das leis de aprovação do PNE, PEE e dos PMEs do ES, dos decretos e resoluções nacionais concernentes e posteriores à aprovação do PNE; a realização de uma *survey* que envolveu a aplicação de um questionário (ANEXO A) nas Semes dos 78 municípios capixabas e, a realização de entrevistas semiestruturadas (roteiro ANEXO B) com os sujeitos da subamostra¹² – os gestores da formação continuada de 10 Semes dos municípios participantes.

Nessa perspectiva os estudos de revisão da produção acadêmica – 11 teses e dissertações dos anos 2014 a 2020 selecionadas no catálogo da Capes –, assumiram papel importante na construção da relevância deste trabalho, na medida em que as questões produzidas e as respostas dadas pelo conjunto das produções revisadas contribuíram para a escolha da questão investigada, a construção do conhecimento e dos caminhos percorridos nesta pesquisa.

Delineados nesta parte introdutória, os fragmentos da minha trajetória profissional, a contextualização, problematização, a hipótese, tese e demais proposições, apresentamos da organização dos seis capítulos desta pesquisa, estruturados de forma autônoma, mas articulados entre si.

O capítulo I apresenta o referencial teórico metodológico ancorado nas contribuições Michel de Certeau (1994), como interlocutor dos elementos dessa tese, na perspectiva

¹² A subamostra representativa da pesquisa Fapes, além da rede municipal (representada por 10 municípios - Semes) é composta também pela rede estadual (representada pelo Estado do ES - Sedu-ES) que está sendo investigada por outra pesquisadora do Mestrado sob a orientação da professora Silvana Ventorim.

de “maneiras de fazer” ou “apropriação” das políticas de formação continuada de professores, por meio de práticas táticas dos seus praticantes, dialogadas com alguns conceitos da “abordagem do ciclo de políticas”, relativos à “tradução” dessas políticas pelos profissionais que atuam no contexto da prática, desenvolvida por Ball e Bowe (Bowe et al., 1992) e Ball (1994) e, potencializadas com as contribuições de Ball e Mainardes (2011), Mainardes (2006, 2015, 2018), Ball, Maguire e Braun (2016).

Explícita, com apoio de Gil (2002, 2008, 2010) e Moreira e Caleffe (2008) dentre outros teóricos, o desenho metodológico desta pesquisa exploratória, de abordagem quali-quantitativa, desenvolvida a partir de três frentes investigativas – pesquisa bibliográfica sobre as políticas de formação continuada de professores centrada nos planos decenais de educação (PNE, PEE e PME), realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com lapso temporal 2014-2020; pesquisa documental tendo por fontes as Lei nº 13.005/2014 de aprovação do PNE e LDBEN nº 9.394/1996 e, as regulamentações homologadas após a vigência dos planos decenais de educação como o Decreto nº 8.752/2016 e as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 revogada pela nº 2/2019 e a de nº 1/2020, bem como os relatórios dos entes federados do ES participantes da pesquisa Fapes à qual vincula-se esta nossa pesquisa; e uma pesquisa de campo que envolveu a realização de uma *survey* (questionário *Google Forms*) aos gestores de formação continuada das Semes do Estado e a realização de uma entrevista semiestruturada com tais gestores de 10 municípios capixabas conforme critério amostral.

O Capítulo II apresenta o estudo de revisão da literatura evidenciando as contribuições de estudos acadêmicos – teses e dissertações – selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, produzidos entre 2014-2020, que analisam e refletem a formação continuada no contexto das políticas educacionais, com foco no PNE 2014-2024 e/ou PEEs e/ou PMEs 2015-2025, a fim de mostrar como o tema das políticas aparece na especificidade da formação de professores e mais precisamente na formação continuada desses profissionais no campo das políticas de Estado planejadas para os decênios mencionados.

Intencionamos apreender os objetivos, as concepções, conceitos, tendências, desafios, embates e outros enfoques para situar nosso objeto no cenário nacional e local e ampliar o entendimento acerca das políticas de formação continuada de professores no contexto dos planos decenais de educação, por entendermos que

essas teses e dissertações expressam as práticas dessas políticas.

O capítulo III apresenta a contextualização da formação continuada de professores no campo da política educacional nacional e local, no sentido de uma panorâmica dessas políticas no Brasil e no ES, evidenciando embates e conflitos, os principais conceitos e tendências conceituais, a importância de se discutir e refletir as políticas de formação continuada dos professores da educação básica no contexto do PNE 2014-2024, PEE-ES e PMEs capixabas, no cenário macro (Brasil) e local (ES).

Essa contextualização é referenciada nos estudiosos da formação de professores no contexto das políticas, com destaque para Nóvoa (1991; 1992; 1998, 2000a; 2000b; 2002; 2008, 2009, 2010; 2013, 2017) para sustentar a concepção de formação continuada e discussões e análises das políticas de formação docente; Dourado (2015; 2016; 2017) e Saviani (2008, 2010, 2014) para refletirmos os antecedentes/contexto histórico de construção do PNE 2014-2024 e a sua materialização no campo da formação de professores, enriquecidas com as contribuições de Oliveira (2009, 2010; 2012), Hypolito (2012), André, Gatti e Barreto (2011), Gatti (2008; 2011), André et al. (1999), Brzezinski (2014), Brzezinski e Garrido (2006); André (2007; 2009), Ferreira, Ventorim e Côco (2012), dentre outros estudiosos da temática no cenário local, nacional e internacional.

O capítulo IV é dedicado à apresentação dos dados educacionais e gerais dos 10 municípios contemplados na subamostra da pesquisa de campo – entrevista semiestruturada - da pesquisa “Inventários da Política e Práticas de Formação Continuada no ES” (Cachoeiro de Itapemirim, Colatina, Dores do Rio Preto, Itarana, Linhares, São Domingos do Norte, São Mateus, Serra, Vila Pavão e Vitória), bem como do universo pesquisado - Estado do ES.

Apresenta um panorama desses entes federados, elaborado a partir dos dados oficiais do ES – históricos, populacionais, econômicos, geográficos, administrativos e educacionais – produzidos pelo/a Censo Escolar 2019/2020, Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2019; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)/2010, Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) 2010, Instituto Jones Santos Neves (IJSN) 2020 e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Mec 2019 e 2020, bem como pelos próprios entes federados.

Focaliza os dados educacionais sobre formação continuada de professores dialogados com os dados de monitoramento da meta 16 do Relatório 2020 do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, produzido pelo Inep 2020. Dialoga ainda, com os dados dos Relatórios de Acompanhamento do PEE-ES e dos PMEs de cada um dos 10 municípios da subamostra da pesquisa, produzidos pelo IJSN, respectivamente em 2020 e 2017.

No capítulo V apresentamos os elementos que influenciaram à tradução das políticas de formação continuada de professores referenciadas nos planos decenais de educação nas Semes do ES, pelos gestores de formação continuada, a partir de indícios apreendidos dos dados da pesquisa de campo – *survey* desenvolvida por meio do questionário (*Google Forms* – ANEXO A) aplicado aos gestores de formação continuada de professores das Semes de 62 dos 78 municípios que compõem o Estado do ES e entrevistas semiestruturadas (ANEXO B) realizadas com os gestores de formação 10 dos municípios do ES contemplados na subamostra - da pesquisa Fapes, dialogados com o referencial teórico metodológico adotado, fontes documental e relatório do Inep 2020 e IJSN 2017 e 2020, no intuito de situar nossos leitores em relação às práticas e traduções das políticas de formação continuada de professores referenciadas nos planos decenais de educação – PNE, PEE/ES e PMEs do ES.

No capítulo VI analisamos os princípios que orientaram à tradução, pelos gestores de formação continuada, das políticas de formação continuada de professores referenciadas nos planos decenais de educação nas Semes do ES, bem como apresentamos às práticas de tradução dessas políticas por parte desses gestores; a partir dos dados da *survey* mediada pela aplicação do questionário (*Google Forms* – ANEXO A) interfaceados com as apreensões advindas das entrevistas semiestruturadas (ANEXO B) da pesquisa Fapes e dialogados com o referencial teórico-metodológico adotado, fontes documental e relatório do Inep 2020 e IJSN 2017 e 2020, no intuito de situar nossos leitores em relação às práticas e tradução das políticas de formação continuada de professores referenciadas nos planos decenais de educação – PNE, PEE/ES e PMEs do ES.

Finalizamos a escrita, com a apresentação das considerações finais acerca das apreensões advindas desta pesquisa, no sentido de atender aos objetivos propostos, responder às indagações, discutir a hipótese e a tese que motivaram esta investigação, bem como indicar caminhos e reflexões merecedores de estudos no âmbito da

academia.

1 APORTE TEÓRICO E CAMINHOS METODOLÓGICOS

1.1 APORTE TEÓRICO

Esta seção é dedicada à apresentação do aporte teórico que fundamenta as discussões dessa pesquisa, considerando que o propósito deste estudo é identificar e compreender os elementos que influenciam os gestores de formação à tradução das políticas de formação continuada de professores estabelecidas nos planos decenais de educação no âmbito das Semes do ES, referenciada na produção teórica de Michel de Certeau (1994), dialogada com Stephen John Ball e seus colaboradores (1992, 2011, 2016), por consideramos que as Semes do ES, como contextos do “trabalho com as políticas”, são espaços da práticas e não simplesmente de “implementação” ou de “aplicação” das políticas de formação continuada docente, na medida que “[...] as políticas são interpretadas de diferentes modos pelos sujeitos que atuam no nível da prática” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p.159).

Em outras palavras, apresentamos as contribuições desses estudiosos para embasar a nossa defesa de que as Semes do ES são contextos da prática das políticas de formação continuada - tradução -, na medida que os gestores de formação continuada, exercem papel ativo nestes espaços, transformam as políticas de formação continuada de professores originalmente pensadas, em práticas mais alinhadas às demandas e aos desafios do âmbito local.

Na direção da pesquisa “Inventários das Políticas e Práticas de Formação Continuada”, acreditamos, embasadas em Certeau (1994), que os sujeitos e suas práticas articulam-se num grande coletivo de interrelações, fazem usos de estratégias e táticas nas correlações de forças que atravessam o campo e, nesse processo, interpretam, subvertem, adaptam as políticas de formação continuada em práticas mais alinhadas às suas demandas e aos desafios que encontram no cotidiano.

Dessa forma, ancoradas no filósofo, historiador e teólogo francês Michel de Certeau, para fundamentar nossas análises e discussões, especialmente em sua obra *A invenção do cotidiano: artes de fazer* (1994), caminhamos na perspectiva do deslocamento da atenção do consumo supostamente passivo dos praticantes dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática e do desvio no uso desses produtos.

Interessa-nos, portanto, as “artes de fazer” dos sujeitos e suas estratégias e táticas para compreender as práticas de “implementação” das políticas de formação continuada de professores, referenciadas nos planos decenais de educação, no âmbito das Semes do ES. Consideramos que essas secretarias de educação como “lugar de ser e de poder¹³” são espaços de microrresistências e microliberdades a partir da ação/práticas táticas dos sujeitos praticantes que lá atuam com as políticas de formação de professores - os gestores da formação continuada de professores das Semes capixabas.

Interessa-nos também, o diálogo dessa perspectiva teórica certeuniana com a perspectiva da “tradução” no contexto da prática, da análise da trajetória das políticas educacionais da “abordagem do ciclo de políticas” formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994; Ball; Mainardes, 2011; Ball, Maguire e Braun, 2016). Ambas são inspiradoras para a análise das políticas de formação continuada no contexto das práticas, por serem uma referência para se pensar o “lugar próprio” da formação continuada no contexto das práticas.

A abordagem do ciclo de políticas, como destacado por Mainardes (2006), é sugerida como referencial teórico-metodológico, para análise das políticas educacionais de formação continuada de professores no cenário brasileiro, “[...] desde a sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus resultados [...]” (MAINARDES, 2006, p. 48), indo ao encontro do foco

¹³ De acordo com Certeau (1994), um próprio, um lugar de poder que se mantém e é instituído. “Um lugar é a ordem (seja qual for), segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência [...]. Aí impera a leido “próprio” [...]. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. implica uma indicação de estabilidade” (CERTEAU, 1944, p. 201, grifo do autor). Ou seja, é onde o poder, não necessariamente opressor, mas de autoridade simbólica e material – uma instituição, um lugar físico como a Secretaria de Educação.

investigativo dessa pesquisa, ou seja, o contexto da prática¹⁴ das políticas de formação de professores referenciadas nos PNE, PEE e PME – as Semes. Ball e seus colaboradores (2011, 2016) afirmam que é no contexto da prática que tais políticas passam por processos de interpretação¹⁵ e de tradução,

A interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática. A tradução é uma espécie de terceiro espaço, entre política e prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente ‘atuar’ sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos [...] (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.69, grifo dos autores).

Em Ball e seus colaboradores (2011, 2016) as políticas educacionais são entendidas como “traduções”, e nesse sentido Mainardes (2018b), em relação às pesquisas sobre políticas e programas¹⁶ educacionais que focalizam a “implementação” desses, destaca “[...] a existência de perspectivas que consideram que as políticas não são meramente implementadas no contexto da prática, mas reinterpretadas, modificadas, recontextualizadas. [...]” (MAINARDES, 2018b, p.189). Esse autor, ainda destaca que o conceito de “tradução” é empregado para refletir sobre os processos de transformação e diferentes interpretações a que as políticas estão sujeitas, uma vez que

[...] a “tradução” das políticas no contexto da prática envolve processos complexos de empréstimo, apropriação e adaptação que são feitos por meio de redes de atores/participantes, dentro e fora da escola, engajados na colaboração/negociação em diferentes circunstâncias (equipes, histórias institucionais) e com diferentes formas e volumes de recursos [...]. Ball, Maguire e Braun (2016) destacam a importância do contexto no qual as políticas são colocadas em ação (MAINARDES, 2018b, p. 194, grifo nosso).

Assim, a perspectiva de “tradução” das políticas educacionais em referência a políticas colocadas em ação – transformadas e ressignificadas –, ou seja, a política

¹⁴ De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al.; 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação (MAINARDES, 2006, p. 53, grifo do autor).

¹⁵ A interpretação é uma leitura inicial, um fazer sentido da política – o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos que fazer alguma coisa? É a leitura política e substancial – uma “decodificação”, que é ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva (BALL, 1993, *apud* BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.68, grifo do autor).

¹⁶ Mainardes (2018b), referenciado em Nirenberg; Brawerman e Ruiz (2006), afirma que a diferença entre políticas e programas, reside no fato de a política ser o horizonte, algo de longo alcance, enquanto os programas são formas de colocar uma política em ação, constituindo-se em desdobramentos das políticas. E cita, como exemplo dessa diferença, a política de avaliação da Educação Básica do Brasil, que inclui diversas ações e programas específicos, como a Prova Brasil, a Provinha Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

que efetivamente está sendo desenvolvida ou materializada no contexto da prática (BALL 2015, 1992; MAINARDES; MARCONDES, 2009), sob o nosso ponto de vista, dialoga com a perspectiva de espaço praticado, com as maneiras de fazer em Certeau (1994), considerando que para esse autor os sujeitos praticantes transformam aquilo que lhes é dado por meio de processos/práticas microbianas de resistência, as táticas,

[...] ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. [...] A tática não tem lugar senão o outro. É por isto que deve jogar no terreno que lhe é imposto [...] a tática é um movimento 'dentro do campo de visão do inimigo' [...] Ela opera golpe a golpe, lance por lance. Aproveita as 'ocasiões' e dela depende [...] (CERTEAU, 1994, p. 100, grifo do autor).

Nessa perspectiva certeuriana, as estratégias por outro lado, supõe a existência de um lugar próprio, aqui concebidos como o sistema educacional e suas legislações, capazes de produzir e de impor, na medida que são “[...] ações que graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem” (CERTEAU, 1994, p. 102).

Nesse contexto, de acordo com Certeau (1994) os processos de transformação se dão nos espaços da prática por meio do embate entre as resistências e a ordem imposta ao indivíduo por parte das autoridades políticas, religiosas ou culturais, revelada na correlação de forças entre a agência humana e a disciplina social, entre as táticas e as estratégias. Nessa lógica as práticas se constituem em meio a relações de forças sociais, uma vez que, o cotidiano tem um caráter opressor e essa opressão nos obriga constantemente a jogar com/no sistema para em meio aos interstícios das práticas reapropriar do cotidiano e nos tornarmos, em meio a estas limitações, sujeitos de nossas histórias.

Portanto, em Certeau (1994), as práticas são as “maneiras de fazer” o cotidiano, produzido histórica, social e temporalmente, por meio de tecnologias do agir que configuram estratégias ou táticas. Por conseguinte, as táticas podem ser definidas como as artes dos “fracos”, na medida que operam golpe a golpe no cotidiano provocando a instabilidade, a incerteza, jogando com o que lhe é imposto e, dessa forma possibilitam a reapropriação dos lugares, por meio da prática desses, transformando-os em espaços.

Nesse sentido, as “maneiras de fazer” dos sujeitos, segundo Certeau (1994), são procedimentos que implicam uma lógica dos jogos de ações relativos a tipos de

circunstâncias, supõe a existência de uma lógica dessas práticas que colocam a arte de combinar indissociável. Essa lógica é baseada na ocasião e não autônoma em relação ao seu campo de ação. Por conseguinte, todo lugar “próprio” é alterado por aquilo que nele se encontra.

Logo, por outro lado, o conceito de espaço se refere ao efeito produzido pelas operações que orientam “Em suma, o espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 1994, p. 202). Ou seja, é a resistência, local de mobilidade das relações de forças onde os sujeitos “jogam” no cotidiano com base em seu potencial criativo, desviando das trajetórias estabelecidas, resistindo ao que lhes é imposto e reconfigurando as relações de poder e de saber produzidos pelos próprios.

Nessa perspectiva, o lugar “[...] é uma ordem (seja qual for) segundo o qual se distribuem elementos nas relações de coexistência [...] onde impera a lei do ‘próprio’ [...]. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade” (CERTEAU, 1994, p. 201). O lugar enseja o exercício de ações em relação ao “outro” para demarcá-lo estrategicamente a partir das relações de poder e de saber, o que resulta no estabelecimento dos “próprios. Neste sentido, no lugar, o sujeito é submetido às normas, aos códigos e às leis resultando no entendimento de que nos lugares os sujeitos são posicionados de acordo com as relações de forças entre seus saberes e poderes.

Essas contribuições de Certeau (1994), essenciais para analisar os processos de tradução das políticas de formação continuada de professores no ES mediadas pelos planos decenais de educação, bem como para identificar e compreender como os gestores de formação continuada de professores subvertem e vão se apropriando desses dispositivos legais e lhes atribuindo sentidos diversos no âmbito das suas práticas – as Semes do Estado.

Assim como, consideramos fundamental dialogar essas contribuições certeurianas coma perspectiva de tradução das políticas no contexto da prática, da abordagem do ciclo de políticas de Ball e seus colaboradores (1992, 1994, 2011, 2016), pelo fato de essa abordagem se constituir em um método para a análise de políticas (MAINARDES, 2018c, apud MAINARDES; MARCONDES, 2009) que oferece elementos teórico-metodológicos para o desenvolvimento das pesquisas sobre

políticas educacionais.

Há, pelo menos, duas hipóteses para o interesse pelo uso da abordagem do ciclo de políticas. A primeira é o fato de que a abordagem se constitui em um método para a análise de políticas (MAINARDES; MARCONDES, 2009), oferecendo elementos teórico-metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, bem como da sua exposição (estruturação textual). [...]. A segunda hipótese é a de que a literatura em Língua Portuguesa sobre referenciais teórico-metodológicos para a análise de políticas é ainda restrita (MAINARDES, 2018c, p. 08).

O ciclo de políticas contempla cinco contextos de análise não lineares: contexto de influência, contexto de produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política (BOWE; BALL; GOLD, 1992) e (BALL, 1994). Nesse sentido, para esses estudiosos uma pesquisa sobre políticas de formação de professores na sua amplitude social, que abarca os atores envolvidos, deve ser realizada a partir da relação entre o texto da política e o contexto prático. Dessa forma, a abordagem ciclo de políticas permite analisar como essas políticas são interpretadas e traduzidas pelos atores na sua prática, uma vez que,

[...] Essa abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Em outras palavras, “[...] as políticas educacionais não são meramente ‘implementadas’ pelos profissionais que atuam na escola. Ao contrário, elas são submetidas a processos de interpretação, tradução, criação e recriação” (MAINARDES, 2016, s/p, grifo do autor). Nessa lógica, Mainardes (2006), chama a atenção com base em Ball e Bowe (1992), para a necessidade de foco das políticas centrar-se na interpretação ativa que os profissionais, que atuam no contexto da prática, fazem para relacionar os textos da política à prática, onde as políticas sofrem processos de resistência, acomodações e outros que incorrem na sua recriação.

Processos esses, de atuação das políticas, nos quais os textos das políticas têm de ser traduzidos a partir do texto para ação. Ou seja, tem que ser colocados em prática com os recursos disponíveis no contexto da sua prática (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016).

Porém, segundo Ball, Maguire e Braun (2016), o contexto da prática, muitas vezes, é ignorado pelos elaboradores de políticas e os atores locais passam despercebidos no processo. Portanto, analisar as políticas no contexto da prática significa entendê-las

em sua totalidade, sem os vieses exclusivos da influência dos elaboradores e dos textos elaborados.

Dessa forma, neste contexto, de “implementação” das políticas educacionais para o decênio 2014-2024 em nível nacional e 2015-2025 em âmbito estadual e municipal, como previsto nos planos decenais de educação mencionados, as contribuições da “abordagem do ciclo de políticas”¹⁷, são referências para análise da “implementação” dessas políticas educativas.

Nessa lógica as análises contidas na obra de Ball, Maguire e Braun (2016), chamam a atenção para o fato da formação continuada de professores, nas últimas décadas, ter sido uma das principais estratégias adotadas em âmbito nacional e internacional, como tentativa de elevação dos padrões educacionais e, que isso tem implicado na adoção de reformas e de políticas de formação continuada a serem “implementadas” pelas escolas e, sobretudo, porque demonstram a partir de análises fundamentadas em estudos empíricos, como escolas interpretam e traduzem tais políticas.

Portanto, nessa direção, para compreensão da complexidade e dos aspectos intrínsecos das políticas educacionais, Mainardes (2006) e Ball e Mainardes (2011), chamam a atenção dos pesquisadores dessas políticas para a necessidade de utilizarem, para a análise das políticas educacionais brasileiras, a abordagem do ciclo de políticas formuladas por Ball, Bowe e Gold (1992) e aprimorada por Ball (1994)¹⁸.

[...] a abordagem do ciclo das políticas constitui-se num referencial analítico útil para análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua ‘implementação’ no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006, p. 48, grifo nosso).

¹⁷ *Policy cycle approach.*

¹⁸ De acordo com Mainardes (2018c) é importante que os pesquisadores interessados nesta abordagem do ciclo de políticas tenham clareza da perspectiva epistemológica que a fundamenta, pois a ela estão associados um conceito/concepção de política e de política educacional e também a concepção de que diversos fatores influenciam a formulação de políticas, entre outros aspectos relevantes. Nesse sentido, destaca que “Na fase inicial, a abordagem foi desenvolvida a partir de pressupostos teóricos pós-estruturalistas. Ao longo do tempo, Ball assumiu uma perspectiva epistemológica pluralista e, mais recentemente, Ball afirmou que “[...] usa métodos modernistas e depois os sujeita à teorização pós-estrutural. E esse jogo entre dados – de um tipo modernista, e teoria – de um tipo pós-estruturalista, eu considero muito produtivo” (AVELAR, 2016, p. 3)” (MAINARDES, 2018c, p.10, grifo do autor).

Para esses autores, na prática, as políticas são frequentemente obscuras e algumas vezes inexecutáveis,

[...]. As políticas, particularmente as políticas educacionais em geral são pensadas e escritas [...] sem levar em conta variações enormes de contexto [...] ou das capacidades locais. Políticas diferentes geram diferentes quantidades de “espaço de manobra”, mas são sempre objeto de alguma forma de **tradução ou de ‘leitura ativa’**,¹⁹ processos que permitem a compreensão de textos dentro dos limites da ação – um processo de re-presentação, reordenação e refundação (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14, grifo nosso).

Assim, o contexto da prática, nosso campo de investigação no estudo aqui proposto, é onde as políticas estão sujeitas a recriação. Relaciona-se diretamente com momento e espaço de possibilidades de processos de mudanças e transformações em relação à proposta da política inicial na medida que a abordagem do ciclo de política considera que os profissionais da educação exercem um papel ativo ao atuarem sobre as políticas educacionais:

A partir desse entendimento que o contexto da prática é “[...] onde a política está sujeita à interpretação e recriação [...]” (MAINARDES, 2006, p.53 apud Ball e Bowe, 1992) e, considerando que no contexto nacional, a partir de 2009, com a introdução do §1º no art. 62 da LDBEN nº 9.394/1996 pela Lei nº 12.056/2009, a obrigatoriedade de promover a formação continuada dos profissionais de magistério no âmbito dos municípios e dos Estados, passou a cada ente federado, embora o referido dispositivo legal (§1º no art. 62 da LDBEN nº 9.394/1996) estabeleça que essa formação deva ser promovida pela União, Estados e Municípios, em regime de colaboração “[...] 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” (BRASIL, 1996).

Considerando ainda, que desde então, nessa lógica, assim como os demais entes da federação, no âmbito do ES os municípios e Estado, têm promovido a formação continuada dos seus profissionais do magistério, por meio da ação articulada com a União e/ou de parcerias com universidades e/ou instituições de ensino superior ou entidades/órgãos públicos e/ou privados para “implementação” de programas, projetos ou políticas educacionais, locais ou nacional, como é o caso do PNE, PEE-

¹⁹ Ball e Mainardes (2011), com base em Lendvai e Stubbs (2007), concebem a tradução como uma forma de leitura ativa, um processo de re-presentação, de reordenamento, de re-instrução por meio de várias práticas materiais e discursivas.

ES e PMEs.

Sustentamos a possibilidade de, para além da escola concebida como contexto da prática - de transformação - das políticas públicas de formação de professores oficiais, pelos professores que lá exercem um papel local ativo (MAINARDES, 2006), concebermos as Semes do Estado, como potenciais espaços de prática – tradução das políticas de formação continuada, na medida que a responsabilidade de promover a formação continuada dos profissionais da educação passou aos Municípios e Estados em regime de colaboração com a União e, que os gestores da formação continuada dos professores no âmbito dessas secretarias têm a possibilidade de transformarem as políticas de formação continuada oficiais lhes apresentadas para “implementação”, de acordo com as suas convicções, valores e interesses diversos, exercendo para tanto, o papel ativo nesse processo de tradução.

Dessa forma, referenciadas em Michael de Certeau e Ball e seus colaboradores, por meio da articulação da perspectiva das apropriações certeunianas (1994), com elementos da perspectiva de “tradução” no contexto da prática, sustentamos a possibilidade dos sujeitos ativos/atores (MAINARDES, 2006; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) ou sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994), transformarem as políticas públicas de formação continuada estabelecidas nos dispositivos legais originais/oficiais, em práticas mais alinhadas às demandas e aos desafios do âmbito local.

Considerando ainda, que as políticas educacionais planejadas para o decênio 2014-2024/2015-2025, podem sofrer adaptações capazes de transformar as originalmente planejadas, no contexto de suas práticas, passando os dispositivos legais mencionados por processos de “interpretação” e “tradução” (Ball, 1992; Ball; Mainardes, 2011; Ball; Maguire; Braun, 2016) ou apropriação (Certeau, 1994). A seguir, apresentaremos o percurso teórico-metodológico adotado nesta pesquisa, ancorado na perspectiva das “invenções cotidianas – artes de fazer” certeunianas dialogadas com alguns conceitos do contexto das práticas das políticas educacionais da “abordagem do ciclo de políticas” de Ball e seus colaboradores (1992, 1994, 2011), para análise das políticas educacionais, em especial das políticas de formação continuada de professores mediadas pelos PNE, PEE e PME do ES, no contexto da sua prática local - Semes do Estado

Neste tópico, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa exploratória, de abordagem quali-quantitativa, desenvolvida em três frentes investigativas – pesquisa bibliográfica, documental e de campo composta pela *survey*, desenvolvida por meio da aplicação de um questionário, e pelas entrevistas semiestruturadas – com vinculação à pesquisa “Inventário das Políticas e Práticas da Formação Continuada no Espírito Santo”, para consecução do nosso objetivo geral que é identificar e compreender os elementos que influenciam os gestores de formação à tradução das políticas de formação continuada de professores no ES estabelecidas nos planos nacional, estadual e municipais de educação.

Os percursos metodológicos adotados compreendem: a revisão da produção acadêmica – teses e dissertações – selecionada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sobre políticas educacionais de formação continuada de professores centradas no PNE, PEE e PME, produzidas no período 2014-2020, apresentada no capítulo 2 desta pesquisa; a análise documental das leis de aprovação do PNE, PEE e dos PMEs do ES, dos decretos e resoluções nacionais concernentes e posteriores à aprovação do PNE, bem como outras regulamentações que envolvem as políticas de formação de professores; a realização da *survey* por meio da aplicação do questionário²⁰ (ANEXO A) nas Semes dos 62 municípios capixabas e, a realização de entrevistas semiestruturadas (roteiro ANEXO B) com os sujeitos da amostra – os gestores da formação continuada de 10²¹ Secretarias de Educação dos municípios mais e menos populosos das quatro macrorregiões²² do ES participantes da pesquisa, tendo como amostra intencional a Seme do município de Vitória, por se tratar da capital.

Nesse intuito, a natureza deste estudo determinou sua caracterização como quali-quantitativo, na medida que utilizamos dados empíricos das redes municipais de ensino do Espírito Santo coletados na *survey* pelo questionário (*Google Forms* - ANEXO A) e pelas entrevistas semiestruturadas (roteiro ANEXO B) da pesquisa

²⁰ Os dados utilizados por nós decorrem da sistematização/tabulação dos dados do questionário - parte estruturante da *survey* da pesquisa Fapes -, feita pelo profissional especializado contratado para tanto.

²¹ Cachoeiro de Itapemirim, Colatina, Dores do Rio Preto, Itarana, Linhares, São Domingos do Norte, São Mateus, Serra, Vila Pavão e Vitória.

²² Região Norte (São Mateus e Vila Pavão), Região Central (Colatina, Linhares e São Domingos do Norte), Região Sul (Cachoeiro de Itapemirim e Dores do Rio Preto), Região Metropolitana (Itarana, Serra e Vitória). No decorrer da pesquisa decidimos pela inclusão do município de Colatina por ter sido piloto na aplicação do questionário da pesquisa *survey* e em atendimento a solicitação da própria Seme desse ente federado, considerando que o pré-teste é fundamental para validação dos instrumentos da pesquisa.

Fapes Concebemos a pesquisa quanti-qualitativa na perspectiva da complementariedade entre esses modos de investigar o campo educacional, o que implica assumir que,

[...] as pesquisas quantitativa²³ e qualitativa²⁴ não são excludentes [...] a pesquisa quantitativa atua como compiladora e organizadora de informações para serem analisadas crítica e qualitativamente [...]. Ambos os tipos de pesquisa devem sinergicamente se complementar [...], pois é sempre necessário fazer uma análise qualitativa de dados quantitativos, assim como utilizar dados obtidos por técnicas qualitativas para se proceder uma análise quantitativa (MICHEL, 2009, p. 38).

A pesquisa quali-quant, além de importante instrumento da pesquisa social, na medida que “[...] quantifica e percentualiza opiniões, submetendo seus resultados a uma análise crítica qualitativa. Isso permite levantar atitudes, pontos de vista, preferências que as pessoas têm a respeito de determinados assuntos [...] descobrir tendências, reconhecer interesses, identificar e explicar comportamentos” (MICHEL, 2009, p. 39).

Por conseguinte, a pesquisa exploratória nos possibilita uma mobilidade na escolha dos procedimentos, no decurso do processo investigativo, mediante o reconhecimento de questões que necessitam de maior atenção, na medida em que, conforme Gil (2008), a pesquisa exploratória visa nos proporcionar maior familiaridade com o problema, de forma a explicitá-lo. Para tanto, pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas e, geralmente, a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica, bem como estudo de caso. Portanto, vai ao encontro do nosso propósito nesta pesquisa, visto que as pesquisas exploratórias buscam “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27).

²³ Michel (2009) afirmou que a pesquisa quantitativa parte do princípio de que tudo pode ser quantificável. Essa pesquisa utiliza a quantificação tanto na modalidade de coleta de informações, quanto no tratamento dos dados, utilizando técnicas estatísticas. Os resultados são obtidos e comprovados pelo número de vezes que o fenômeno ocorre ou com a exatidão em que ocorre.

²⁴ Ainda conforme Michel (2009), a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo. Por isso carece de uma interpretação do fenômeno à luz do contexto, do tempo e dos fatos. O ambiente da vida é a fonte direta para obtenção dos dados e a capacidade de o pesquisador interpretar essa realidade se fundamenta na discussão da ligação e correlação de dados interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos. A verdade não se comprova numérica e estatisticamente, mas convence na forma detalhada, abrangente, consistente e coerente. Ou seja, nesse tipo de pesquisa, a interpretação do fenômeno não pode ficar reduzida a quantificações frias e descontextualizadas da realidade. Portanto o pesquisador participa, compreende e interpreta.

Nessa lógica, a pesquisa documental, para esse mesmo autor, assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza, fundamentalmente, das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Assim, na exploração das fontes documentais,

Existem de um lado os documentos de primeira mão, que não receberam nenhum tratamento qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais [...]. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc (GIL, 2002, p. 52).

Dessa forma, a vinculação da nossa pesquisa à pesquisa “Inventário das Políticas e Práticas da Formação Continuada no Espírito Santo”, definiu a amostra e subamostra e os sujeitos pesquisados, como sendo os mesmos da pesquisa Fapes, a exceção da Sedu/ES que está sendo investigada por outra aluna da nossa linha de pesquisa, sob a orientação da professora Silvana Ventorim. Logo, o universo da nossa pesquisa é o Estado do ES, os 62 municípios respondentes da pesquisa *survey* constituem nossa amostra e 10 desses a subamostra, e os sujeitos compreendem os gestores de formação de professores das Semes do ES dos municípios respondentes do questionário da *survey* e os participantes das entrevistas.

Assim, a amostra compreendeu os 62 (79,48%)²⁵ dos 78 municípios do Estado participantes da pesquisa, sendo a amostra constituída pelos gestores de formação continuada de professores das 62 Semes/municípios respondentes do questionário (*Google Forms*). da *survey* Os sujeitos da pesquisa são caracterizados por esses gestores de formação continuada das secretarias de educação dos municípios respondentes da *survey* e pelos participantes da entrevista semiestruturada realizada em 10 daqueles 62 municípios.

²⁵ A pesquisa Fapes objetivou contemplar no questionário (*Google Forms*) da *survey* os 78 municípios que compõem o ES, porém, responderam o referido questionário 62 (79,48%) dos 78 municípios capixabas. Dos 16 municípios não respondentes 06 localizam-se na Região Norte, 02 na Região Central, 04 na Região Sul e 04 na Região Metropolitana do Estado.

A entrevista²⁶ semiestruturada foi realizada com os gestores de formação continuada das Semes de 10 municípios (Colatina, Itarana, Linhares, Cachoeiro de Itapemirim, São Domingos do Norte, Dolores do Rio Preto, São Mateus, Serra, Vila Pavão, Vitória), sendo oito escolhidos pela pesquisa Fapes dentre os mais emenos populosos do Estado, um escolhido como amostra intencional por se tratar da capital - município de Vitória – e um por ter sido piloto na aplicação do questionário da pesquisa *survey* – Colatina -, como demonstra o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Municípios da subamostra participantes da entrevista.

Município	População (Hab. km ²)	Projeção para 2020 (IBGE)	Região
Colatina	111.788	123.400	Central
Linhares	141 306	176.688	
São Domingos do Norte	8.001	8.687	
Serra	409.267	527.240	Metropolitana
Vitória	327.801	365.855	
Itarana	10.881	10.494	
São Mateus	109.028	132.642	Norte
Vila Pavão	8.672	9.244	
Cachoeiro de Itapemirim	189.889	210.589	Sul
Dolores do Rio Preto	6.397 6.771	6.771	

Fonte: IBGE (2010).

1.1.1 Pesquisa Documental

Na direção da pesquisa a qual estamos vinculados - “Inventários das Políticas e Práticas de Formação Continuada no Espírito Santo” -, entendemos, balizadas em Certeau (2011), que nenhuma fonte documental é neutra, mas constitui-se na representação de convicções, interesses e apropriações diversas e, que, portanto, nenhuma realidade histórica pode ser compreendida sem considerar as relações de força presentes nos espaços do instituído e dos movimentos instituintes, pois um documento não representa a tradução literal de um fenômeno histórico, mas apenas evidencia os sentidos produzidos acerca desse. Assim, exploraremos as fontes nos

²⁶ O distanciamento social, como medida de enfrentamento da Pandemia decorrente do Covid-19, adotado no país a partir de março/2020 (no ES, o Decreto estadual nº 4593-R de 13/03/2020, instituiu estado de emergência em saúde pública no Estado e estabeleceu medidas sanitárias e administrativas para prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos decorrentes do surto de coronavírus - COVID-19 -, dentre outras providências), impossibilitou-nos de ir presencialmente aos municípios, razão da realização das entrevistas com os gestores de formação no formato virtual com a utilização do *Google Meet* (ferramenta do *Google* que permite realizar chamadas de vídeo e áudio. A versão institucional disponibilizada pela Ufes permite realizar a gravação). Cada entrevista durou entre 1 hora e 30 minutos a 2 horas e foram gravadas com a devida autorização dos participantes, e para a transcrição dos áudios foi automática no Documento *Google* (aplicativo dentro do *Google Drive* que permite escrever textos e gravar áudios com modo de salvagem automático) e do *Voicemette* (aplicativo que captura automaticamente todo dispositivo de gravação e o programa que está executando o áudio).

diferentes contextos que assumimos em nossa pesquisa, numa perspectiva de problematizar sua relação com a realidade a ser investigada.

Nessa lógica, as análises procedidas nos documentos contemplados nessa pesquisa documental (leis, resoluções, relatórios, planos decenais de educação dentre outros) pressupõe que a produção textual das instituições, órgãos governamentais e entidades fabrica “[...] um lugar próprio de pesquisa, o campo da formação de professores, com sistemas de referências, suportes, tecnologias, fragmentos materiais e linguísticos articulados com o contexto sócio-econômico, político e cultural” (VENTORIM; ASTORI; BITENCOURT, 2020, p. 4). Com isso, nosso intuito é captar não somente o material desses documentos, mas a sua forma (CERTEAU, 1.994), para captar as múltiplas convenções presentes e instituídas nos textos - discurso oficial do Estado -, uma vez que esses textos,

[...] representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais [...]. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. [...] Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos. [...] Assim, as políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. [...] As respostas a esses textos têm consequências reais [...] vivenciadas dentro [...] do contexto da prática (MAINARDES, 2006, p. 52-53)

Dessa forma, considerando que em Gil (2010), a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de método e técnica para analisar documentos (dos mais variados tipos) de primeira mão, como parte dos procedimentos metodológicos adotados em uma das três frentes investigativas nesta pesquisa exploratória, a pesquisa documental compreende a leitura e análise das fontes elencadas a seguir:

Quadro 2 – Documentos/fontes analisados na pesquisa documental.

Fonte documental	Objeto da fonte documental
Constituição Federal de 1988	Constituição da República Federativa do Brasil
LDBN nº 9.394/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Lei nº 10.172/2001 (PNE 2001-2011)	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Lei nº 13.005/2014 e seu Anexo (PNE 2014-2024)	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Lei nº 10.382/2015 e seu Anexo Único (PEE/ES)	Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo – PEE/ES, período 2015-2025.
Resolução CNE/CP nº 2/2015	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.
Decreto nº 8.752/2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica
Resolução CNE/CP nº 2/2019	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).
Resolução CNE/CP nº 1/2020	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).
Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: biênio 2018-2020, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) 2020.	Estudos de aferição da evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo da Lei de aprovação do PNE
Relatório 2020 de Acompanhamento do PEE/ES, produzido pelo Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), designado para esse fim na lei de aprovação desse plano.	Estudos de aferição do cumprimento das metas estabelecidas no Anexo único da Lei de aprovação do PEE/ES
Relatório 2017 de Acompanhamento dos PMEs, produzidos pelo Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), designado para esse fim, nas leis de aprovação desses planos.	Estudos de aferição do cumprimento das metas estabelecidas nos PMEs do ES

O diálogo com os documentos da pesquisa sobre o objeto de investigação nos aproxima das práticas produzidas pelos sujeitos nos espaços-tempos do trabalho, tendo em vista que todo objeto de pesquisa foi produzido historicamente, a exemplo do relatório documental da pesquisa Fapes dialogado, no capítulo IV, com as fontes documentais representadas pelas leis de aprovação, com seus respectivos anexos único, do PNE, PEE-ES e dos PMEs dos 10 municípios participantes das entrevistas, bem como com os relatórios de monitoramento e acompanhamento desses planos decenais de educação, produzidos pelo Inep 2020 e IJSN 2017 e 2020.

Procedemos um mapeamento da formação continuada no PNE 2014-2024, para identificar e discutir, a luz do referencial teórico adotado, o foco da política de formação continuada contida nas 20 metas e 254 estratégias desse plano, tais como a

concepção de formação continuada, as áreas de concentração, as metas e estratégias que fazem referência a essa temática, objeto, público alvo, prazos de cumprimento, níveis, etapas, modalidades, ente(s) federado(s) responsáveis pela sua implementação e outros aspectos relevantes à compreensão da formação continuada no contexto do PNE.

O procedimento metodológico adotado nesse mapeamento, ainda compreendeu a inserção, no *Word*, do texto original²⁷ do Anexo²⁸ da Lei nº 13.005/2014 que aprovou o PNE, e por meio do “localizador de texto no documento” a identificação de todas as referências à “formação continuada”, sendo esses aspectos referenciados denominados por nós de “indicadores”. Em seguida, inserimos também as referências à “política de formação”, “pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*”, ao “curso de especialização”, “doutorado” e “mestrado”, por constituírem formação continuada, de acordo com o Decreto nº 8.752/2016 e a Resolução CNE/CP nº 1/2020.

1.1.2 Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo, uma das três frentes investigativas desta pesquisa exploratória, foi desenvolvida no ES em 62 dos 78 municípios capixabas, tendo como sujeitos da pesquisa, os gestores de formação continuada dessas secretarias de educação. Envolveu o questionário da pesquisa *survey* e a entrevista como procedimentos metodológicos para coleta de dados, que nos permitiu situar o objeto e o *lócus* de investigação. Acerca da pesquisa de campo, Moreira e Callefe (2008) afirmam que ela trata,

[...] da coleta de dados do ambiente natural, com objetivo de observar, criticar a vida real, com base em teoria, para verificar como a teoria estudada se comporta na vida real. Confrontando teoria e prática, permite responder ao problema e atingir os objetivos. [...] é [...] apropriada para estudos de indivíduos, grupos, comunidades, organizações, considerando que para a pesquisa social, o mais importante é explicar os fenômenos, entender realidades uma pesquisa, criar significados sociais (MOREIRA; CALLEFE, 2008, p.43).

Considerando ainda que, os procedimentos de coleta de dados utilizados –

²⁷ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

²⁸ O Anexo da Lei nº 13.005/2014 de aprovação do PNE 2014-2024, traz as 20 metas e as 254 estratégias deste plano

questionário (*survey*) e entrevista - junto aos participantes da amostra pesquisada, Moreira e Calfe (2008), destacam que a pesquisa de campo na área das ciências humanas e sociais,

[...], tendo como objeto o homem, seus comportamento e experiências, inserido no determinado contexto social, necessita de instrumentos que possibilitem coletar dados da vida real, das experiências e vivências do dia a dia para verificar, testar e confirmar como a teoria estudada se aplica a realidade (p.42).

Explicitados a definição e os objetivos da pesquisa de campo e os procedimentos de coleta dos dados, a seguir apresentamos a metodologia e procedimentos utilizados em cada um das duas fases da pesquisa de campo – questionário da *survey* e entrevista.

1.1.2.1 *Survey*

A realização da pesquisa *survey* por meio da aplicação do questionário (via *Google Forms* - ANEXO A), foi um dos dois procedimentos utilizados na pesquisa de campo para coleta de dados nos municípios do Estado, junto aos gestores de formação continuada de professores das Semes desses entes federados participantes da amostra, visto que o seu resultado nos possibilita analisar, de forma abrangente, como estão sendo traduzidas e praticadas, por parte desses gestores municipais de formação Estado, as políticas de formação continuada docente previstas nos planos municipais, estaduais e nacional de educação, uma vez que que

[...] utiliza escalas de medidas, muito usado na pesquisa qualiquanti, cujo propósito é medir e quantificar opiniões e atitudes. Semelhante ao processo utilizado em censos, o *survey* contempla, porém, apenas uma amostra da população toda, enquanto o censo geralmente implica [...] uma população inteira” (MOREIRA; CALLEFE, 2008, p. 58).

A pesquisa *survey*²⁹ desenvolvida via questionário (*Google Forms* – ANEXO A), aplicado aos gestores de formação das Semes do Espírito Santo, no período de 13 de dezembro de 2019 a 30 de junho de 2020, contempla 59 questões abrangendo as diversas áreas em que as políticas públicas de formação continuada de professores são praticadas e traduzidas pelos profissionais que atuam no contexto das suas

²⁹ A tabulação e o cruzamento dos dados do questionário da *survey* foi realizado por um profissional técnico, por meio do *software* iramuteq, com previsão orçamentária no Projeto da pesquisa Fapes.

práticas – as Semes -, compreendendo seis eixos de análise, a saber:

- a) **função gestora e identidade profissional** – buscou conhecer os gestores municipais responsáveis pela formação continuada de professores, sua formação, tempo de atuação na educação e na formação, funções desempenhadas, carga horária destinada à formação continuada e a outras funções, bem como o seu grau de influência sobre as decisões voltadas às políticas municipais de formação continuada.
- b) **política de formação continuada de professores** – visou conhecer como são as políticas de formação continuada praticadas pelos municípios e a oferta de projetos próprios de formação, parcerias estabelecidas com instituições público-privadas para a oferta de formações, legislações que regulamentam as formações ofertadas pelo município, programas estaduais ou federais que os municípios fazem adesão e como esta formação é valorizada na carreira profissional dos professores.
- c) **organização da formação continuada de professores** – intencionou investigar como os municípios compreendem a formação continuada de professores e como ocorre a sua valorização e incentivo de participação, se há liberação para cursar a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), previsão das formações em calendário, a periodicidade, a adesão dos professores às formações ofertadas pelas Semes, temáticas em debate e a participação dos professores na sua escolha e, quais são os sujeitos contemplados com a oferta dessas formações.
- d) **formação continuada de professores e o cotidiano escolar** – buscou questionar sobre como a formação continuada ofertada pelas Semes contribui com a prática dos professores no contexto escolar e se a escola possui autonomia para planejar e realizar projetos próprios de formação a partir de suas demandas.
- e) **formação continuada de professores e os planos nacional, estadual e municipal de educação** – visou indagar os efeitos, dessas leis implementadas recentemente, sobre a organização das políticas de formação continuada e, ainda saber como está sendo feito o acompanhamento e as implicações desses planos nas políticas de formação continuada nos municípios investigados.

f) **avaliação da formação continuada de professores.** – buscou conhecer sobre os recursos destinados pelas Semes para formação continuada de professores e os instrumentos utilizados para avaliar o trabalho destinado à formação.

Na *survey* mediada pela aplicação do questionário, assim como nas entrevistas desta pesquisa de campo, consideramos a possibilidade de o cargo e/ou função de gestor municipal de formação de professores receber outras denominações, como: gestor de formação, superintendente de formação, assessor de formação ou outro equivalente. Consideramos também, a possibilidade da não existência deste cargo para o desempenho da gestão da formação continuada e para tanto, orientamos que o questionário da *survey* fosse respondido pelo servidor que, mesmo em outro cargo, tenha a função de organizar e conduzir os momentos de formação de professores no município. Para além, dessas possibilidades adotamos como critério de exclusão de participante desta pesquisa, gestores e/ou responsáveis pela formação continuada de professores das Semes que fossem pesquisadores desta pesquisa Fapes ou que se recusassem responder o questionário.

O estudo aqui proposto tem caráter descritivo³⁰ e interpretativo, visto que o procedimento metodológico adotado compreende a leitura e análise do banco de dados quantitativos produzido pela *survey* com recorte para 32 das 59 questões do questionário aplicado, via *Google Forms*, que tratam direta ou indiretamente da formação continuada de professores no contexto do PNE, PEE e PMEs do ES, dialogados com as apreensões advindas dos estudos de revisão da produção acadêmica, do mapeamento dos planos decenais e com os documentos (leis, decretos, resoluções e relatórios), referenciado no aporte teórico metodológico adotado.

³⁰ De acordo com Gil (2008), as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população de um determinado grupo ou de uma experiência, podendo estabelecer relações entre as variáveis. Sua grande contribuição consiste em proporcionar novas visões sobre uma realidade já conhecida. Destaca-se, ainda, que o propósito da pesquisa descritiva é verificar e explicar problemas, fatos ou fenômenos da vida real, com a precisão possível, observando e fazendo relações, conexões, à luz da influência que o ambiente exerce sobre eles. O pesquisador não interfere no ambiente e o seu objetivo é explicar os fenômenos, relacionando-os com o contexto em que se realizam. A pesquisa descritiva associa-se diretamente com a pesquisa qualitativa, na medida que levanta, interpreta e discute fatos e situações. Procura conhecer e comparar as várias situações que envolvem o comportamento humano, individual ou em grupos sociais ou organizacionais, em seus aspectos social, econômico, cultural. São exemplos de pesquisa descritiva a pesquisa de opinião, o estudo de caso, a pesquisa documental etc. (MICHEL, 2009).

1.1.2.2 Entrevistas

As entrevistas, como parte integrante dos procedimentos de coleta de dados da pesquisa de campo, foram adotadas por se tratar de um instrumento de investigação social, que estabelece um diálogo face a face com o entrevistado e, quando aplicada a grupos estratégicos, envolvidos com o problema em questão, produz melhores resultados, visto que os objetivos desta técnica de coleta de dados possibilitam a “[...] averiguação de fatos, determinação de clima, sentimentos, expectativas, sonhos, descoberta de planos de ação, conduta atual ou do passado, motivos conscientes para opinião” (MOREIRA; CALLEFE, 2008, p. 68).

Optamos pela entrevista do tipo semiestruturada, por considerarmos que nela “O entrevistador tem a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada; permite explorar mais amplamente uma questão” (MOREIRA; CALLEFE, 2008, p. 68). Em outras palavras, dá ao entrevistador liberdade para adaptar as perguntas e conduzir a entrevista em face dos objetivos pretendidos; atuar na perspectiva dialógica e recíproca do pesquisador para com o pesquisado em torno do diálogo, debate, aprofundamento e ampliação da compreensão daquilo que está sendo investigado.

Nesse sentido, as entrevistas semiestruturadas, viabilizam o processo dialógico, de busca de conhecimento, que o encontro entre entrevistado e pesquisador pode proporcionar para fins de compreensão daquilo que está sendo investigado, na medida em que se distanciam da estrutura rígida e unilateral das entrevistas tradicionais – do tipo padronizadas ou estruturadas.

Nessa lógica, o roteiro da entrevista semiestruturada (ANEXO B), foi elaborado a partir dos seis eixos do questionário da pesquisa *survey* (ANEXO A). Contempla seis questões principais que seguem a organização dos referidos eixos e, para aprofundamento, foi subdividido em 15 questões que possibilitam detalhamento das ações de formação continuada praticadas pelas Semes. Contempla ainda uma questão aberta para os entrevistados poderem acrescentar algo que não contemplado no diálogo.

As entrevistas com roteiro semiestruturado, foram aplicadas no período de 19 de

outubro a 13 de novembro de 2020, aos gestores de formação continuada de professores de 10 municípios do ES (subamostra com os municípios mais e menos populosos das quatro macrorregiões do Estado, sendo o município de Colatina inserido em atendimento ao pedido da Seme por ter sido piloto na aplicação do pré teste do questionário da *survey*, e como amostra intencional o município de Vitória por ser capital) participante da pesquisa, a saber:

Quadro 3 – Municípios e quantitativo de participantes da entrevista

Município	Responsável pela Formação Continuada	Equipe Pedagógica	Secretário de Educação
Colatina	01	01	-
Linhares	01	-	01
São Domingos do Norte	01	-	01
Serra	01	01	-
Vitória	01	-	-
Itarana	01	-	01
São Mateus	01	01	-
Vila Pavão	01	-	01
Cachoeiro de Itapemirim	01	05 ³¹	-
Dores do Rio Preto	01	-	01
Total	11	08	05

Fonte: Dados elaborados pela autora

Como vimos, em face das entrevistas serem do tipo semiestruturadas, diversos profissionais indicados pelos gestores de formação das Semes, também participaram e trouxeram grandes contribuições para esta etapa da pesquisa, cujo objetivo foi: aprofundar e compreender as práticas de formação continuada dos municípios relativas à trajetória formativa e as formas de oferta em tempos de pandemia; entender como se dá, em nível municipal, as políticas de incentivo para os professores nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e sua relação com o PME; saber como os programas de formação continuada (de adesão do Governo Estadual e Federal) são praticados e se atendem às demandas às realidades da rede municipal; identificar se os municípios possuem um programa próprio de formação continuada, e compreender relação desse com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), qual o material e temas estudados, se há algum material produzido proveniente da formação, alguma avaliação dos processos formativos e se esta

³¹ Em Cachoeiro de Itapemirim toda a equipe de gestores composta por cinco profissionais se dispôs a participar da entrevista.

influencia os planejamentos seguintes tanto em termos financeiros como para atendimento das necessidades formativas dos professores.

Os resultados das análises das entrevistas referentes às questões (ANEXO B) que envolvem, direta ou indiretamente, a formação continuada de professores no contexto dos planos PNE, PEE-ES e PMEs, serão dialogados com as apreensões advindas da análise dos dados do questionário (ANEXO A) da *survey*, bem como com as provenientes dos estudos de revisão da produção acadêmica, do mapeamento dos planos decenais e com os documentos (leis, decretos, resoluções e relatórios), referenciado no aporte teórico metodológico adotado.

Nessa direção, no capítulo a seguir, apresentamos os estudos de revisão do conhecimento produzido no conjunto das produções acadêmicas do período de 2014-2020, sobre as políticas de formação de professores referenciadas nos planos decenais de educação, a partir do qual traçamos e percorremos os caminhos desta pesquisa.

2 ESTUDOS DE REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar como a temática políticas de formação de professores aparece na especificidade da formação continuada, mais precisamente no contexto dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação para o decênio 2014-2024 e 2015-2025 respectivamente.

Nesse sentido, apresenta o mapeamento e as análises das produções científicas no campo das políticas públicas de formação continuada de professores da educação básica, mediadas pelos PNE 2014-2024, PEEs e PMEs, produzidas entre 2014 e 2020, representadas por teses e dissertações do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que servirão de aporte para refletir e compreender o objeto dessa pesquisa.

A pretensão é analisar o que se produziu sobre a temática formação continuada de professores da educação básica referenciada nos planos decenais, de forma a conhecer e evidenciar, no cenário atual, os movimentos teórico-metodológicos que sustentam a discussão da formação, bem como evidenciar as tendências conceituais, os debates, fragilidades e desafios da área, os aspectos silenciados e outros que revelem as disputas e conquistas do campo das políticas públicas educacionais no contexto desses planos, com vista a ampliar nossa perspectiva teórico-epistemológica e de análise dessas políticas voltadas a formação continuada de professores da educação básica.

Para tanto, as questões que orientaram a análise dessas produções científicas sobre as políticas de formação continuada no contexto dos planos decenais de educação, buscou identificar: que objetos vêm sendo priorizados nessas produções? Quais os objetivos desses estudos? Quais as metodologias e técnicas de coleta de dados mais utilizadas? Quais teóricos ou referenciais fundamentaram tais pesquisas? Quais foram os resultados dessas investigações?

Diante deste contexto de configuração recente dos estudos sobre a temática políticas de formação continuada de professores referenciadas no PNE e,consequentemente, nos PEEs e PMEs, as teses e dissertações nacionais dos últimos sete anos,(2014-2020), apresentadas a seguir refletem a atenção dedicada a temática.

Partindo do pressuposto da especificidade, importância e abrangência do PNE, bem como dos PEEs e PMEs, como política pública de Estado planejada para o decênio 2014-2024/2015-2025, tido como o “epicentro das políticas educacionais brasileiras” (DOURADO, 2018), iniciamos em novembro de 2019 nossa primeira pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com os descritores “Plano Nacional de Educacao” OR “PNE” OR ”PEE” OR “PME” AND “políticas educacionais” AND “formacao continuada de professores” OR "desenvolvimento profissional", com recorte temporal 2014 a 2019. Em maio de 2021 finalizamos busca contemplando 2019 e 2020³², com vista a abranger as produções do período 2014-2020 que investigaram as políticas de formação continuada de professores no contexto do PNE, PEEs e PMEs.

2. 1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A decisão de realizar a coleta de dados da nossa pesquisa bibliográfica no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foi motivada por concebermos essas produções científicas como essenciais para compreensão dos pressupostos teóricos metodológicos que sustentam a formação continuada de professores da educação básica nacional e local (Estado e Municípios), mediadas pelos planos decenais de educação.

A Capes, fundação do Mec, conforme sua história e missão³³, foi criada em 1951 com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país", e tem como uma de suas grandes

³² As buscas encerraram em 05/2021 contemplando os trabalhos produzidos e inseridos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes até a referida data, visto que necessitávamos estabelecer uma data limite para findarmos as análises e escrita dos estudos de revisão da produção acadêmica para pensarmos e decidirmos caminhos para darmos prosseguimento à escrita da nossa pesquisa.

³³ História e Missão, publicada em 17/06/2008, no endereço eletrônico da Capes <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao> . Atualizado em 16/04/2021 19h23 . Em 2007, depois de 57 anos da sua criação, a Capes por meio da Lei nº 11.502/2007, além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, passou a induzir e a fomentar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Tal atribuição foi consolidada pelo Decreto nº 6.755, de 29/01/ 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. A Capes assumiu então as disposições do decreto por meio da criação de duas novas diretorias: de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED). As ações coordenadas pela agência culminaram com o lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em 28/05/2009, possibilitando aos professores das escolas públicas estaduais e municipais que atuavam sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN) iniciar cursos gratuitos de licenciatura.

linhas de ação possibilitar o acesso e a divulgação da produção científica (Capes, 2021).

Nesse sentido, nossa opção pela produção científica registrada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, justifica-se por se tratar de um banco de dados abrangente, que concentra trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* de Instituições de Ensino Superior — IES — públicas e privadas de todo o território nacional. E, ainda, por se tratar de uma fonte de pesquisa relevante, que abarca as diferentes áreas do conhecimento humano, com acesso gratuito, via *internet*, à busca do conhecimento/informação minimizando tempo e custos por parte dos pesquisadores.

A escolha do lapso temporal deste estudo de revisão (2014-2020), coincide com o período de vigência dos atuais PNE, PEEs e PMEs, contados a partir de suas aprovações, iniciada respectivamente em 2014 e 2015. Dessa forma, a metodologia utilizada no processo de busca e seleção das produções acadêmicas *stricto sensu* – teses e dissertações - dos Programas de Pós-Graduação, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no referido período, compreendeu, as etapas, procedimentos e instrumentos, a seguir:

Adoção de descritores para busca no banco de dados “plano nacional de educacao” OR “PNE” OR ”PEE” OR “PME” AND “políticas educacionais” AND “formacao continuada de professores” OR "desenvolvimento profissional".

Refinamento da busca, por meio da seleção do “Tipo” de curso de pós-graduação: mestrado (dissertação) e doutorado (tese); Ano: 2014 a 2020 (feita em duas etapas - primeira de 2014 a 2019 realizada em 26/11/2019 e segunda 2019 e 2020 realizada em 20/05/2021); “Grande Área de conhecimento”: Ciências Humanas; e, “Área de Conhecimento”, “Área de Avaliação”, “Área de Concentração” e “Nome do Programa”: Educação;

Leitura e análise dos títulos, resumos e palavras-chave das produções, que compreendeu uma etapa inicial de leitura e análise dos títulos, seguida das palavras-chave e por último dos resumos quando os títulos das produções apresentadas nas buscas não eram suficientes para decidirmos a sua seleção ou não. Ou seja, diante da insuficiência de informações nos títulos e palavras-chave, recorreremos aos resumos por apresentarem indícios de que a produção relacionava-

se, direta ou indiretamente, com o nosso objeto de pesquisa, por conterem pelo menos dois dos descritores utilizados na busca – “políticas” ou “políticas públicas educacionais” ou “políticas educacionais” ou “políticas de formação de professores” ou “políticas de formação continuada” ou “políticas de desenvolvimento profissional de professores” ou “PNE 2014-2024” ou “PNE”, ou “PEE”, ou “PME” e “formação profissional” ou “formação de professores” ou “formação continuada” ou “desenvolvimento profissional”, dentre outros como “formação em serviço” ou “capacitação dos profissionais da educação” que denotassem tratar do objeto dessa pesquisa.

Essa nossa preocupação, considerou inclusive o alerta dado por Brzezinski (2014), acerca dos cuidados que devemos ter em relação aos diferentes espaços temporais em que as pesquisas são realizadas, pois a exemplo do destacado por André (2009) acerca da expressão formação continuada que vem sendo substituída por desenvolvimento profissional nos últimos anos,

[...] muitas vezes, em face da dinâmica atual da produção do conhecimento, surgem novas conotações e as categorias passam a ter outros descritores. Citam-se exemplos: o entendimento e a extensão do campo do que hoje se chama no Brasil de ‘formação continuada’ antes era denominado de ‘educação permanente’, e a ‘prática docente’ ou a ‘prática pedagógica’ passaram a ter uma concepção mais abrangente das ações do professor, com o conceito de ‘trabalho docente’ (BRZEZINSKI, 2014, p. 19).

Utilização da ferramenta “Localizar” da barra de rolagem do *Word* e, excepcionalmente, leitura completa das produções quando a leitura do resumo não era suficiente para observarmos se a produção de alguma forma – direta ou indireta – tratava da formação continuada de professores no âmbito dos planos decenais de educação. A leitura na íntegra das produções inicialmente selecionadas, era realizada quando a ferramenta “Localizar” identificava no texto da produção os indicadores “formação continuada” ou “desenvolvimento profissional” e “PNE 2014-2024” o “PNE”, ou “PEE”, ou “PME”, ainda que de forma indireta.

Redução do quantitativo de produções, identificadas no resultado inicial da busca com o refinamento, de 45 (36 dissertações e nove teses) para 11 (seis dissertações e cinco teses), com base na releitura minuciosa dos resumos e, da leitura completa dos textos das produções disponibilizados para consulta no banco de dados explorado, pois embora os descritores adotados para a busca não constassem nos títulos ou nas palavras-chave ou mesmo nos resumos, havia indícios de que trataram de forma

indireta da formação continuada de professores no contexto do PNE e/ou PEE ou PME, considerando, por exemplo, que a formação continuada é um aspecto constitutivo da valorização dos profissionais da educação no âmbito das políticas educacionais e que os planos decenais de educação são políticas públicas educacionais de Estado.

Disposição das produções selecionadas em três Quadros demonstrativos (Quadros 4, 5 e 6), depois de concluída a seleção e a quantificação das produções que tratam direta ou indiretamente do PNE e/ou PEE e/ou PME ou de políticas públicas de formação continuada de professores com base nos descritores citados, para dar uma visão geral da materialidade da produção revisada.

O primeiro quadro, identificado como Quadro 4, trata dos dados quantitativos das produções selecionadas - ano, tipo de produção, relação direta ou indireta da produção com o nosso objeto. O segundo, Quadro 5, contempla os dados quantitativos acerca dos principais teóricos que fundamentaram as produções selecionadas. O terceiro, Quadros 6 – continuação e conclusão – (APÊNDICE A), dispõe dos dados descritivos, referentes ao ano e tipo de produção, título, palavras-chave, quantidade de produção apresentada e selecionada no banco de dados e a sua relação direta ou indireta com o objeto investigado, autores, referencial teórico, programa, linha de pesquisa, tipo de instituição e estado/região de localização e endereço eletrônico.

Separação das produções selecionadas (teses e dissertações) em dois grandes eixos. Um identificado como “Políticas Educacionais e Formação de Professores” (Quadro 7), para condensar as produções que tratam das políticas e formação de professores de forma geral e, portanto, indireta da formação continuada e do PNE e/ou PEE e/ou PME. E outro nominado “Formação Continuada de Professores e Planos Decenais de Educação – PNE e/ou, PEEs e/ou PMEs” (Quadro 8), para contemplar as produções que tratam diretamente do nosso objeto de investigação.

□ Fichamento bibliográfico das produções selecionadas, segundo seus eixos, mediante a leitura e análise dos títulos, seguido das palavras-chave e do resumo e do texto completo dessas pesquisas quando disponibilizadas no banco de dados da Capes, considerando os indicadores: objetivos propostos, referencial teórico,

metodologia, conceitos e pressupostos e resultados e outros aspectos relevantes como palavras-chave, ano de produção, instituição formadora e região de localização.

□ Apresentação dos debates e discussões no cenário nacional e/ou local revelados nas 11 produções selecionadas, divididas em dois grandes eixos (Quadros 7 e 8), evidenciando o que estes estudos disseram sobre as “Políticas Educacionais e Formação de Professores” e a “Formação Continuada de Professores e Planos Decenais de Educação – PNE e/ou, PEEs e/ou PMEs”.

□ Apresentação dos dados quantitativos das 11 produções selecionadas sob duas formas: uma por meio de dados mais gerais de caracterização da materialidade dessas pesquisas destacando informações mais objetivas: quantidade de teses e dissertações, programa de pós-graduação, instituição formadora e sua localização, autores de referência etc. E outra, por meio de dados qualitativos (descritivos) das produções de acordo com os eixos, para situar essas teses e dissertações, de forma conjunta, com relação aos seus objetivos, quadro teórico metodológico, autores mais citados, objetivos, metodologia e resultados.

Insta ressaltar, que para além dessas 11 produções científicas selecionadas, ainda vislumbramos a possibilidade de selecionarmos mais duas que nos chamaram atenção. Uma é a dissertação de 2017 da Universidade Federal do Acre, intitulada “A formação continuada de professores no Brasil: um Estado da Arte (2013-2016)”, que embora não contemple no seu título, resumo ou palavras-chave os de escritores “Plano Nacional de Educação” e/ou “PEE” e/ou “PME”, poderia ter sido selecionada se o acesso ao seu texto na íntegra tivesse a publicação autorizada no *site* do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, uma vez que o “Estado da Arte” sobre a formação continuada abrangeu os anos 2014 a 2016 de vigência do PNE, PEE e PME, dando indícios de que o seu texto dispõe de reflexões acerca da formação continuada no contexto do PNE. O mesmo se deu com a segunda dissertação, também do ano 2017, intitulada “O Plano Nacional de Educação 2014-2024: análise da política de Estado”, cujo título, resumo e palavras-chave não contemplam “formação continuada” ou “desenvolvimento profissional” ou outro indicador tal como “formação dos profissionais da educação”.

Necessário, ainda informar, que os resumos de quatro das 11 produções selecionadas não dispõem de informações sobre o referencial teórico adotado e, uma dentre as quatro não possui autorização de divulgação do texto completo. Nesse caso, a identificação do referencial teórico de três das 11 produções selecionadas só foi possível com a leitura completa de seus textos.

Por conseguinte, o Quadro 4, a seguir, contempla as 11 produções selecionadas entre 2014-2020, que apresentaram congruências direta ou indireta com o nosso objeto de pesquisa.

Quadro 4 – Dissertações e teses do Banco de Dados da Capes, produzidas entre 2014-2020, selecionadas, relacionadas direta e indiretamente com o objeto investigado.

ANO	PRODUÇÕES			RELAÇÃO COM O OBJETO PESQUISADO	
	Dissertações	Teses	TOTAL	DIRETA	INDIRETA
2014	-	01	01	-	01
2015	-	-	-	-	-
2016	-	01	01	01	-
2017	-	01	01	01	-
2018	03	01	04	03	01
2019	01	-	01	-	01
2020	02	01	03	-	03
TOTAL	06	05	11	05	06

Fonte: Dados produzidos pela autora (2021).

2.1. Materialidade das 11 produções selecionadas no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Capes entre 2014-2020

Nesta seção apresentamos os dados quantitativos das 11 produções selecionadas (cinco teses e seis dissertações) entre 2014-2020 no Banco de Dados da Capes, para termos uma visão da materialidade dos trabalhos (Ver Quadros 6 e suascontinuações e conclusão (APÊNDICE A).

Quanto ao ano de produção destes trabalhos, 2018 contemplou a maior parte das produções deste estudo de revisão, representando 36% (quatro dentre 11), seguido do ano 2020 com 27% (três dentre 11) e dos anos 2014, 2016, 2017 e 2019 que representaram cerca de 10% cada (uma dentre 11 cada). No ano 2015, as oito produções apresentadas no resultado inicial da busca foram descartadas por não dialogarem, ainda que indiretamente, com o nosso objeto de pesquisa.

No que tange ao tipo de instituição formadora, a maior parte, 63% dos trabalhos (sete dentre 11) foi produzido em universidades públicas (cinco federais e duas estaduais), e os demais (quatro) em instituições privadas.

Em relação às regiões de localização dessas produções, a região Sul concentrou 54% (seis dentre 11) das produções, seguida do Sudeste com 27% (três produções) representada pelo Rio de Janeiro (RJ) e Minas Gerais (MG) e, por último as regiões Centro Oeste e Nordeste com cerca de 10% (uma produção) cada.

Acerca do aporte teórico referenciado nas teses e dissertações, embora quatro dentre as 11 selecionadas não disponham desta informação nos seus resumos e, de não termos tido acesso ao texto completo de uma daquelas quatro por não dispor de autorização para divulgação, identificamos em 10 dessas 11 produções, referências expressas aos teóricos (relacionados no Quadro 5, a seguir), feitas pelos próprios pesquisadores nos resumos e/ou texto completo desses trabalhos, como sendo os principais autores que sustentaram as análises e discussões dessas produções.

Quadro 5 – Quantificação dos principais teóricos referência das produções selecionadas, segundo o ano de produção de cada.

No me	2014	2016	2017	2018	2019	2020	To tal
ALMEIDA, Maria Isabel de (2004)				1			01
ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de (2008)	1						01
ARAUJO, Gilda Cardoso de (2010; 2010a)		1					01
BALL, Stephen J. (1994,1998, 2001, 2004, 2015)				1	1		02
BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette (2016)					1		02
BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Anne (1992)				1	1		02
BARDIN, Laurenci (1977, 2006, 2009, 2011)			1	1	1		04
BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp (1994)						1	01
BOURDIEU, Pierre (1985, 1994, 1997, 2002)				1			01
BRZEZINSKI, Iria (2014)					1	1	02
CUNHA, Luiz Antônio (1980)				1			01
CURY, Carlos Roberto Jamil (1992; 2005; 2011)		1					01
DOURADO, Luiz Fernandez (2006, 2011, 2016)				1		1	02
FARIAS, Adriana de Jesus Diniz (2013)						1	01
FLICK, Uwe (2013)						1	01
FREITAS, Helena C. L. (2007)	1						01
FREITAS, Luiz Carlos de (2011, 2012, 2013, 2015, 2018)		1		1		1	03
FRIGOTTO, Gaudêncio (2006)					1		01
FORMOSINHO, Julia Oliveira (2009)				1			01
GARCÍA, Maria Manuel Alves (2005; 2009)		1					01
GARCÍA, Marcelo Manuel Alves (2005)				1			01
GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba, S.S.; ANDRÉ, Marli Eliza (2011)	1			1		1	03
GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba, S.S. (2009)				1			01
GATTI, Bernadete Angelina (2009, 2011)				2			02
GRAMSCI, Antônio (1978)	1						01
IMBERNÓN, Francisco (2004, 2009, 2011)				2		2	04
KUENZER, Acácia Zeneida (2009; 2011)		1					01
KOPNIN, Pavel Vassilyevitch (1978)	1						01
KOSIK, Karel (1972,1976)				1			02
LIBANEO, José Carlos (2016)						1	01
LUDKE, Menga (2007)	1						01
LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de (1986)						1	01
MAINARDES, Jefferson (2006)					1		01
MARX, Karl (1982, 1984, 1996, 1999, 2008, 2011)	1	1					02
MARX, Karl; ENGELS, Friedrich (1978)		1					01
MORAES, Roque (1999)			1				01
MASSON, Gisele (2012)			1				01
NOVOA, Antônio (1991, 2008, 2009)				1			01
OLIVEIRA, Dalila Andrade de (2009; 2011)				1		1	02
OLIVEIRA-FORMOSINHO, João (2009)				1			01
PERONI, Vera Maria Vidal (2003, 2015)		1					01
RAMALHO, B. L.; NUNEZ, I. B.; GAUTHIER, C (2003)				1			01
ROMANOWSKI, Joana; Ens (2006)				1		1	02
SAVIANI, Dermeval (1994, 1998, 2001, 2003, 2005, 2007, 2008,2009, 2010, 2012, 2014)	1	1	1	2			05
SANFELICE, José Luis (2008)				1			01
SCHEIB, Leda (2016)		1					01
SHIROMA, Eneida Oto (2003, 2011)		1					01
SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (2005)		1			1		02
SZYMANSKY, Heloisa at al (2011)						1	01
VAZQUEZ, Adolfo Sánchez (2007)	1						01
VIEIRA, Juçara Dutra (2010, 2014)						1	01
VIEIRA PINTO, Alvaro (1979)	1						01
WEBER, Silke (2015)						1	01

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes

Nota: Dados produzidos pela autora.

Dessa forma, dentre os principais teóricos que fundamentaram 10 dessas 11 produções, se destacaram os brasileiros Dermeval Saviani (1994, 1998, 2001, 2003, 2005, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2014) referenciado como tal em cinco das 10 pesquisas, seguido de Luiz Carlos de Freitas (2011, 2012, 2013, 2015, 2018) citado em quatro das 10 produções para fundamentar as análises sobre as políticas públicas de formação de professores. Ao lado de Freitas, estão o espanhol Francisco Imbernón (2004, 2009, 2011) e a francesa Laurenci Bardin (1997, 2006, 2009, 2011), também citados em quatro das 10 produções. Em seguida, temos as brasileiras Bernadete Gatti, Elba Barreto e Marli André (2009, 2011), referenciadas em três das 10 produções (FONTONA, 2014; SAMPAIO, 2018; PAZ, 2020).

Em menor escala (referenciadas em duas das 10 produções), estão os teóricos brasileiros Luiz Fernandez Dourado (2006, 2011, 2016), Dalila Oliveira (2009, 2011), Íria Brzezinski (2014), Bernadete Gatti (2009, 2011), Joana Romanowski (2006), Maria Garcia (2005, 2009), Eneida Oto Shiroma, Roselane Fátima Campos e Rosalba Maria Garcia (2005), os americanos Stephen Ball (1994, 2001, 2004), Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2016), Ball, Bowe e Gold (1992), o alemão Karl Marx (1982, 1984, 1996, 1999, 2008, 2011) e o tcheco Karel Kosik (1972, 1976).

O Quadro 5, demonstra ainda, que referenciados, pelos próprios autores, no resumo e/ou no texto completo de pelo menos uma das 10 produções selecionadas (uma produção não foi contabilizada porque o referencial teórico não consta no resumo e, o texto completo não possui autorização de divulgação), aparecem teóricos de grande expressividade no cenário acadêmico-educacional dentre os quais destacamos o português António Nóvoa (1991, 2008, 2009), o francês Pierre Bourdieu (1985, 1994, 1997, 2002), os brasileiros Jefferson Mainardes (2006), Dalila Andrade de Oliveira (2009; 2011), Galdêncio Frigotto (2006, 2015), José Carlos Libâneo (2016), Carlos Roberto Jamil Cury (1992, 2005, 2011), Marli André (2008), Marli André e Menga Lüdke (1986) e muitos outros teóricos que vêm ampliando as produções acadêmicas sobre a formação continuada dos professores no contexto das políticas educacionais e contribuindo de forma expressiva nos estudos e pesquisas sobre a temática.

Necessário salientar, que se somássemos todas as referências ao teórico – individuais e em coautoria com um ou mais teóricos –, constantes nos resumos e/ou texto

completo das pesquisas selecionadas como principais aportes teóricos que fundamentaram suas discussões e análises, Marli André figuraria entre os mais referenciados, visto que em quatro das 10 produções (FONTANA, 2014, SAMPAIO, 2018; SILVA, 2020; PAZ, 2020), ela foi referenciada como: André (2014); Lüdke e André (1986); Gatti, Barreto, André (2011).

Nessa lógica, Menga Lüdke, figuraria entre os teóricos nacionais mais referenciados, em pelo menos duas das 10 produções: em Fontana (2014) referenciada como Lüdke (2007) e em Silva (2020) como Lüdke e André (1986), bem como Eneida Shiroma, citada por Fiorese (2016) e Almeida (2020), como Shiroma (2003) e Shiroma, Campos e Garcia (2005). O mesmo se deu com o americano Stephan Ball citado por Souza (2018) e Almeida (2019) como Ball (1994, 1998) e como Ball, Maguirre e Braun (2016), Bowe e Ball (1992), Bow, Ball e Gold (1992).

2.1.1 Eixo 1 Políticas Educacionais de formação de professores

Esta subseção apresenta a síntese do mapeamento e das análises das análises das seis produções (duas teses e quatro dissertações) selecionadas no Banco de Teses de Dissertações da Capes (dispostas nos Quadro 6 - continuação e conclusão – APÊNDICE A) e compiladas no Quadro 7), que tratam das “políticas educacionais de formação de professores” e, portanto, indiretamente do nosso objeto de pesquisa “as políticas de formação continuada de professores mediadas pelos planos decenais de educação – PNE 2014-2024 e/ou PEE e/ou PME 2015-2025”, evidenciando seus objetivos, objeto, referenciais teóricos, metodologia e técnicas de coleta de dados e resultados, com o propósito de verificar suas contribuições para uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo no cenário nacional e local.

Quadro 7 – Dissertações e Teses selecionadas no Banco de Dados da Capes - período 2014-2020, contempladas no Eixo 1 - “ Políticas Educacionais de Formação de Professores”

Ano	Título/Autor	Palavras-chave	Tipo de Trabalho	IES/UF
2014	Título: Políticas públicas para pesquisa na formação e no trabalho dos profissionais da Educação Básica: contradições e materialidade. Autora: Maria Iolanda Fontana	Políticas Públicas. Formação de Profissionais da Educação Básica. Trabalho de Profissionais da Educação Básica. Pesquisa. Práxis.	Tese	Universidade de Tuiuti do Paraná/ PR
2018	Título: Formação e trabalho docente em tempos de meritocracia: reflexões sobre a política educacional nacional e sua convergência na formação continuada da rede municipal de Dois Vizinhos-PR. Autora: Tatiane Mateus.	Meritocracia. Parceiros da Educação. Plano Nacional de Educação. Formação e trabalho docente.	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ PR
2020	Título: A interpretação e a tradução das políticas globais de formação continuada de professores em uma escola pública baiana. Autora: Eudira da Silva Pinto Almeida	Políticas de formação de professores; Educação Básica; Organismos multilaterais; Agenda Global; Unesco	Dissertação	Universidade Católica de Brasília/ DF
2020	Título: Políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica: impactos no Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Uberaba-MG. Autora: Adrinelly Lemes Nogueira.	Políticas Públicas; Formação continuada; Educação Básica; Ensino Fundamental I	Tese	Universidade Federal de Uberlândia- MG
2020	Título: A formação continuada dos professores da Educação Básica na perspectiva das pedagogas e da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Branco-MG. Autora: Marilene do Carmo da Silva.	Educação Básica; Formação Docente; Desenvolvimento Profissional Docente	Dissertação	Universidade Federal de Ouro Preto/ MG
2020	Título: O planejamento de políticas de valorização docente no contexto de elaboração do Plano Municipal de Educação em Vitória da Conquista – BA. Autora: Fernanda Ribeiro da Paz	PME; Valorização docente; Políticas Educacionais	Dissertação	Universidade Federal do Sudoeste da Bahia/ BA

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em 26/11/2019 e 20/05/2021.

Nota: Dados produzidos pela autora.

No que tange aos objetivos dessas seis produções, como explicitado por seus autores, buscou-se analisar as contradições e a materialidade das políticas públicas para pesquisa na formação e no trabalho de profissionais da educação básica (FONTANA, 2014); compreender a concepção e como se manifesta a política da meritocracia na formação e no trabalho docente, no Movimento “Parceiros da Educação”, designado como entidade da sociedade civil e criador de referências para elaboração de políticas educacionais hegemônicas (MATEUS, 2018); e, como os professores de uma escola municipal da Bahia interpretam e traduzem as políticas globais da formação no

contexto de sua prática docente (ALMEIDA, 2019). Os objetivos foram ainda, conhecer como ocorre a formação continuada dos docentes da educação infantil e do Ensino Fundamental de Ouro Branco-MG, na perspectiva das Pedagogas e da Secretaria Municipal de Educação – SME (SILVA, 2020); entender como as políticas públicas de formação continuada de professores da rede pública de Uberaba-MG, bem como seus avanços, limites e possibilidades na primeira etapa do Ensino Fundamental, no período de 2014-2019 (NOGUEIRA, 2020); e analisar o planejamento das metas e estratégias relativas à valorização docente do PME de Vitória da Conquista-BA (PAZ, 2020).

Quanto ao objeto de investigação, a maior parte (cinco) das seis produções tiveram como objeto de investigação as políticas de formação nacional e local centradas na formação continuada dos professores da educação básica, sendo que uma estabeleceu a relação da política global com a política nacional e local. Paz (2020), foi a única dentre as seis produções que teve as “políticas de valorização do magistério local” por objeto pesquisado, e por isso consideramos que objetivou, indiretamente, investigar as políticas de formação continuada local, uma vez que a formação continuada é uma dimensão constitutiva da valorização docente.

Nas especificidades de cada um dos demais trabalhos, vimos que Mateus (2018), centrou-se na perspectiva meritocrática das políticas de formação continuada de professores materializadas no PNE 2014-2024 e no Movimento “Parceiros da Educação”, no contexto da rede municipal de Dois Vizinhos – PR; Já Fontana (2014) investigou as contradições e materialidade das políticas de formação continuada de professores nacional e local e suas contribuições para a pesquisa na formação continuada e para o trabalho desses profissionais em âmbito local (município de Barreiras – BA); Almeida, (2019), teve na tradução da política global de formação continuada de professores no contexto de uma escola da rede municipal baiana, o foco de seu estudo; Silva (2020), na política de formação continuada dos professores da educação básica da rede municipal de Ouro Branco-MG, sob a ótica das pedagogas e da Secretaria Municipal de Educação desse Município; e, Nogueira (2020), nos avanços e limites das políticas públicas de formação continuada de professores dos aos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Uberaba-MG.

Dentre os principais teóricos que fundamentaram as análises das seis produções selecionadas e contempladas no Eixo 1 que trata das “políticas educacionais de formação de professores”, referenciados como tais pelos autores no resumo e/ou texto completo dessas seis produções, observamos a presença dos teóricos brasileiros na maior parte dos trabalhos. Referenciados em duas das seis produções estão: Freitas (2011, 2012 e 2018) citados por Mateus (2018) e Nogueira (2020); Saviani (1987, 2001, 2005, 2007, 2008, 2010, 2014) por Fontana (2014) e Mateus (2018); e, Gatti, Barreto, André (2011) referenciadas por Fontana (2014) e Paz (2020). Ao lado dos brasileiros, também citados em dois dos seis trabalhos, estão os teóricos estrangeiros Kosik (1972, 1976) referenciados por Mateus (2018) e Nogueira (2020) e, Bardin (1997, 2009) por Almeida (2019) e Silva (2020). Outros teóricos como Dalila Oliveira (2011) e Luiz Fernandez Dourado (2016) foram citados como aportes teóricos principais em pelo menos uma (PAZ, 2020) das seis produções.

Necessário registrar, que se somarmos as referências solo às em coautoria, feitas pelos pesquisadores nos resumos e/ou texto completo das produções, podemos inferir que dentre os teóricos brasileiros que fundamentaram as análises dessas seis produções do Eixo 1, Marli André aparece como a mais referenciada, visto que em quatro dessas ela é citada dentre os principais por Fontana (2014), Mateus (2018), Silva (2020) e Paz (2020), como: André (2014); Lüdke e André (1986); Gatti, Barreto, André (2011). Nessa lógica, Menga Lüdke também está entre os teóricos nacionais mais citados, visto que foi referenciada em pelo menos duas das seis produções -por Fontana (2014) como Lüdke (2007) e por Silva (2020) como Lüdke e André (1986).

Em Almeida (2019), embora o resumo não informasse, observamos na leitura integral do texto muitas referências a Bardin (2011), para análise dos dados com base na sua Teoria da Análise de Conteúdo, ao Bowe, Ball e Gold (1992) utilizados na perspectiva do método do Ciclo de Política para análise da produção de texto e o contexto da prática, ao Ball (2015), Ball; Maguire; Braun (2016) para discutir a tradução das políticas, ao Lendvai e Stubbs (2012) para analisar a política transnacional como tradução e, a Shiroma, Campos e Garcia, (2005) como subsídios teórico-metodológicos para a análise de documentos, com base nos conceitos, no conteúdo e nos discursos.

Observamos ainda, na leitura completa do texto de Almeida (2019), que Oliveira et

al. (2016), Brzezinski (2014), Dourado (2009 e 2015), Oliveira (2014) e Maués(2011), aparecem como aportes complementares para discutir políticas educacionais, inclusive no contexto do PNE, bem como outros teóricos brasileiros para tratar do contexto histórico das políticas de educacionais de formação de professores no Brasil e sua articulação com os interesses mercadológicos e suas implicações na formação continuada.

Ademais, ressaltamos que Silva (2020), para além dos teóricos de referência já elencados, centrou seu referencial em Brzezinski (2014), García (1999); Romanowski e Ens (2006), como mostrou a leitura na íntegra da sua dissertação. Enquanto Nogueira (2020) na sua fundamentação teórica estabeleceu-se diálogo, principalmente, com Libâneo (2016).

No que tange a metodologia, a maior parte das pesquisas (quatro dentre seis) adotou pesquisas de natureza empírica com abordagem mista (qualitativa e quantitativa). Os procedimentos mais utilizados foram: análise documental³⁴ (em cinco das seis pesquisas), de autoria de Mateus (2018), Almeida (2019), Silva(2020), Nogueira (2020) e Paz (2020); questionários (em quatro pesquisas de campo), de autoria de Almeida (2019), Silva (2020), Nogueira (2020) e Paz (2020), sendo a coleta de dados via entrevistas utilizada em duas pesquisas (SILVA, 2020; PAZ, 2020). A pesquisa bibliográfica foi utilizada e citada no resumo de todas as produções.

Em Almeida (2019), ainda constatamos que na coleta dos dados empíricos foi utilizado os instrumentos de observação não participante, e o recurso do diário de campo para o registro dessas observações, bem como o estudo de caso e a utilização do método do Ciclo de Políticas, para análise da trajetória em nível transversal de políticas e uso do contexto da “produção de texto” e o “contexto da prática” dessa abordagem metodológica. A análise dos dados coletados foi realizada com base na Análise de Conteúdo, segundo a abordagem de Bardin (2011). Mateus (2018) foi o único dos seis pesquisadores que desenvolveu a sua pesquisa apenas na perspectiva de

³⁴ Dentre os documentos mais citados na análise documental estão: LDBEN n° 9394/1996; Lei n° 10.172/2001 do PNE 2001-2011; Lei n°13.005/2014 do PNE 2014-2024; Resolução CNE/CP n° 2/2015; PEE 2015-2025, PME 2014-2024; documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) elaborados na Conferência Mundial de Educação para Todos nos anos de 1990, 2000 e 2015; Plano de Gestão da Educação Municipal do município pesquisado na produção; Plano de Carreira e Remuneração do Magistério do Município pesquisado.

investigação qualitativa, por meio da pesquisa documental e bibliográfica.

Na produção de Fontana (2014), observamos que foram utilizados os procedimentos da pesquisa empírica e como método a dialética na concepção do materialismo histórico para compreender o movimento histórico, as ideologias e as determinações político-econômicas que configuram as relações contraditórias entre políticas públicas, a pesquisa na formação e no trabalho do profissional da educação básica. Nessa perspectiva, Nogueira (2020), adotou em sua investigação de natureza qualitativa, a orientação epistemológica da abordagem dialética.

Dentre os documentos consultados na pesquisa documental, destacamos em Fontana (2014), os dos três programas que incluem a pesquisa como atividade mediadora da formação continuada de profissionais da educação básica (Observatório da Educação - Obeduc/Capes, Programa de Desenvolvimento da Educação no Paraná – PDE/SEED e Projeto EduPesquisa/SME³⁵⁶³); em Almeida(2019), a documentação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), elaborados na Conferência Mundial de Educação para Todos nos anos de 1990, 2000 e 2015, a LDBEN nº 9.394/1996, o PNE 2014-2024, o PEE - Bahia 2015-2025 e o PME Barreiras 2014-2024; em Silva (2020) a LDBEN nº 9394/1996, PNE 2001-2011 - Lei nº 10.172/2001, o PNE 2014-2024 - Lei nº 13.005/2014, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e o PME 2014-2024 de Ouro Branco- MG. Já, Paz (2020), além da LDBEN, Resolução CNE/CP nº. 2/2015 e da Lei do PNE 2014-2024 mencionadas, consultou o PME de Vitória da Conquista – BA, o Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério desse município, a Constituição Federal de 1988 e a Lei 11.738 do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN).

Como evidências conceituais, destacamos Silva (2020), que referenciada em Brzezinski (2014) e Garcia (2009), define a formação continuada relacionando-a ao desenvolvimento profissional, ao enfatizar que a importância da,

[...] formação continuada, entendida por nós como um processo formativo construído ao longo da profissão, de forma individual ou coletiva, buscado pelos próprios professores, oferecido pela instituição ou sistema em que atuam, seja em momentos formais ou não. Ressaltamos que a formação continuada faz parte do desenvolvimento profissional docente (p. 36-37).

³⁵ Projeto Edupesquisa da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba em parceria com o Ministério da Educação e UFPR. Informação obtida por meio de consulta no Google (https://anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo_3/E3_A36.html)

Silva (2020), ainda destaca com base em García (1999), que esse autor prefere o conceito de desenvolvimento profissional docente por este se adaptar à concepção de professor como profissional do ensino e, considera que o termo 'desenvolvimento' implica em evolução e continuidade e que nessa perspectiva o conceito de desenvolvimento profissional docente pressupõe:

[...] que o *locus* preferencial é a instituição ou o contexto escolar. Assim, a formação continuada poderia ser pensada a partir das demandas dos professores, pois ao contrário da formação inicial, na qual os alunos (futuros professores) têm pouco contato com a prática escolar, os professores em atuação, sejam eles, experientes ou principiantes, certamente possuem indagações a serem respondidas acerca da sua vivência cotidiana em sala de aula. Portanto, ao invés de propostas prontas e roteirizadas, é fundamental proporcionar espaços e oportunidades de discussão entre os pares, momentos de reflexão e pesquisa para que se chegue às intervenções mais adequadas a cada situação (SILVA, 2020, p 33).

Nesta direção, observamos que Silva (2020), chama a atenção para o fato de a expressão desenvolvimento profissional docente estar sendo muito utilizada na contemporaneidade quando se trata de formação de professores, e que na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, o foco está no professor, seja em momentos individuais ou coletivos, sendo que o intuito consiste em promover mudanças educativas. Destaca que Oliveira-Formosinho (2009, p. 226) concebe o “[...] desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais [...]”.

Como pressupostos contidos nas produções selecionadas, destacamos que para Fontana (2014) a pesquisa realizada na perspectiva da práxis em cursos de formação inicial e continuada, como no trabalho de professores da educação básica e da universidade pode, pela produção do conhecimento crítico emancipador, potencializar a ação coletiva e transformadora dos profissionais da educação e, para Mateus (2018) a ideologia da meritocracia no pensamento liberal e neoliberal está presente nas concepções e propostas para o trabalho docente na educação local (a rede municipal de Dois Vizinhos - PR) e brasileira e, conseqüentemente na escola.

Quanto aos resultados obtidos nas produções, a investigação feita por Fontana (2014), mostrou que a despeito de nas políticas públicas investigadas (três programas de formação continuada - Obeduc/Capes, Programa de Desenvolvimento da Educação no Paraná – PDE/SEED e Projeto EduPesquisa/SME), haver diversas

concepções de pesquisa e de produção de conhecimentos há avanços importantes, por superarem os modelos de formação estritamente técnico-instrumental. Consta a falta de políticas públicas que aliem a pesquisa à dimensão formativa à materialidade do trabalho dos profissionais da educação básica, fazendo-se necessário prover recursos financeiros que transformem as precárias condições de trabalho nas escolas públicas e valorizem a carreira e salário docente.

Por outro lado, o resultado da pesquisa de Mateus (2018), revelou que a ideologia da meritocracia está presente na formação continuada de professores na rede municipal de Dois Vizinhos e, que vem se consolidando como uma tendência na formação continuada de professores, desde a política educacional do Estado brasileiro, manifestada pelo PNE, até na rede municipal investigada. Revela nessa lógica que a política educacional requer do professor uma formação na perspectiva da pedagogia das competências e impõem-lhe a responsabilização pelos resultados da educação.

Nessa lógica, em Silva (2020), os resultados evidenciaram que o município de Ouro Branco – MG não tem uma política específica de formação continuada para os professores, somente ações pontuais de iniciativa e de acordo com o que a SME compreende ser interessante aos docentes, como palestras promovidas pela editora Frère Théophile Durand (FTD), formação sobre a BNCC e curso sobre empreendedorismo. Evidenciaram ainda, que algumas pedagogas não se veem no processo de formação dos professores, outras descobriram por acaso que entre suas funções está a de cuidar de tais processos e, outras se percebem neste papel de orientar e encaminhar a formação continuada dos docentes sob sua coordenação. Dentre os fatores que dificultam a participação dos professores nas formações, está o trabalho em mais de uma escola, a residência de alguns professores em outras cidades e a falta de interesse dos professores.

Alinhado a esses resultados, a investigação de Almeida, (2019), revelou que os professores interpretam e traduzem as políticas de formação continuada de professores da rede municipal de Barreiras – Bahia, como fragmentadas, por não atenderem, na sua totalidade, às suas reais necessidades; estão insatisfeitos com as temáticas escolhidas para as formações e com o tempo de duração dos cursos de formação; não tiveram acesso aos textos das políticas, embora sejam de domínio público, não são consultados quando alguma proposta de formação é implementada,

no sentido de serem considerados como atores dessas políticas.

Em Almeida (2019), os resultados ainda indicaram que há uma divergência na interpretação dos professores em relação às políticas de formação continuada da sua rede, uma vez que os textos são de domínio público, e tais políticas realizadas não fazem parte do PME-BAR 2014-2024, elaborado com a participação ativa dos órgãos representativos dos professores; que esses profissionais desconhecem os textos das políticas, bem como os documentos que as norteiam e, que esse desconhecimento e a não participação ativa dos professores no processo comprometem a sua atuação da política.

Nessa perspectiva, os resultados da investigação em Nogueira (2020) revelaram como pontos limitantes das políticas públicas construídas e concretizadas, no município de Uberaba – MG, entre 2014-2019, a descontinuidade dos programas; o mau aproveitamento do tempo de formação desviado para questões burocráticas e administrativas; responsabilização docente pelos problemas e limites na qualidade da educação, entre outros. Como pontos positivos ou avanços as políticas públicas municipais de formação continuada de professores, o fato dessas terem sido orientadas nas políticas públicas nacionais; a elaboração de planos de formação continuada dos professores a partir das necessidades indicadas pelos professores do Ensino Fundamental I; a garantia da continuidade dos projetos de formação e de investimentos nesses; e a compreensão de que a valorização dos profissionais da educação exige, além da formação, o atendimento ao piso salarial e melhoria das condições de trabalho desses profissionais.

Os resultados apontados por Paz (2020), revelaram que: em relação a formação no cenário local, a gestão do município não tem considerado importantes fatores que asseguram a valorização por meio da formação, substituindo o cargo do docente por monitores de classe e promovendo a desvalorização docente para cortar gastos, além de nas formações continuadas adotarem um padrão tecnicista e mecânico, ao resumir a formação à discussão sobre como usar o livro escolhido ou como trabalhar alguns conteúdos cobrados nos exames nacionais, desconsiderando a realidade local de cada escola; apesar de a lei garantir ao professor o direito ao piso, ela não prevê nenhuma punição expressa para o município que descumpri-la, a exemplo do município pesquisado e outros vários que ainda não cumprem o pagamento do piso

salarial; o município embora possua plano de carreira desde 2011, importantes elementos do plano não tem sido assegurados em sua integralidade - o não cumprimento na íntegra do 1/3 de carga horária destinado ao planejamento, alegando cuidado em não extrapolar o previsto na lei de responsabilidade fiscal.

Paz (2020) conclui que o amparo da lei, por si só, não garante o atendimento das reivindicações históricas e, que de modo algum por esse motivo a luta dos docentes é vã, pois os avanços apontados (a existência das Leis do Fundeb, Plano de Carreira, Piso Salarial Nacional e outras) na sua pesquisa são consequências de embates travados pela categoria docente.

2.1.2 Eixo 2 - Políticas de Formação Continuada de professores e Planos Decenais de Educação – PNE e/ou PEE e/ou PME

Esta subseção reúne e apresenta a síntese do mapeamento e das análises das cinco produções (duas teses e três dissertações) selecionadas no Banco de Teses de Dissertações da Capes (dispostas nos Quadros 6 – continuação e conclusão – APÊNDICE A) e compiladas no Quadro 8, a seguir, que tratam das “políticas de formação continuada de professores e planos decenais de educação – PNE e/ou PEE e/ou PME” e, assim, diretamente do nosso objeto de pesquisa “as políticas de formação continuada de professores mediadas pelos planos decenais de educação - PNE 2014-2024 e/ou PEE e/ou PME 2015-2025”, evidenciando seus objetivos, objeto, referenciais teóricos, metodologia e técnicas de coleta de dados e resultados com o propósito de verificar suas contribuições para uma melhor compreensão do nosso objeto no cenário nacional e local.

Quadro 8 – Dissertações e Teses selecionadas no Banco de Dados da Capes - período 2016-2020 contempladas no Eixo 2 - “Políticas de Formação Continuada de Professores e Planos Decenais de Educação – PNE e/ou PEE e/ou PME”.

Ano	Título/Autor	Palavras-chave	Tipo de Trabalho	IES/UF
2016	Título: Plano Nacional de Educação 2014 – 2024: política de formação de professores da educação. Autor: Gilmar Fiorese.	Plano Nacional de Educação. Política de formação de professores	Tese	Universidade Federal de Pelotas/ RS
2017	Título: A formação docente no PNE 2014-2024: desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no Brasil. Autora: Camila de Fátima Soares dos Santos.	Políticas de Profissionalização; Formação inicial e continuada; Formação Docente	Dissertação	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI/RS
2018	Título: Demandas de desenvolvimento profissional docente no município de Mariana: PNE (2014-2024) e PME (2015-2024) . Autora: Ana Maria Mendes Sampaio.	Desenvolvimento profissional docente; Política pública educacional; Plano Nacional de Educação.	Dissertação	Universidade Federal de Ouro Preto/ MG
2018	Título: Políticas Educacionais de Formação Continuada e Valorização dos Docentes do Programa de Educação de Jovens e Adultos: análise das ações SME/GEJA,- RJ, face ao PNE (2014-2018). Autora: Carla da Mota Souza.	Política educacional; Formação Continuada; Valorização do Professor; Plano da Educação de Jovens e Adultos - PEJA; PNE.	Tese	Universidade Federal Fluminense/ RJ
2018	Título: Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014): perspectivas sobre a formação docente continuada . Autor: Robledo Leonildo Zuffo.	Formação docente continuada; Plano Nacional de Educação; Lei nº 10.172/01; Plano Nacional de Educação; Lei nº 13.005/14.	Dissertação	Fundação Universidade de Passo Fundo/ RS

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em 26/11/2019 e 20/05/2021.

Nota: Dados produzidos pela autora.

Relativo aos objetivos dessas cinco produções, seus autores, buscaram verificar qual a concepção de educação orienta a proposta política de formação de professores da educação básica, do PNE 2014-2024 (FIORESE, 2016); desenvolver um estudo sobre as concepções de profissionalização docente expressas no PNE 2014-2024, à luz das necessidades educativas do país (SANTOS, 2017); analisar as demandas de desenvolvimento profissional docente dos professores da rede pública municipal de Mariana – MG e sua relação com o PNE (Lei 13.005/2014) e o PME (Lei 3.042/2015) (SAMPAIO, 2018); analisar se as políticas educacionais de formação continuada e

valorização dos professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos - Peja, propostas pelos agentes da Gerência de Educação de Jovens e Adultos - Geja, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro - SME-RJ, estão em consonância com as Metas 15, 16, 17 e 18 do PNE 2014-2024 (SOUZA, 2018); e investigar a formação docente continuada a partir das metas e estratégias contidas nos PNE de 2001 e em 2014 (ZUFFO, 2018).

Quanto ao objeto de investigação dessas produções, em Fiorese (2016), foi a política de formação de professores da educação básica no contexto do PNE; Santos (2017), nas concepções de profissionalização docente expressas no PNE 2014-2024; Sampaio (2018), nas políticas de profissionalização dos professores da rede pública municipal de Mariana e sua relação com o PNE e o PME e implicações para a formação e a valorização de professores; Souza (2018), nas políticas de formação continuada e valorização dos professores do Peja, implementadas pela SME-RJ tendo como norteador o PNE; Zuffo (2018), na formação continuada docente a partir das metas e estratégias contidas nos PNEs de 2001-2011 e 2014- 2024.

A exceção da produção de Zuffo (2018), cujo resumo não dispõe de informações sobre o referencial teórico utilizado e o texto completo não possui autorização e divulgação, os principais teóricos que fundamentaram as análises de quatro das cinco produções, selecionadas e contempladas neste Eixo 2 que trata das “políticas de formação continuada de professores e planos decenais de educação – PNE e/ou PEE e/ou PME”, considerando os referenciados como tais pelos autores nos resumos e/ou textos completos de pelo menos duas dessas quatro produções, são o brasileiro Saviani (1994, 1998, 2003, 2007; 2008, 2009, 2012, 2014) referenciado por Fiorese (2016), Santos (2017) e Sampaio (2018), seguido da francesa Bardin (1997, 2006) citado por Santos (2017) e Souza (2018).

Registre-se ainda, que referenciados dentre os principais aportes teóricos pelos próprios autores das pesquisas, em apenas uma das quatro produções (uma das cinco selecionadas no Eixo 2 não dispõe dessas informações no resumo e o texto completo não possui publicação autorizada), estão: Nóvoa (1991, 2002, 2008, 2009), para fundamentar o desenvolvimento profissional docente na perspectiva da importância dada aos aspectos formativos e de valorização desses profissionais; Bourdieu (1985, 1994, 1997, 2002), para discutir os conceitos de agente, campo,

habitus, capital cultural e violência simbólica, Sanfelice (2008) para interpretar e discorrer sobre movimentos e representações da dialética de Marx - materialismo histórico-dialético; Bowe e Ball (1992) e Ball (1998) para tratar da política que de fato se estabelece na prática, na absorção e interpretação dos textos legais pelos professores na sala de aula.

No que tange aos procedimentos metodológicos, a maior parte dos autores (quatro dentre cinco) utilizou as pesquisas documental e bibliográfica com método qualitativo, sendo que Fiorese (2016) utilizou o método do materialismo histórico³⁶, assim como Santos (2017), que embasado na concepção histórico-crítica e na investigação circunscrita no campo do materialismo histórico, adotou a análise de conteúdo de Bardin (1977) como procedimentos de análise dos dados. Já a pesquisa de natureza qualitativa de Sampaio (2018), contou com a participação de 27 professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino, e como instrumentos de coleta de dados utilizou, em sua pesquisa documental, questionário de caracterização e realização de grupos focais.

A pesquisa qualitativa e exploratória de Souza (2018), contemplou 2014-2018, e a coleta de dados se deu por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas, utilizando o método materialismo histórico-dialético e as análises de conteúdo na perspectiva de Bardin (2006), com base nas categorias fundantes de análise, o corpo conceitual formulado por Pierre Bourdieu, notadamente nos conceitos de agente, campo, *habitus*, capital cultural e violência simbólica.

Dentre os documentos consultados nas pesquisas documentais, destacamos em Fiorese (2016), o PNE 2014-2024, CF de 1988, LDBEN nº 9394/96, a Resolução nº 2/2015, o Decreto nº 8.752/2016, o documento final da Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010, a Emenda Constitucional nº 19/1998 que regulamentou o mercado profissional para o setor público e privado, a Lei nº 101/2007 que estabelece normas para o uso dos recursos financeiros públicos com foco na responsabilidade

³⁶ Fiorese (2016, p.25), afirma que dado aos propósitos da sua pesquisa, que tem como objeto de investigação o PNE 2014-2024, a opção pelo materialismo histórico como método, significa analisar a política de formação do professor da educação básica no contexto do desenvolvimento da sociedade capitalista vigente e considerando seu processo dinâmico, complexo e contraditório. Para o autor, a dinâmica do processo da política de formação de professores não pode ser compreendida enquanto um movimento linear e sim como algo conflituoso, no qual a contradição se manifesta enquanto expressão de interesses opostos mais amplos e contraditórios da sociedade brasileira.

da gestão fiscal, Lei nº 11.494/2007 que regulamenta o Fundeb, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional nº 11.738/2008, o Decreto nº 6.755/2009 (Parfor). Santos (2017) os documentos legais também foram o PNE e a Resolução e Decreto sancionados após o referido Plano, mencionados em Fiorese (2016).

Como evidência conceitual, destacamos a concepção de formação inicial e formação continuada como dois momentos constitutivos de um mesmo processo, e dessa forma utiliza a expressão “formação dos professores” para expressar os dois sentidos, ressaltada em Fiorese (2016).

Na produção desse mesmo autor, encontramos o pressuposto que o processo de formação do professor está articulado com uma realidade material concreta e que as condições materiais da existência são também condicionantes na formação do indivíduo, logo a política de formação proposta pelo PNE, ajusta-se a uma concepção neoprodutivista³⁷ e neotecnicista³⁸ de educação, e não apresenta uma ruptura com as políticas de formação hoje existentes.

Santos (2017), parte do pressuposto que o PNE representa um marco importante no planejamento da educação brasileira, sobretudo, no campo das políticas educacionais e, dessa forma, recebe influências sociais, econômicas e culturais de ordem nacional e internacional. Por conseguinte, as políticas globais de educação, com destaque para as influências dos organismos multilaterais (Banco Mundial, Unesco e Cepal) impactam na reforma do Estado e da educação, na agenda política educacional brasileira, sobretudo, no que se refere às repercussões das linhas globais do planejamento e definição das políticas de profissionalização docente.

³⁷ Fiorese (2016), amparado em Saviani (2012), destaca que a concepção **produtivista** considera que a educação não é apenas um bem de consumo, mas um bem de produção e que essa **concepção** manteve-se hegemônica a partir da década de 1990, porém, assumiu a forma **de neoprodutivismo** e está associada à nova reestruturação produtiva do capital e do trabalho. Destaca ainda, que com o **neoprodutivismo**, a importância da escola e do professor foi mantida para o processo econômico-produtivo, porém, com um novo sentido. Agora, não se trata mais do Estado e das instâncias de planejamento, garantirem, através da escola, a preparação da mão de obra para ocupar os postos de trabalho. A exigência agora é no sentido de que a escola e o professor devem habilitar as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis.

³⁸ Fiorese (2016), ainda com base em Saviani (2012), afirma que a concepção tecnicista que se pautava no pressuposto da neutralidade científica e se inspirava nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade (máximo de resultado com o mínimo de dispêndio), pretendia fazer do processo educativo, algo objetivo e operacional. Com base em justificativas derivadas do pensamento behaviorista, buscava planejar a educação através de uma organização racional dos meios e assim garantir a eficiência. Esse objetivo, que na década de 1970 era perseguido por iniciativa direta do Estado, na década de 1990, assume uma nova conotação, que podemos denominar de **neotecnicismo**. Com o neotecnicismo, defende-se os mecanismos de mercado, a iniciativa privada, as organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e do empreendimento do setor público. (p.141-142).

Enquanto, para Souza (2018) os professores da Educação de Jovens e Adultos do Peja precisam ter formação adequada para atender às especificidades destes alunos e serem valorizados como profissionais.

Os resultados dessas produções revelam que:

□ no atual contexto histórico, a política de formação de professores, proposta pelo PNE, está em sintonia com os interesses mercadológicos da sociedade capitalista brasileira, orientada por uma concepção neoprodutivista e neotecnicista de educação e, portanto, não propõe, efetivamente, uma política de formação de professores na perspectiva do Plano Nacional de Educação aprovado em 2014, seja implicada pelos interesse do mercado, a esfera econômica (FIORESE, 2016).

□ o PNE como política de Estado deveria assumir protagonismo na direção da elaboração de políticas educacionais, com destaque àquelas que abarcam a profissionalização docente: formação inicial e continuada, condições de trabalho, remuneração e carreira, mas que diante das políticas de ajuste fiscal, alguns desafios e elementos essenciais julgados pertinentes para uma mudança de cultura política em direção à profissionalização docente e uma educação pública de qualidade social para todos, ainda requerem enfrentamento (SANTOS, 2017); as demandas de desenvolvimento profissional docente trazidas pelos professores evidenciaram a falta de motivação e incentivo à formação continuada; *déficits* nas condições de trabalho dos docentes, que, apesar de não se queixarem dos salários, sentem-se excessivamente cobrados profissionalmente pelo sistema municipal de ensino; e, sobretudo, a falta de participação dos professores no processo de construção, implantação e avaliação das políticas educacionais. A análise documental da comparação entre a política nacional do PNE e do PME centrada no desenvolvimento profissional docente revelou que apesar dessas políticas terem sido adotadas pela legislação educacional brasileira, falta muito para serem efetivadas e os desafios apontados são: a falta de regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados na condução dos sistemas educacionais e efetivação do PNE; a inexistência do Sistema Nacional de Educação, a ser instituído pelo próprio Plano; a recente aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que ao reduzir os investimentos sociais por um período de 20 anos, traz para a efetivação da política do PNE (2014-2024) e dos PEEs e PMEs do país, uma

barreira praticamente intransponível (SAMPALHO, 2018);

□ embora a Geja - SME se preocupe em fomentar políticas voltadas à formação continuada e valorização dos professores do Peja, muito precisa ser feito, pois dos 1.134 professores, 102 (9%) deles não possuem o nível superior completo, exigido na Meta 15 e, somente 21,35% são pós-graduados, faltando 28,65% do efetivo restante para cumprir a Meta 16, que prevê formação de 50% dos professores, em nível de pós-graduação até o final da vigência do Plano (2024), (SOUZA, 2018);

□ o tema da formação docente continuada está presente nos dois PNE (2001 e 2014), apontando, caminhos e tendências, definindo metas e estratégias comuns referentes à formação continuada de professores, sobretudo acerca do fortalecimento da qualidade da educação, como decorrência de um intenso processo de aprimoramento docente e, que a formação dos profissionais em educação deve ser constante de modo a permear o dia a dia da prática pedagógica (ZUFFO, 2018).

Em síntese as 11 produções selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no período de 2014-2020, observamos em Silva (2020) evidências de uma tendência de que o conceito de formação continuada de professores está sendo substituído por desenvolvimento profissional docente, com base em Nóvoa (1992, 2017), Brzezinski (2014) e André (2009), sob a justificativa de que a formação se dá ao longo da vida, na perspectiva da continuidade e evolução da formação inicial e formação continuada, em contraposição a tradicional justaposição, visão estanque/fragmentada, entre essas duas dimensões.

A revisão dessas produções acadêmicas evidenciou a necessidade de os profissionais do magistério de conhecerem as políticas de formação continuada, participarem da sua elaboração e de atuarem sobre as políticas em desenvolvimento, indo ao encontro de Nóvoa (2009, 2017), para quem ser professor e/ou firmar-se na profissão como professor requer atuar no espaço interno - na escola, numa perspectiva da dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação na/pela qual se formam em colaboração com os colegas no espaço de atuação -, bem como no espaço externo – público educacional, aí incluída a participação na construção da política educacional pública. Ratificou a concepção de formação continuada de

professores como dimensão constitutiva da valorização dos profissionais do magistério e de fortalecimento da formação continuada articulada a valorização dos professores (FONTANA, 2014; FIORESE, 2016; NOGUEIRA, 2020; SOUZA, 2020; SANTOS, 2017; SAMPAIO 2018, PAZ, 2020).

Embora, a exemplo de Santos (2017) e Almeida (2019) haja trabalhos evidenciando a pouca participação dos professores neste processo de tradução das políticas de formação continuada, em razão até mesmo do próprio desconhecimento dos textos da política, que os impossibilita de atuar sobre elas, as produções analisadas corroboram o nosso intuito de mostrar o potencial dos gestores de formação continuada das Semes do ES de traduzirem as políticas de formação continuada estabelecidas nos planos decenais de educação, pois como evidenciou Fiorese (2016), os professores não são seguidores passivos das políticas estabelecidas e que a realidade não é algo dado em si, mas uma produção social histórica, feita por homens e, portanto, possível de ser modificada pelos homens.

Parte expressiva das produções revisadas (cinco dentre 11), assim como nós, adotou procedimentos metodológicos de natureza empírica com métodos mistos (quantitativos e qualitativos) - pesquisa bibliográfica, documental e de campo (SAMPAIO, 2018; FONTANA, 2014; ALMEIDA, 2019; SILVA, 2020, PAZ, 2020), sendo que a nossa pesquisa de campo, vinculada à pesquisa “Inventário das Políticas e Práticas de Formação Continuada no Espírito Santo”, contemplou uma amostra bem mais representativa que aquelas revisadas, considerando que a nossa *survey* foi desenvolvida por meio de questionário aplicado em 62 dos 78 municípios do capixabas e as entrevistas semiestruturadas realizadas com 23 sujeitos de 10 Semes do ES.

Um aspecto importante que nos chamou a atenção e merece destaque é o fato de uma das 11 produções selecionadas não ter a divulgação completa do seu texto disponibilizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, em face da não autorização de divulgação do autor. Algo que requer revisão no sentido de não permitir a proibição de divulgação dessas pesquisas, sobretudo quando se tratar de cursos de mestrado e doutorado concluídos em instituições públicas, e mais ainda se foram custeados com recursos públicos, como as bolsas de estudos advindas do Governo Federal. Soma-se a esse destaque, o fato de duas produções do ano 2017,

ambas de universidades federais, terem sido descartadas da seleção final justamente pela não autorização do acesso ao texto na íntegra, o que nos impediu de obter as informações necessárias, uma vez que a leitura e análise dos títulos, resumos e palavras-chave dessas produções não foram suficientes para identificarmos se havia relação, pelo menos, indireta dessas com o nosso objeto de investigação.

Ademais, observamos que as pesquisas com base na temática “políticas de formação continuada de professores, em especial as referenciadas nos planos decenais de educação”, ainda que de forma tímida, vêm ganhando fôlego, nos últimos anos³⁹ dentro do campo de pesquisa da formação de professores (ver Quadro 4) e, que a maioria dessas produções advém de instituições públicas tanto federais quanto estaduais. Quase metade (45% ou cinco dentre 11) das produções selecionadas tratou diretamente do nosso objeto - formação continuada de professores no contexto dos planos nacional, e/ou estadual e/ou municipais de educação – e, que a outra parte ainda que não tenha tratado diretamente da formação continuada, essa dimensão foi discutida, em particular, nas indicações que se relacionam com a valorização, condições de trabalho e profissionalização docente.

Observamos que os autores nacionais Saviani, Gatti, Freitas, e até mesmo André (se considerarmos as referências a autora em coautoria com outras autoras tais como Gatti e Barreto, e Lüdke), foram os mais referenciados pelos pesquisadores no resumo e/ou texto completo (de 10 das 11 produções revisadas), como aportes teóricos que sustentaram as análises e discussões das produções, seguidos dos autores estrangeiros - Bardin (francesa) como referencial metodológico e, Imbernón (espanhol). O que vai de encontro a constatação feita por Bitencourt (2017), de que a maior parte (60%) dos 74 textos selecionados nos 31 periódicos científicos analisados por ele centraram seu aporte teórico em Nóvoa e Tardif, bem como a constatação de André (2011), que observou a predominância de autores

³⁹ De uma produção em 2014 foi para quatro em 2018 e, embora em 2020 tenha reduzido para três, acreditamos que esse número poderia ter sido maior, visto que as atividades acadêmicas no ano 2020 foram implicadas pela adoção, em todos os níveis da educação nacional, do distanciamento social em razão da pandemia por Covid-19 e, nesse sentido a nossa busca no *site* da Capes a despeito de ter cessado em maio/2021, não localizou no ano 2020, bem como no ano 2021, novas produções que dialogassem direta ou indiretamente com o nosso objeto de pesquisa.

estrangeiros ao analisar as produções acadêmicas (teses e dissertações) do ano 2007, no banco da Capes. Notamos ainda, que uma parte, ainda que pouco representativa das produções (três de 11), pautou seu referencial epistemológico/metodológico no materialismo histórico dialético e no método de histórico-crítico de Max (FIORESE, 2016; MATEUS, 2018; SOUZA, 2018).

Identificamos que os resultados de duas das 11 produções selecionadas (FIORESE, 2016; MATEUS, 2018), revelaram que a lógica da ideologia da meritocracia está presente na formação continuada de professores das redes municipais investigadas e/ou nas políticas educacionais voltadas para essa dimensão. Lógica essa, que vem se consolidando como uma tendência na formação continuada de professores, na política educacional do Estado brasileiro, como observado nas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020, veementemente criticadas pelas entidades acadêmico-científicas, Fóruns Estaduais dentre outras, contrários as políticas formação inicial e continuada de professores vigentes que, a exemplo desses dispositivos legais, requerem do professor uma formação na perspectiva da pedagogia das competências e impondendo-lhes a responsabilização pelos resultados da educação (VENTORIM; ASTORI; BITENCOURT, 2020; ANFOPE et al., 2020).

Depreendemos, que embora tenhamos constatado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, um pequeno número de produções (*stricto sensu*), do período de 2014-2020, que trata direta ou indiretamente do nosso objeto - as políticas de formação continuada no contexto dos planos decenais de educação – PNE 2014-2024, PEEs e PMEs 2015-2025 (11 trabalhos), observamos uma certa elevação, sobretudo no ano 2018, do número de produções que investigaram essa temática (2014/localizamos uma, 2015/ não localizamos nenhuma, 2016 e 2017/ localizamos uma em cada ano, 2018/ selecionamos quatro, 2019/ encontramos uma e em 2020/três), revelando dessa forma o quão essa temática tem sido pouco investigada/abordada nas pesquisas voltadas à formação continuada. Carecendo, portanto, de ampliar as investigações acerca desse objeto/temática de forma a contribuir para o fortalecimento do campo de estudos sobre a formação de professores, pois como ressaltou Nóvoa (2017), é uma forma de o professor não só conquistar uma posição no seio da profissão, mas de tomar uma posição publicamente no campo das políticas educacionais. Ou seja, contribuir para discussão, construção e “implementação” dessas políticas públicas, e assim firmar a

dimensão coletiva do professorado, relacionando “[...] as dimensões pessoais com a vida profissional e a vida profissional com a acção pública” (Nóvoa, 2017, p. 1130).

Dessa forma, os trabalhos analisados neste estudo de revisão evidenciam a possibilidade de tradução das políticas de formação continuada de professores, ao chamarem a atenção para capacidade desses profissionais interpretarem e traduzirem as políticas global (ALMEIDA, 2019), nacional (FIORESE, 2016) e local (SILVA, 2020), no contexto da prática dos mesmos, portando, dialogam com a perspectiva das “maneiras de fazer” de “apropriação” de Certeau (1994), bem como a de “tradução” em Ball (1992, 1994) das políticas de formação continuada de professores “implementadas” no âmbito das Semes capixabas e, dessa forma corroboram nossas expectativas para pesquisa proposta.

Nesse sentido, mobilizamos os resultados deste estudo de revisão, produzidos pelo conjunto dessas 11 produções - suas questões e objetivos - para elaborarmos a construção do conhecimento e da relevância do nosso trabalho, por entendermos que há no campo das políticas educacionais de formação de professores, uma produção acadêmica acerca das políticas de formação continuada e ao compararmos este conjunto de produção, podemos afirmar que o ponto de partida da nossa investigação é o conhecimento produzido até o momento. Pretendemos contribuir para esse campo das políticas de formação no sentido de identificar e compreender os elementos que influenciam os gestores de formação de professores à tradução das políticas de formação continuada referenciadas nos planos decenais de educação, no âmbito das Semes. Acreditamos que essas secretarias de educação são contextos da prática dessas políticas, na medida em que esses gestores, exercem papel ativo nestes espaços, transformando tais em práticas mais alinhadas às demandas e desafios local. Dessa forma dar visibilidade ao papel desses atores sociais e valorizar as ações táticas e de tradução constituídas por eles neste contexto complexo e desafiador.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAL E LOCAL

Este capítulo apresenta elementos do contexto histórico das políticas de formação dos professores no cenário nacional e local, tendo como marco temporal as Reformas de Estado realizadas no Brasil, a partir da década de 1990, que implicaram profundamente a formação continuada de professores. Essas políticas condicionam esta dimensão à qualificação da educação brasileira, desarticulada da valorização dos profissionais da educação que contempla a formação continuada como uma das suas partes constitutivas. Nesse contexto, os planos nacional, estaduais e municipais de educação (PNE, PEEs e PME), aprovados com objetivo de qualificar a educação nacional e local, no decênio 2014-2024/2015-2025, têm pautado, ainda que de forma tímida, o debate e a investigação no campo das políticas de formação de professores.

O contexto desta pesquisa é complexo, marcado por mudanças, tensões, desafios e embates sobre a temática formação continuada dos profissionais da educação básica, em razão dessas reformas educacionais de cunho neoliberal implementadas no Brasil, incluído do ES, sobretudo a partir a segunda metade na década de 1990⁴⁰ que implicaram políticas e investimentos públicos em formação inicial e continuada desarticulados dos demais aspectos que convergem para a profissionalização⁴¹ desses profissionais, tais como a carreira, remuneração e condição de trabalho docente, incidindo na responsabilização do professor e da sua formação pela melhoria da qualidade da educação. Esse contexto é marcado ainda, pela: introdução de novas regulações⁴² como Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996; falta de condições e de valorização do trabalho docente; atribuição ao professor e à sua formação da responsabilidade pelo baixo

⁴⁰ A LDBEN nº 9.394/96 assim como Resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) que tratam das diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura de formação e profissionalização de professores, foram fatores importantes para acentuar os debates, tensões e concepções de formação e profissionalização de professores. A formação de professores passou a ser objeto das políticas e reformas educacionais nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e no governo Lula da Silva (2003-2010) (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 63).

⁴¹ Conforme Freitas, Hypolito (2012) e Oliveira e Vieira (2012b), a profissionalização docente compreende não somente formação, mas também a valorização e condições de carreira, salários e de trabalho docente.

⁴² O entendimento do que seja regulação é citado por Oliveira e Vieira (2012) que, embasadas em seus teóricos de referência, trazem várias definições possíveis, como regras tomadas e executadas por instância superior, como a governamental investida de autoridade para encaminhar e direcionar as ações e as relações dos atores sobre os quais detêm um certo poder legítimo.

desempenho dos alunos; crescente oferta de licenciaturas na modalidade à distância⁴³; participação dos docentes em processos de formação e implementação de programas e ações, sobretudo de formação continuada em serviço, pelos governos federal, estaduais e municipais, visando garantir o cumprimento desse papel por parte desses profissionais; progressiva proliferação de capacitações pedagógicas na formação de educadores de caráter pragmático e produtivista; e, por graves problemas acerca das aprendizagens escolares (OLIVEIRA, 2009, 2012; OLIVEIRA; MAUÉS, 2012).

Desde então, nessa lógica, em decorrência da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada no ano de 1990 em Jomtien - Tailândia, os países participantes, incluído o Brasil, passaram a adotar políticas orientadas pelos organismos internacionais⁴⁴ submetidos às suas exigências e fiscalização por meio de vários mecanismos, dentre elas, as avaliações externas, com o intuito de melhorar a qualidade da educação (FERREIRA, 2012, 2018; OLIVEIRA 2009; DOURADO, 2017).

Apesar das mudanças⁴⁵ substanciais ocorridas na década de 2000 e nas décadas posteriores, de forma geral, desde os anos de 1990, o contexto educacional brasileiro tem sido marcado por polêmicas em torno das políticas públicas educacionais por estarem fortemente vinculadas aos interesses econômicos, obrigando o Estado a inserir novos sujeitos no cenário para responder à demanda econômica, incidindo na

⁴³ Freitas (2012) afirmou, com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) (2010), que, enquanto na educação presencial são aproximadamente 100 vagas por curso, na Educação a Distância (EAD), em média, são 2.400 vagas por curso existente.

⁴⁴ Políticas de cunho neoliberal, adotadas na esteira dos organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial.

⁴⁵ Instituição da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e estabelecimento das bases para a estruturação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), disciplinando a ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento à formação inicial e continuada - Decreto nº 6.755/2009. Criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) – Decreto nº 5.800/2006; instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) – Lei nº 11.738/2008., “Na década de 2000, o Governo do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), foi de continuidade à política econômica de acúmulo de capital empreendida nos anos de 1990, caracterizada pela adoção de políticas educacionais, nos moldes da gestão descentralizada e na participação em nível local, e pela centralidade das políticas de formação adotadas na década anterior” (1990) (RICAS, 2014, p. 28, apud LIEVORE, 2013). As alterações pouco substanciais promovidas nos anos 2000 fizeram com que o cenário da educação nacional, de modo geral, permanecesse o mesmo, apesar da tentativa de estruturação de uma política nacional de formação por meio do Parfor, disciplinando a ação da Capes no fomento à formação inicial e continuada e, da normatização e regulamentação no campo da formação, como a criação da UAB para formação massiva de professores a distância, do PSPN e do Fundeb dentre outras (OLIVEIRA, 2004; RICAS, 2014; FREITAS, 2012; LIEVORE, 2013).

educação como instrumento estratégico e na imposição ao professor e à sua formação do papel central para a consolidação do padrão de qualidade da educação idealizado⁴⁶, como observado por Ferreira (2018), ao discutir políticas educacionais para o ensino médio no Brasil, “[...] é dominante o pensamento que reduz a educação aos interesses pragmáticos da economia.” (FERREIRA, 2018, p. 38).

Nessa direção, a LDBEN nº 9.394/1996, marco regulatório para a formação docente nas últimas décadas, aliada a outras formas de regulação transformou significativamente a condição docente, repercutindo sobre o perfil dos profissionais da educação e nos cursos de formação de professores (FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2012; OLIVEIRA, 2012). Dentre as regulações aliadas a LDBEN, destacamos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) - Lei nº 9.424/1996; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) - criado em 1990; a inserção no Sistema de Avaliação Internacional – Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para avaliação de estudantes de 15 (quinze) de idade; a instituição do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, com o objetivo de qualificar a educação brasileira; e, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador quantitativo de avaliação da educação nacional, criado pelo Decreto nº 6.094/2007.

Nessa lógica, a LDBEN/1996, acerca da formação continuada de professores, estabelece os seus fundamentos e finalidades e determinações, nos quais observamos a presença de princípios técnico-instrumentais inerentes aos seus fundamentos, nos dispositivos que tratam da formação de professores, ao enfatizarem os ideais de “competência” e “capacitação”, a exemplo dos incisos de I a III do parágrafo único do art. 61 e dos § 1º e § 2º do art. 62 dessa LDBEN:

Parágrafo único. 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:

⁴⁶ Hypolito (2012), cita a qualidade da educação pública como algo reivindicado por todos os grupos e setores sociais que, por sua vez, lhe atribui um significado. As forças conservadoras e neoliberais têm imposto o seu significado particular como força universal e articulada aos diferentes sentidos em torno de um significante vazio, fazendo com que o significado hegemônico seja a qualidade regulada pelo mercado e definida pelo gerencialismo.

– a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas **competências** de trabalho;

I – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e **capacitação em serviço**;

II – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º 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**.

§ 2º A formação continuada e a **capacitação dos profissionais** de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Neste cenário, as políticas de formação dos profissionais da educação têm sido foco significativo nos debates governamentais e científico-acadêmicos e associações/entidades de educadores, pelo fato de estarem voltadas às avaliações externas em larga escala e primarem pela meritocracia, desempenho e produtividade docente, como evidenciou a análise dos documentos de manifestações das entidades acadêmico-científicas⁴⁷, produzidos entre 2016 e 2019, contra a centralização das políticas de formação dos profissionais da educação no Mec e a redução da autonomia de escolas e universidades:

Os resultados apontam que os elementos constituidores do debate sobre as políticas de formação de professores tencionam o recente cenário político educacional que tem como efeitos o esvaziamento do projeto de formação inicial dos professores da educação básica, a desqualificação da profissão e dos processos de formação continuada de professores e a vinculação da formação de professores às avaliações externas e em larga escala (VENTORIM; ASTORI; BITENCOURT, 2020, p. 2).

Assim como, revelou, em outras palavras, Oliveira e Maués (2012), ao analisarem os dados/documentos da pesquisa TDEBB realizada em 2009,

Por um lado, a educação escolar e a formação docente são entendidas cada vez mais sob a égide da meritocracia, do desempenho e da produtividade docente e das escolas. Por outro lado, a ótica da afirmação das escolas como espaço de construção e de formação para o exercício da cidadania e

⁴⁷ Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBIO); Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abrapec); Ação Educativa; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca); Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (Forumdir); Associação Nacional de Pesquisa e Pós -Graduação em Educação (Anped); Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (Anfope), dentre outras entidades.

dos professores como intelectuais capazes de contribuir para transformação da realidade social (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 63).

Em meio a essas tensões e debates, contrário a perspectiva de racionalidade técnica das políticas de formação continuada de professores, centradas nas competências, a concepção de formação continuada de professores de Nóvoa (2002), comungada pela comunidade acadêmico-científica, é que a mesma não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e, que por isso é importante investir na pessoa e dar estatuto ao seu saber.

Dessa forma, a formação de professores é concebida pela comunidade acadêmico-científica como “[...] um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 49). Processo esse, “[...] que se inicia na formação inicial e prossegue ao longo da vida profissional [...]” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 252). Logo, a formação inicial e continuada são concebidas como etapas que se sucedem e se complementam em um *continuum* (desenvolvimento profissional) e em um processo de configuração de identidades (ANDRÉ et al., 1999). Por conseguinte, a profissionalização docente compreende não somente formação inicial e continuada, mas também a valorização e condições de carreira, salários e de trabalho docente (OLIVEIRA, 2012).

Nessa direção a identidade profissional é concebida “[...] como um elemento inseparável do desenvolvimento profissional [...]” (ANDRÉ, 2009, p. 279), influenciada por fatores como a escola, as reformas e contextos políticos. Nessa perspectiva, Astori (2014), balizada em Nóvoa (2002), que investigou as relações entre a formação continuada de professores e as práticas de partilha das experiências construídas na atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Marilândia-ES, chama a atenção para o fato de os saberes de referência dos professores constituírem-se por meio de uma formação continuada, que integra saberes da formação inicial e das experiências, em processo de construção de identidades e de desenvolvimento profissional:

O professor constrói saberes na reflexão crítica, na pesquisa na/sobre a prática, no engajamento político e sindical, nas relações sociais que mantém com o público — a comunidade, os pais dos alunos, os alunos, os outros

professores —, no conhecimento das técnicas e procedimentos para ensinar e levar o aluno a aprender, nos processos de gestão da escola e dos sistemas de ensino em que os professores são chamados a integrar os órgãos de representatividade, na comunicação com o público sobre a profissão, apresentando trabalhos e participando de conferências de simpósios, e ainda no desenvolvimento de uma competência coletiva (NÓVOA, 2002), que implica romper com o isolamento e compartilhar seus saberes e experiências com outros professores (ASTORI, 2014, p. 27).

Essa concepção de formação continuada nos permite inferir que os processos de formação devem se articular com os saberes construídos pelo professor, pois o seu conhecimento não é meramente acadêmico, racional, mas também constituído de experiências vivenciadas na prática cotidiana e que “[...] a formação inicial não encerra em si mesma, devendo, articular-se com diferentes esferas da formação e da práxis dos professores em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas”(ANDRÉ et al., 1999, p.11).

Com isso, a perspectiva da autoformação realizada entre pares a partir da reflexão da prática cotidiana docente desenvolvida preferencialmente no âmbito da instituição, além de evidenciada em André et al. (1999), Brzezinski e Garrido (2006), é destacada por Nóvoa (1992, p. 25),

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada [...]. A formação não [se] constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através do trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal.

Nessa lógica, os estudos de revisão e bibliográficos⁴⁸ de Ricas (2014), sobre a formação docente e as políticas de formação dos profissionais da educação, mostraram que, na atualidade, a concepção de formação de professores adotada pelos pesquisadores, literatura acadêmica educacional e pelos movimentos

⁴⁸ Revisão de literatura realizada no curso de Mestrado em Educação concluído em 2014 no PPGE/UFES, contemplou os estudos denominados Estados da Arte e/ou Estado do Conhecimento sobre a “Formação de Professores” (ANDRÉ et al., 1999), a “Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006), as “Políticas Docentes no Brasil” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011,), “Trabalho Docente” (DUARTE, 2010). Aliada a revisão de literatura, foi realizado pela autora no curso e ano mencionados, estudo bibliográfico nas obras publicadas, à época (até o ano de 2014), com os resultados da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”-TDEBB: cinco livros - “Trabalho docente na educação básica: a condição docente nos sete estados brasileiros”, organizado pelas pesquisadoras do Gestrado/UFMG Oliveira e Vieira, com a intenção de dar visibilidade aos dados gerais da pesquisa nacional situando a formação e trabalho docente no contexto pesquisado e, nos quatro livros publicados por quatro dos sete Estados investigados (ES, MG, PA e PR), contendo as análises e os dados relativos à pesquisa realizada em cada Estado: “O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão”, organizado por Bartolozzi, Oliveira e Vieira; “O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais”, organizado por Duarte et al.; “O trabalho docente na educação básica: a condição docente o Pará”, organizado por Maués et al.; “O trabalho docente na educação básica no Paraná”, organizado por Azevedo, Oliveira e Vieira.

organizados de professores, como a Anped, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb) e outros, identifica-se cada vez mais com o processo de desenvolvimento contínuo do professor, acentuando-se a unidade desse processo, seja na fase inicial, seja na fase continuada, assumindo, assim, por princípio, a formação inicial e a formação continuada como dois momentos de um mesmoprocessos.

Nessa direção, André (2009) destacou que em anos mais recentes, ela assim como outros estudiosos da temática formação de professores (NÓVOA,2008; IMBERNÓN, 2009; MARCELO, 2009), encontraram o conceito de desenvolvimento profissional em substituição ao de formação inicial e continuada, e referenciada em Marcelo (2009), destacou que essa opção/preferência é motivada pelo fato de “[...] o termo “desenvolvimento” sugerir evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada” (ANDRÉ, 2009, p. 275). Nessa perspectiva, o conceito de desenvolvimento profissional evoluiu na última década, sendo considerado como “[...] um processo de longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (ANDRÉ, 2009, p. 279).

Por outro lado, Oliveira (2013) chamou a atenção para o fato das políticas de DPD aparecerem no debate sobre a formação na agenda educativa global e regional nos últimos anos, como sinônimas às políticas de formação continuada ou em serviço, difundidas por meio de documentos produzidos por organismos internacionais, que “[...], têm conseguido difundir uma noção de DPD que envolve não só a busca pela formação continuada, mas, sobretudo, a responsabilização dos sujeitos por essa busca, como orientação para as políticas de formação docente em diferentes contextos nacionais” (OLIVEIRA, 2013, p. 56).

Oliveira (2013), ainda acerca deste deslocamento do conceito de formação continuada para DPD, argumenta que as políticas de formação e DPD têm merecido significativo destaque nas últimas duas décadas em muitas partes do mundo, buscando articular a formação continuada às necessidades de profissionalização dos docentes, sendo apresentadas como requisito indispensável à melhoria da educação no sentido de atender as demandas para a educação do século XXI e, balizada em Delors (1998) afirma que as políticas de DPD fundamentam-se no paradigma da sociedade do

conhecimento em que a educação ao longo da vida passa a ser um imperativo. Somam-se a essas concepções de desenvolvimento profissional e aos aspectos a ela articulados, as defesas e consensos discursivos no meio acadêmico-científico e comunidades organizadas de educadores para que a formação continuada se dê, prioritariamente, no ambiente de trabalho e entre os pares, corroborando o pensamento de que “[...] é, importante que se caminhe para a promoção da organização de espaços de aprendizagem entre os pares, de troca de partilhas” (NÓVOA, 2008, p. 231). Em outras palavras, a defesa é pela escola como *lócus* privilegiado formação continuada dos professores, da necessidade de se formarem dentro da escola em contato com a cultura escolar e com os alunos, bem como pela formação dos professores pelos seus pares numa perspectiva de partilha e de modo articulado com a universidade (NÓVOA, 2008).

Alinhada a essa perspectiva, Nóvoa (1992) chama a atenção para que a formação seja encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais, bem como para o fato de ainda ser um desafio conceber a escola como um ambiente educativo onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas

Para esse autor, o desenvolvimento profissional docente, leva-nos a ligar os diversos momentos da formação com o conjunto da vida profissional docente, e um deles é integrar no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação durante a qual nos vamos formando em colaboração com os nossos colegas no espaço de atuação “[...] a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente” (NÓVOA, 2017, p. 1.125).

Essa perspectiva de desenvolvimento profissional, balizada em Nóvoa (1999, 2002, 2007, 2008), conferiu um novo estatuto aos professores, concebendo-os como protagonistas, autores e gestores de seus processos formativos, bem como produtores de seus saberes, e vem influenciando fortemente as pesquisas e discussões sobre formação de professores no Brasil, por conceber a formação do professor como um processo permanente, anterior a entrada na carreira, que ocorre durante toda a vida por meio de processos de pesquisa e reflexão na e sobre a prática

e partilhas de experiências docentes no cotidiano escolar. E dessa forma, torna impossível, dissociar o *eu* pessoal do *eu* profissional (NÓVOA, 2007) num processo de formação permanente, caracterizado pela complexidade dos múltiplos itinerários de formação, próprios de cada professor, constituídos em diferentes espaços-tempos na vida e na instituição escolar, como ressaltou Astori (2014).

Nessa direção, os resultados, referentes à rede estadual do Espírito Santo, das análises dos dados da *survey* da pesquisa TDEBB, realizada no ano de 2009 em sete estados brasileiros, fonte documental explorada por Ricas (2014), evidenciaram a potência das atividades de formação conjunta, da troca de experiências realizadas entre pares no ambiente em que o profissional atua, visto que a escola é lugar de reflexão e de formação (TARDIF, 2002). Em outras palavras, os resultados da pesquisa TDEBB ratificaram as defesas e consensos para que a formação continuada, prioritariamente, se dê no ambiente de trabalho e entre os pares, corroborando o pensamento de que “[...] é, importante que se caminhe para a promoção da organização de espaços de aprendizagem entre os pares, de troca de partilhas” (NÓVOA, 2008, p. 231).

Nesse sentido, para esse autor, a profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social e pela construção do comum e, portanto, referenciado em Kenneth Zeichner e outros colegas teóricos (2015), afirma que “[...] nem as escolas, nem as universidades, só por si, podem formar os professores, e mesmo em conjunto, as escolas e as universidades não serão capazes de formar bem os professores sem se relacionarem com o saber que existe nas comunidades que a escola tem de servir” (NÓVOA, 2017, p.1130), defende que para além da formação inicial, da formação entre pares por meio da partilha de experiências no cotidiano escolar:

Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor. Obviamente, também aqui se exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial (NÓVOA, 2017, p. 1130, grifo nosso).

Em outras palavras, Nóvoa (2017), chama a atenção para a necessidade de buscarmos “[...] relacionar as dimensões pessoais com a vida profissional e a vida profissional com a acção pública” (NÓVOA, 2017, p. 1130), por entender que firmar a

dimensão coletiva do professorado é atuar no sentido de compreender que há um conhecimento e uma responsabilidade que não se esgotam num entendimento individualizado do trabalho docente. Ou seja, é uma dimensão coletiva, de construção interna, mas também de projeção externa, que requer dos professores uma posição investigativa, por meio da realização de estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente. Para tanto, afirma que,

O que me interessa não são os estudos feitos ‘fora’ da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola (NÓVOA, 2017, p. 1128, grifo do autor).

Em razão da formação inicial e continuada serem concebidas como momentos de um mesmo processo (ANDRÉ, 2007), outra defesa discursiva dos educadores e de suas entidades, especialmente, a Anfope merecedora de destaque é “[...] a formação nas Universidades como *locus* privilegiado e prioritário de formação inicial dos profissionais da educação da educação básica pela multiplicidade dos campos de saber e a indissociabilidade ensino-pesquisa e extensão que lhe é exclusiva” (FREITAS, 2012, p. 94-95).

Essa defesa, por ser uma urgência não enfrentada pelas políticas públicas de Estado, “[...] revela a extrema carência que ainda nos atinge na formulação de políticas de formação dos professores e profissionais da educação em nível superior [...]” (FREITAS, 2012, p. 107), sobretudo em razão da retomada e aceitação dos cursos normais/magistério em nível médio, para formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, por meio da Lei nº 12.796/13 que revogou⁴⁹ o §º 4º do art. 86 da LDBEN nº 9.394/96.

⁴⁹ “A Lei nº 12.796/13 alterou a LDBEN nº 9.394/96 e dentre outras providências, revogou o §4º do art. 86 da LDBEN nº 9.394/96 que estabelecia prazo até o final da década (2006) para que todos os profissionais atuantes da educação básica fossem formados em nível superior, ao introduzir no “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 2013). Em 2017 a Lei nº 13.415/2017 reafirmou este dispositivo “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017). Regulamentação essa, reverberada no art. 18 da Resolução do CNE/CP nº 2/2018 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. No ano de 2020, de acordo com o Censo da Educação Básica 2020, publicado em 2021 pelo Inep/MEC, na educação infantil 14,3% dos docentes têm curso de ensino médio normal/magistério e nos anos iniciais do ensino fundamental 10%. (disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf)

Desde a aprovação da LDBEN nº 9.939/1996, na contramão da reivindicação histórica da comunidade e entidades organizadas de educadores, a universidade pública para formação de professores em nível superior, é postergada mais ainda pela oferta de cursos de formação inicial emergenciais no âmbito do Plano Nacional de Formação de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)⁵⁰, e pela institucionalização da formação superior de professores em Programas de Educação a Distância (EaD), como política pública de formação, com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800/2006.

Por conseguinte, Gatti, Barreto e André (2011) chamaram a atenção para as políticas de formação de professores a distância – inicial e continuada – ao ressaltarem a necessidade de rever, acompanhar e diagnosticar a oferta EaD, que além de implicar em massificação “[...] o próprio caráter de formação em larga escaladistancia-se da exigência de formação que toma como *lócus* a escola e suas demandas específicas” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.83).

A vista da necessidade apontada pelas referidas autoras, destacamos que os resultados do Censo do Ensino Superior/2019⁵¹, revelaram que dos 40.427 cursos de graduação oferecidos, em 2019, entre bacharelados, licenciaturas e cursos superiores em tecnologia, 35.898 (88,7%) são presenciais e 4.529 (11,3%) a distância. O bacharelado predomina entre os graus acadêmicos ofertados (60,4%) e em sua maioria na modalidade presencial, enquanto na EaD, predomina estudantes de licenciatura e desses 48,3% cursam Pedagogia. O censo mostra ainda que,

Quando se trata do acesso dos alunos à graduação ao longo da última década, uma nova configuração da educação superior brasileira se mostra ainda mais evidente. O levantamento aponta que, entre 2009 e 2019, o número de matrículas em cursos a distância aumentou 378,9%. Ingressantes em cursos de EaD correspondiam a 16,1% do total de calouros, em 2009. Em 2019, esse público representou 43,8% do total de estudantes que inicia a educação superior (BRASIL, 2020).

Esta tendência de crescimento das matrículas nas licenciaturas modalidade EaD, no cenário educacional brasileiro, já era motivo de preocupação em Gatti, Barreto

⁵⁰ O Parfor é um programa instituído em regime de colaboração entre União, estados e municípios e instituições de ensino superior para desenvolver a formação de professores em modalidade presencial para suprir a necessidade da primeira e segunda graduação de ensino superior e formação pedagógica aos professores não licenciados que atuam na área da educação.

⁵¹ Censo da Educação Superior/2019, publicado pelo Inep/Mec em 23/10/2020, no endereço eletrônico <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia>

e André (2011), cujos estudos revelaram, com base nos dados do Censo da Educação Superior/2009, que essas matrículas haviam mais que duplicado de 2002 para 2005, sinalizando a transferência da formação presencial inicial de professores para formação a distância, visto que à época 70% das matrículas nos cursos de Pedagogia eram na modalidade EaD.

Essas autoras, ainda atentaram para o fato de a maior parte dos estudantes de EaD pertencer aos extratos de renda mais baixa e “No caso dos professores em exercício nas escolas das redes públicas da educação básica, os cursos a distância da UAB constituem, para uma parcela significativa deles, provavelmente a única oportunidade de acesso à educação superior” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 81) e, salientaram

A EaD pode desempenhar papel muito relevante em processos formativos, sob determinadas condições [...] A questão é polêmica e atual, tendo sido objeto de debates públicos diversos. Porém, sobre a qualidade na oferta desses cursos, dispõe-se de poucos dados. [...] Não se trata de preconceito, mas de ponderar quais políticas favorecerão a melhor formação dos professores [...] (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 106-107).

Gatti (2008), atenta para o fato de reconhecermos o papel ímpar da formação inicial na profissionalização, por significar a base para a atividade educativa e para a continuidade formativa ao longo da carreira, a formação inicial e, se bem feita, possibilita ao professor avançar nos processos de formação continuada em serviço e não em transformá-la em estratégia para suprir deficiências da formação inicial ofertada nos cursos de licenciaturas, realizada de forma aligeirada e desvinculada da realidade concreta das escolas e dos professores.

Contrariando, a defesa para que a oferta da formação inicial e continuada seja preferencialmente presencial, a lógica da adoção de políticas de formação de professores a distância, foi aplicada à formação continuada, por meio da Lei 12.056/2009 que alterou a LDBEN nº 9.394/96 acrescentando os parágrafos § 1º e 2º ao art. 62:

§ 1º 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.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a

distância (grifo nosso).

Nesse contexto, no momento atual, em razão da pandemia de proporção mundial decorrente do Covid-19 que acometeu o Brasil e das medidas sanitárias de isolamento e distanciamento social adotadas em todo o país desde março/2020, para evitar a disseminação do contágio pelo Covid-19, observamos a suspensão das aulas presenciais no ambiente escolar/acadêmico, que perduraram até julho 2021, embora muitos Estados e Municípios tenham iniciado (a partir de março/2021) o retorno às aulas presenciais nas unidades de ensino de forma gradual e híbrida (percentual reduzido de estudantes nas escolas/salas de aula e adoção de rodízio semanal ou quinzenal dos estudantes com ensino presencial na escola e remoto no ambiente familiar utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação/TICs e redes sociais como mensagens, *whatsapp*, *isntagram* dentre outros).

Em decorrência, dessa suspensão das aulas presenciais nas escolas de educação básica e instituições de ensino superior (IES), pelas razões ora expostas, as políticas de formação de professores a distância, com a anuência do Mec, da União e dos Sistemas de Ensino dos Estados e Municípios, foram e estão sendo adotadas na formação continuada de professores das escolas de educação básica, das universidades/IES públicas e privadas, aulas/encontros remotos com a utilização da tecnologias/ferramentas virtuais/digitais de comunicação, por parte das escolas de educação básica e secretarias de educação municipais e estaduais, bem como pelos demais órgãos ou instituições responsáveis pela administração e/ou gestão da educação brasileira em todos os níveis e modalidades.

Acerca da formação continuada de professores neste contexto de implantação do ensino remoto no cenário de pandemia pelo Covid-19, os dados da pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*⁵², realizada em 2020 pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG), revelados nas notas conclusivas dessa pesquisa indicaram que:

⁵² Pesquisa coordenada pela profa. Dra. Dalila Andrade de Oliveira, que contou com a parceria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) para a mobilização dos respondentes e a divulgação dos resultados. A amostra da pesquisa foi constituída por 15.654 professores da Educação Básica das redes públicas estaduais e municipais. A pesquisa buscou conhecer os efeitos das medidas de isolamento social em função da pandemia da Covid-19 sobre o trabalho docente na Educação Básica nas redes públicas de ensino no Brasil. Procurou ainda, conhecer quais atividades estão sendo desenvolvidas pelos docentes e em que condições, durante o período de isolamento social.

[...] os docentes foram convocados, na maioria dos casos, a realizarem seu trabalho de outra maneira, em outros contextos, inclusive virtual, adaptando suas atividades, desenvolvendo habilidades para lidar com novas ferramentas e metodologias para responder a essa situação inteiramente inusitada. Essas adaptações exigiram esforços que não podem ser desprezados. **A maioria desses profissionais não recebeu qualquer formação para o desenvolvimento dessas atividades [...]** (GESTRADO, 2020, p. 21, grifo nosso).

Com base neste contexto, podemos inferir que a despeito das reformas e políticas educacionais, implementadas nas últimas décadas, o Brasil ainda está longe da qualidade educacional considerada satisfatória e, que dentre os aspectos implicados nesta situação, está a questão da formação, condições de trabalho e valorização profissional, uma vez que “[...] a política de formação continuada deve ser melhorada ou reformulada, pois, dentre outros, não contempla a maioria dos docentes em suas atividades” (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 82).

Diante deste contexto, do ponto de vista da dimensão investigativa dos professores sobre seus processos formativos (NÓVOA, 2017), enfatizamos as pesquisas acadêmicas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa vinculado ao Nepe/Ufes, formado pelos estudantes do mestrado e doutorado em Educação, sob a coordenação da professora Silvana Ventrone, que vem desenvolvendo pesquisas voltadas à formação continuada de professores articulada a uma análise crítica das políticas educacionais, com destaque para as de Astori (2014), Bitencourt (2017) e Santos (2019), por possibilitarem uma melhor compreensão do nosso objeto no contexto das pesquisas no campo da formação de professores.

A análise de 10 dos 86 trabalhos (11%) apresentados no GT-08 da Anped Formação de Professores, entre 2009 e 2012, que trataram da “formação continuada de professores”, realizada por Astori (2014), na sua pesquisa de mestrado em Educação, constatou que 60% dos estudos focaram nas pesquisas sobre projetos, propostas e programas de formação continuada instituídos em redes de ensino e, que 40% centraram nos saberes, nas práticas pedagógicas e nas necessidades formativas dos professores. Nenhum dos trabalhos investigou as políticas de formação continuada de professores.

Resultado semelhante, constatou Bitencourt (2017), na sua meta-análise sobre a formação continuada de professores, realizada em 74 textos focados na formação continuada de professores da educação básica, selecionados em 31 periódicos

nacionais de 1996 a 2014, na medida que observou um expressivo crescimento de textos gerais⁵³, em detrimento de trabalhos no campo da formação e formação continuada de professores.

Costa (2019), na sua pesquisa bibliográfica referenciada nos trabalhos sobre a formação continuada de professores centrada na escola, apresentados no XVI, XVII e XVIII Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipes) realizados no período de 2012 a 2016, constatou que em 397 (42%) dos 938 textos selecionados nos painéis dos eixos temáticos sobre formação de professores - políticas de formação inicial e continuada de professores (Endipe 2012), didática e prática de ensino na relação com a formação de professores (Endipe 2014) e didática, profissão docente e políticas públicas (Endipe 2016) -, a formação de professores centrada na formação continuada foi a principal temática abordada nas pesquisas apresentadas.

Ainda no contexto da dimensão investigativa dos professores sobre a formação docente, destacamos o estado do conhecimento realizado por Brzezinski (2014), que contemplou a análise da produção de dissertações e teses do período 2003 a 2010, o balanço crítico sobre a formação de profissionais da educação, no período de 2003 a 2007, com base numa amostra de 574 trabalhos que tinham por objeto a formação de professores, revelou que embora tenha ocorrido uma ampliação da produção acadêmica no campo da formação de professores com base em diferentes contextos e níveis de análise da formação de profissionais da educação, poucas são as produções centradas na formação continuada de professores (78 dos 574 trabalhos selecionados/14%), carecendo de mais investigações centradas nessa temática.

Embora essa temática tenha sido pouco investigada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, no referido lapso temporal de cinco anos, a maior parte dos trabalhos englobaram estudos,

[...] sobre a formação contínua dos 'professores em serviço', desenvolvidos por meio da metodologia de pesquisa colaborativa, a qual de modo geral, toma como referência estudos sobre o professor reflexivo ou a escola reflexiva que leva a promover discussões, debates, reflexões acerca do

⁵³ Os aspectos focalizados revelam diversas dimensões da formação de professores, abrangendo níveis e contextos distintos da educação básica (rural, noturno, a distância e especial), bem como meios e recursos diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos e informática). As pesquisas produzidas até os anos 2000 sobre a formação continuada dos professores, inicialmente centradas nos cursos de formação ofertados pelos sistemas de ensino, passaram a investigar também o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas, voltadas para os sujeitos, priorizando as concepções, as representações e os saberes docentes.

quotidiano da prática pedagógica dos professores da escola básica com os formadores da universidade. A formação continuada 'em serviço' objetiva, ainda, produzir, teoricamente, os saberes pedagógicos que sustentam a prática desses professores cursistas e que vão se constituindo como saberes engendrados no espaço escolar (BRZEZINSKI, 2014, p. 29).

Acerca das políticas de formação de professores, a temática políticas e propostas de formação de professores⁵⁴, segundo Brzezinski (2014), também foi pouco investigada, uma vez que abarcou 76 (13%) das 574 teses e dissertações da amostra selecionada. O trabalho docente concentrou a maior parte das investigações, abrangeu 170 (30%) das teses e dissertações, seguida da identidade e profissionalização docente, com 128 (22%), formação inicial, com 92 (16%); concepções de docência e de formação de professores, com 19 (3%); e revisão de literatura, com 10 (2%).

Na direção da pesquisa “Inventários das Políticas e Práticas de Formação Continuada no Espírito Santo”, à qual esta nossa pesquisa encontra-se vinculada, assumimos balizadas por Nóvoa (2008), que a formação continuada de professores se dá no movimento da profissionalidade constituído pela experiência pessoal e profissional da atuação docente, num processo contínuo de desenvolvimento profissional gestado numa dimensão coletiva de construção interna e de projeção externa.

Nesse processo, “A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1991, p. 12), indicando dessa forma, a importância do contexto do trabalho no processo formativo dos professores e que “O espaço pertinente da formação continuada já não é o professor individual, mas sim o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais” (NÓVOA, 2002, p. 56).

Como vimos, no contexto das políticas públicas educacionais, por mais que o Brasil nas últimas décadas tenha envidado esforços, implementado reformas e políticas educacionais, ainda está distante de uma qualidade educacional considerada razoável e, vários são os aspectos concorrem para essa situação, dentre eles, a

⁵⁴ Contemplados textos teóricos, bem como textos que envolvem pesquisa de campo que revelam o processo de avaliação das políticas governamentais desenvolvidas no período. A avaliação do impacto da implantação de políticas educacionais no campo estudado se fez presente nos trabalhos - apenas três trabalhos com a temática bem explícita acerca da valorização docente foram desenvolvidos no período 2003-2007.

questão da formação, condições de trabalho e valorização profissional (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012b; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), como evidenciou os dados da *survey* da pesquisa TDEBB 2009, uma vez que na percepção dos docentes respondentes “[...] a política de formação continuada deve ser melhorada ou reformulada, pois, dentre outros, não contempla a maioria dos docentes em suas atividades” (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 82) e, menos da metade (46%) consideraram “satisfatória, devendo ser melhorada”.

A seguir trataremos da formação continuada de professores mediada pelas políticas públicas estabelecidas no PNE 2015-2025, e conseqüentemente nos PEE-ES 2015-2025 e nos PMEs 2015-2025 do Espírito Santo, uma vez que foram elaborados e aprovados e consonância com o referido plano nacional.

3.1 Planos Decenais de Educação: Políticas Educacionais de Formação Continuada de Professores

Apresentamos dados históricos do PNE 2014-2024 e dos Planos Estaduais e Municipais de Educação (PEEs e PMEs 2015-2025) por estarem em consonância com aquele, bem como apresentamos suas diretrizes, metas e estratégias voltadas direta ou indiretamente à formação de professores. Ainda buscamos os debates sobre as possíveis limitações desses Planos e das regulamentações voltadas à formação de professores aprovadas em decorrência e a partir da vigência do PNE.

Este cenário de adoção de regulações, políticas e de ações para alçar a qualificação da educação brasileira, para assegurar políticas públicas que possibilitem a melhoria da educação por meio da adoção de um Plano de Educação como política de Estado, é histórico e atravessa diferentes momentos da educação brasileira. De acordo com Saviani (2010), no Brasil, podemos identificar a origem da ideia de planona educação a partir da década de 1930, manifestada explicitamente, em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁵⁵.

⁵⁵ Segundo Saviani (2010) e Dourado (2017), o Manifesto dos Pioneiros propôs um “Plano de reconstrução educacional”. O movimento dos pioneiros contribuiu para estabelecer na alínea “a” do art. 150 da Constituição (CF) de 1934, a competência da União fixar o Plano Nacional de Educação (PNE), compreensivo de ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, além de coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território nacional. Elaborado o PNE pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme previsto no art. 152 da CF de 1934. Ainda em 1934, o PNE foi reestruturado e encaminhado ao Congresso Nacional. Em 1937, com o fechamento do Congresso e o advento do Estado Novo, o PNE foi negligenciado.

Na década de 2000, o Brasil, na esteira das deliberações da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na cidade de Jomtien - Tailândia, construiu efetivamente o seu primeiro Plano Nacional de Educação 2001-2010, com força de lei, em conformidade com o art. 214 da CF/1988⁵⁶ e com o §1º do art. 87 da LDBEN nº 9394/1996⁵⁷, visando qualificar a educação brasileira. Embora aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República por meio da Lei nº 10.172/2001, o PNE não constituiu-se referência base do planejamento das políticas educacionais daquele decênio (DOURADO, 2017), num contexto de valorização dos professores do magistério da educação básica, articulada à formação continuada de professores, apontado como essencial à qualificação da educação brasileira, no “Diagnostico” do item 10 “Formação dos Professores e Valorização do Magistério” desse Plano:

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. [...]. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente,
 . a formação profissional inicial;
 . as condições de trabalho, salário e carreira;
a formação continuada (BRASIL, 2001, p.63, grifo nosso).

Essa política de Estado, o PNE 2001-2011, ainda não foi base para o planejamento das políticas de valorização do magistério da educação básica articulada à formação continuada de professores, a despeito de suas “Diretrizes” constantes no referido item 10, terem apontado que a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação era meio e condição essencial para o avanço e desenvolvimento do País:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada

⁵⁶ O art. 214 da CF/88 estabelecia: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País” (BRASIL, 1988).

⁵⁷ § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996).

dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, **para o desenvolvimento do País**, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas.

A melhoria da qualidade do ensino [...] um compromisso da Nação. Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional.

[...], a valorização do magistério depende, pelo lado do Poder Público, da garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração e, pelo lado dos profissionais do magistério, do bom desempenho na atividade. Dessa forma, há que se **prever na carreira sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos que levem em conta as condições** de trabalho e de **formação continuada** e a avaliação do desempenho dos professores.

[...].

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. **Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação.**

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. [...] Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político.

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. [...] (BRASIL, 2001, p. 65, grifo nosso).

Soma-se a isso, o fato de quatro das 27 metas constantes nos “Objetivos e Metas” do item 10 “Formação dos Professores e Valorização do Magistério”, desse Plano 2001-2011, terem estabelecido:

9. Definir diretrizes e estabelecer padrões nacionais para orientar os processos de credenciamento das instituições formadoras, bem como a **certificação, o desenvolvimento das competências profissionais e a avaliação da formação inicial e continuada dos professores.**

16. **Promover, nas instituições públicas de nível superior, a oferta**, na sede ou fora dela, **de cursos de especialização voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino** e, em particular, para a educação especial, a gestão escolar, a formação de jovens e adultos e a educação infantil.

22. **Garantir, já no primeiro ano de vigência deste plano, que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham programas de formação continuada de professores alfabetizadores**, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas.

23. **Ampliar a oferta de cursos de mestrado e doutorado** na área educacional e desenvolver a pesquisa neste campo (BRASIL, 2001, p. 78, grifo nosso).

Findada a vigência do PNE 2001-2011 sem efeito prático em termos de política de

formação e valorização de professores⁵⁸, preocupações mais recentes em se garantir políticas de Estado para qualificar a educação no Brasil, foi aprovado o segundo Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005/14⁵⁹, em cumprimento ao art. 214 da CF/88⁶⁰ e ao art. 9º da LDBEN 9394/96⁶¹, com a finalidade de desenvolver e melhorar a qualidade da educação nacional no decênio 2014-2024.

Embora o projeto inicial do PNE 2014-2024 tenha sofrido alterações, desde suas primeiras versões e até a sua elaboração final, que buscaram alterar o significado original de muitas proposições deliberadas na Conferência Nacional da Educação (Conae), sobretudo na de 2010⁶², (HYPOLITO, 2015), é fruto de reivindicações históricas das forças organizadas da comunidade de educadores, representadas pelos movimentos organizados de professores, dentre os quais destacamos a Conae, Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e a Associação Nacional Administração da Educação (Anpae) e, portanto, representa um avanço (SAVIANI, 2014) e o “epicentro das políticas educacionais” (DOURADO, 2017),

⁵⁸ Conforme Dourado (2017), embora tenha havido avanços garantidos em Lei, como o plano de carreira, piso salarial nacional e hora atividade, a formação e valorização do professor ainda estavam longe dos objetivos anunciados nas metas 28 voltadas à “Formação dos Professores e Valorização do Magistério”, previstas no item 10 do PNE 2001-2011.

⁵⁹ O PNE 2014-2024 foi aprovado pelo Congresso Nacional em 03/06/2014, depois do seu Projeto de Lei (PL) nº 8.035/2010, ter tramitado por cerca de quatro anos na Câmara dos Deputados e no Senado Federal.

⁶⁰ O art. 214 da CF/88 foi alterado pela Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, de dezembro de 2010, passando a seguinte redação: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto” (BRASIL, 1988). A EC nº 59/2009 além de acrescentar ao art. 214 daCF, a duração decenal do Plano Nacional de Educação, sinaliza para a educação brasileira a necessidade de um Sistema Nacional de Educação, articulado e em regime de colaboração, e estabelece vínculo da aplicação de recursos públicos em educação em conformidade com o PIB nacional.

⁶¹ “Art. 9º A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996).

⁶² Trata-se de uma proposta política sistematizada para a elaboração do PNE do Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae 2010), com 165 páginas, estruturada em torno de seis eixos, que oferecem uma análise crítica da educação brasileira, além de um detalhamento propositivo de metas e ações a serem desenvolvidas: EIXO I – Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional; EIXO II - Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; EIXO III - Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; **EIXO IV – Formação e valorização dos/das profissionais da educação** ; EIXO V – Financiamento da educação e controle social; EIXO VI – Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade. Ver Documento Final da Conae 2010 (disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf).

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial, sem vetos, que resultaram na Lei nº 13.005, de 2014, em consonância com o artigo 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), situam o plano como epicentro das políticas educacionais brasileiras (DOURADO, 2016, p. 43).

Em consonância com o PNE 2014-2024, Estados, Distrito Federal e Municípios aprovaram seus planos decenais de educação, a exemplo do Estado do Espírito Santo que aprovou o seu PEE-ES 2015-2025 por meio da Lei nº 10.382/2015 e os seus 78 Municípios que aprovaram seus Planos Municipais de Educação – PMEs, no ano 2015, para atender as diversas demandas educacionais no decênio 2015- 2025.

O PNE estabelece 20 metas e 254 estratégias para a política educacional no decênio 2014-2024. O primeiro grupo de metas contempla as estruturantes para a garantia do direito à educação básica de qualidade, promotoras do acesso, universalização do ensino obrigatório e a ampliação das oportunidades educacionais (1 a 3, 5 a 7 e 9 a 11). O segundo grupo, trata especificamente da redução das desigualdades e da valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade (4 e 8). No terceiro grupo (metas 15 a 18) insere-se as voltadas para formação de professores, uma vez que trata da valorização dos profissionais da educação - políticas, formação, carreira, salários e condições de trabalho -, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas. O quarto grupo (metas 12 a 14), refere-se ao ensino superior – expansão, interiorização e internacionalização. As metas 19 e 20 tratam, respectivamente, da gestão democrática e do financiamento da educação incluída a instituição do Sistema Nacional de Educação.

A importância dada à formação dos profissionais da educação para qualificar a educação nacional, pode ser observada no fato de 24⁶³ das 254 estratégias do PNE tratarem direta ou indiretamente da formação continuada de professores e, sobretudo, pelo fato de quatro das 20 metas (13, 14, 15 e 16), tratarem dessa dimensão, ainda

⁶³1.8 da meta 1 que trata da Educação Infantil; 3.1 da meta 3 que trata do Ensino Médio; 4.3 da meta 4 que trata da Educação Especial; 5.6 da meta 5 que trata da alfabetização de crianças até o terceiro ano; 7.4, 7.22, 7.26, e 7.33 da meta 7 que trata da melhoria da qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades e fixa médias nacionais para o Ideb; 10.2, 10.7, 10.8, 10.4 e 10.11 da meta 11 voltada à Educação de Jovens e Adultos integrada a Educação profissional no Ensino e Fundamental e Médio; 13.9 da meta 13 que trata do Ensino Superior; 15.4, 15.11 e 15.12 da meta 15 que trata da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação e da formação específica em nível superior (licenciatura) para os professores que atuam na Educação Básica; 16.1 e 16.2 da meta 16 voltada à formação dos professores da Educação Básica, em nível de pós-graduação, e da garantia de formação continuada nas respectivas áreas de atuação; 18.2 da meta 18 destinada ao Plano de Carreira; 19.2, 19.5 e 19.8 da meta 19 que trata da gestão democrática; 20.4 da meta 20 voltada ao financiamento da Educação.

que apenas uma faça referência direta à formação continuada de professores (16B⁶⁴):

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

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

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, **política nacional de formação dos profissionais da educação** de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

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

Nesta direção, as diretrizes deste PNE, assim como as do PEE-ES e PMEs do Espírito Santo, para qualificar a educação brasileira, dão a dimensão desse compromisso firmado nas suas metas a serem cumpridas até 2024, ao contemplarem dentre outros aspectos, a valorização dos profissionais da educação como uma das suas diretrizes estabelecidas no art. 2º da Lei de aprovação deste plano:

- I - erradicação do analfabetismo ;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - **melhoria da qualidade da educação;**
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - **valorização dos (as) profissionais da educação;**
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, grifo

⁶⁴ A meta 16 possui dois indicadores a serem cumpridos (16A e 16B). No Indicador 16 A, a meta é formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e o Indicador 16 B tem como meta 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.

nosso).

Sobre a valorização dos profissionais da educação no contexto das políticas educacionais, em especial do PNE 2014-2024, Dourado (2016), destaca que,

A valorização dos profissionais da educação tem sido objeto de vários olhares, proposições e lutas políticas permeados por concepções distintas sobre valorização [...]. A Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014) apresenta uma concepção ampla sobre valorização do profissional da educação. Rompendo com a visão de valorização restrita ou tributária da formação, **o documento final da Conae define que a valorização dos profissionais da educação envolve, de maneira articulada, a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho** (DOURADO, 2016, p. 38, grifo nosso).

Essa perspectiva de valorização dos profissionais da educação contemplada nas diretrizes do PNE 2014-2024, e defendida pela comunidade acadêmico-científica (OLIVEIRA, 2010; DOURADO, 2016; BRZEZINSKI, 2014), era observada nas regulamentações homologadas após e em decorrência da aprovação desse Plano, como a Resolução CNE/PC nº 2/2015, que definia 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 dos Profissionais do Magistério para a educação básica, uma vez que nesse dispositivo legal, a formação continuada compreendia uma das dimensões constitutivas da “valorização profissional dos profissionais da educação”, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho. Além disso, essa Resolução CNE/PC nº 2/2015 assegurava,

[...] a necessária organicidade no processo formativo [...]. Considerando a importância da formação continuada oferecida pelos centros de formação de estados e municípios, bem como pelas instituições educativas de educação básica, as novas DCNs reconhecem esse *locus* de formação continuada como parte constitutiva da nova política que se quer consolidar no país (DOURADO, 2016, p.45).

A revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação), tem sido alvo de muitas discussões e críticas, visto que aquela teve a sua aprovação pelo CNE precedida de ampla discussão com a participação de diferentes entidades representativas de diversos setores do campo educacional e, no campo da formação de professores, tinha uma perspectiva articulatória entre formação inicial e continuada e proposição de

valorização da profissão. E dessa forma, “Sem ampla discussão e atrelada à proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), encontra-se a [...] Resolução CNE CP 02/2019 (BRASIL, 2019) caracterizada pelas entidades em defesa da educação como retrocesso e descaracterização da formação de professores” (DOURADO; SIQUEIRA, 2020, p. 844).

Em defesa da Resolução CNE/CP nº 2/2015, entidades nacionais como a Anfope, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) dentre outras repudiaram publicamente o Projeto da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e, alertaram para o rompimento das conquistas no campo da formação de professores proporcionada por essa Resolução que consideram danosa à elevação da qualidade da educação brasileira:

Proposta de Reformulação da Resolução [...], apresenta proposições que: destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos, também a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades. [...] Reafirmamos nossa posição em defesa da Resolução CNE nº 02/2015, pois esta fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação (ANFOPE et al., 2019, s/p).

Assim, a formação continuada de professores, antes concebida na Resolução CNE/CP nº 2/2015, como indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho, após a revogação dessa pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, passou “[...] a situação de desvalorização e de precarização da formação de profissionais do magistério da educação básica [...] Dissociar os marcos teórico-epistemológicos e a articulação proposta na Resolução CNE/CP nº 2/2015 entre formação inicial e formação continuada” (ANFOPE et al., 2020, s/p), visto que na Resolução CNE/CP nº 2/2019, a formação continuada está

prevista dentre os princípios da política de formação, da seguinte forma:

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

[...];

II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;

IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

VI - a **equidade no acesso à formação inicial e continuada**, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a **articulação entre a formação inicial e a formação continuada**;

VIII - a **formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente**;

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu **acesso permanente a conhecimentos**, informações, vivência e **atualização cultural**; e

X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2019, grifo nosso).

Alinhada a Resolução nº 2/2019 e na contramão das políticas de formação de professores defendidas pela comunidade acadêmica e entidades educacionais⁶⁵ asseguradas no PNE 2014-2024 e na Resolução 2/2015 revogada em 2019, passou a vigor em 2020 a Resolução CNE/CP nº 1/2020⁶⁶ 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), e apresenta uma concepção de formação continuada de professores da educação básica, bem de políticas voltadas

⁶⁵Documento disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Posicionamento-das-entidades-sobre-o-Parecer-e-Minuta-Res-Formacao-Continuada-do-CNE-28-MAIO-2020.pdf>

⁶⁶A BNC-FC, conforme art. 15 da Resolução CNE/CP nº 1/2020, deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores da Educação Básica no prazo limite de até 2 (dois) anos, contados a partir da publicação desta Resolução.

para este fim, a saber:

Art. 4º Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

Art. 5º As Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação, tem como princípios norteadores:

[...];

III - **Colaboração constante entre os entes federados** na consecução dos objetivos da política nacional de formação continuada de professores para a Educação Básica;

[...];

V - Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários, de acordo com:

[...];

c) **as diretrizes do Plano Nacional de Educação; e**
d) **a Base Nacional Comum Curricular** em vigência (BRASIL, 2020).

e)

Essa Resolução CNE/CP nº 1/2020, assim como a nº 2/2019, tem motivado debates e críticas desde a sua gestação, a exemplo das proferidas pelas entidades que congregam profissionais da educação e pesquisadores do campo educacional:

[...] entendemos que o Parecer e a proposta de Minuta que Define 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) articulam-se ao movimento em curso, agravando, ainda mais, a situação de desvalorização e de precarização da formação de profissionais do magistério da educação básica ao: • Dissociar os marcos teórico-epistemológicos e a articulação proposta na Resolução CNE/CP nº 2/2015 entre formação inicial e formação continuada; • Romper com a concepção ampla e contextualizada, presente na Resolução CNE/CP nº 2/2015, a qual define que a Formação Continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e dos valores, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente; • Instituir uma Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) a ser implementada em todas as ações e modalidades de cursos e programas destinados a segmentos, sendo que as competências e habilidades da BNC-F aparecem como eixos a serem seguidos; • Dissociar a formação continuada da valorização dos profissionais da educação e da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da instituição de educação básica, ao prever a “autonomia dos professores para serem responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional”; • Propor de forma reducionista a “integração entre teoria e prática” tendo por centralidade a prática restrita ao “planejamento, a regência e a avaliação de

aulas, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola em que atuam, de acordo com o respectivo Projeto Político-Pedagógico” [...] Propugnar por concepção restrita de currículo, onde a aprendizagem se expressa e deve ser avaliada por meio de competências e habilidades, consoantes à BNCCe à noção de conhecimento como objeto a ser adquirido, além de naturalizar a mercadorização da produção do saber; • Enfatizar a flexibilização curricular, a Formação Continuada como formação em serviço, o estabelecimento de matriz de competências e a vinculação com as avaliações educacionais; • Instituir, finalmente, um caráter regulador e estreito CONTIDO na proposta de alinhamento com a BNCC, uma abordagem que insiste em essencialismos, por princípio, produz uma postura de clausura epistemológica mobilizadora de práticas instrumentais de mera aplicabilidade (ANFOPE et al., 2020, s/p, grifo do autor).

Essa lógica das DCNs para formação continuada previstas na Resolução CNE/CP nº 1/2020, por estarem, conforme art. 2º dessa, articuladas com a BNC - Formação Continuada, e referenciada na implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017⁶⁷ e a Resolução CNE/CP nº 4/2018⁶⁸, bem como a BNC para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019. Pode ser observada também, no fato dos fundamentos pedagógicos da formação continuada para os docentes, baseados nas DCNs de formação inicial de professores da Educação Básica da Resolução CNE/CP nº 2/2019, prescrito no art. 6º da Resolução CNE/CP nº 1/2020, estabelecerem o/a:

- I - Reconhecimento das instituições de ensino que atendem à Educação Básica como contexto preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa;
- II - **Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de compreensão**, interpretação e produção de textos de complexidade crescente, pelo menos **em língua portuguesa, tendo como base o domínio da norma culta**;
- III - **Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de raciocínio lógico-matemático**, ou seja, conhecimento sobre números e operações, álgebra; geometria, grandezas e medidas, e probabilidade e estatística;
- IV - **Desenvolvimento permanente tanto do conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdos de sua área de ensino, quanto do conhecimento sobre a lógica curricular da área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógicas** (como planejar o ensino, criar ambientes favoráveis ao aprendizado, empregar linguagens digitais e monitorar o processo de aprendizagem por meio do alcance de cada um dos objetivos propostos), mantendo o alinhamento com as normativas vigentes e aplicáveis quanto às expectativas de aprendizagem;
- V - **Atualização permanente quanto à produção científica sobre como**

⁶⁷ Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

⁶⁸ Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

os alunos aprendem, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias pedagógicas adequadas às áreas de conhecimento e etapas nas quais atua, de forma que as decisões pedagógicas estejam sempre embasadas em evidências científicas que tenham sido produzidas, levando em conta o impacto de cada tipo de determinante nos resultados de aprendizagem dos alunos e das equipes pedagógicas;

VI - Desenvolvimento permanente da capacidade de monitoramento do aprendizado próprio e dos alunos, como parte indissociável do processo de instrução, a qual, consideradas as expectativas de aprendizagem, possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição de resultado, além das necessárias correções de percurso; pedagógicas, por meio da capacidade de autoconhecimento, da aquisição de cultura geral ampla e plural, da manutenção da saúde física e mental, visando a constituição e integração de conhecimentos, experiências relevantes e pertinentes, competências, habilidades, valores e formas de conduta que respeitam e valorizam a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e

IX - Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar.

Parágrafo único. No referente **ao regime de colaboração, como estratégia e prática formativa**, devem ser estimulados o intercâmbio e a cooperação horizontal **entre diferentes escolas, redes escolares, instituições e sistemas de ensino**, promovendo o fortalecimento do regime de colaboração, inclusive mediante, entre outros, o modelo de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), **em conformidade como § 7º do artigo 7º da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE)**. (BRASIL, 2020, grifo nosso).

Em oposição à formação centrada no conteúdo, competência e habilidades prevista na Resolução CNE/CP nº 1/2020, Dourado e Siqueira (2020), ressaltam que,

[...] a centralidade da formação não pode recair no domínio de conteúdo-competência-habilidades. Contrapor essa visão reducionista nos remete, ainda, à defesa da articulação entre formação inicial e continuada [...] que garantam sólida formação teórica e interdisciplinar em educação; à unidade entre teoria e prática; à centralidade do trabalho como princípio educativo; à pesquisa como princípio cognitivo e formativo e, portanto, ao eixo nucleador da formação. (p. 853).

Nessa direção, entidades acadêmico-científicas e outras como os Fóruns Estaduais, contrárias as políticas formação inicial e continuada de professores vigentes, ressaltaram, em 2020, a importância de diretrizes que contribuam para a materialização de políticas de Estado para a valorização e formação dos profissionais do magistério e propuseram:

[...] neste contexto histórico, solicitamos a revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e o consequente arquivamento desta proposta de DCNs para a formação continuada. Ato seguinte, propomos a retomada da Resolução CNE/CP nº 2/2015, visando a instituir e consolidar projetos institucionais que garantam aos profissionais da educação uma formação inicial e continuada pautadas ambas por reflexão crítica e pelo aperfeiçoamento de sua prática,

com pertinente fundamentação teórica e clara definição dos objetivos político-pedagógicos da Educação, entendida como Direito do cidadão e Dever do Estado, contribuindo, assim, para a melhoria da educação básica e para a consolidação identitária destes profissionais por meio do respeito e da valorização de sua autonomia e de sua carreira, resultado consequente de uma formação articulada ao aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (ANFOPE et al., 2020).

As críticas proferidas pelas entidades acadêmico-científicas e outras entidades organizadas às recentes regulamentações das políticas públicas de formação de professores, tidas como “desmonte das políticas de formação de professores” (VENTORIM; ASTORI; BITENCOURT, 2020), vão ao encontro das afirmações de Nóvoa (2017), na medida que para esse autor,

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. [...] Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (2017, p. 1.131).

Por outro lado, consonante aos princípios estabelecidos na Resolução CNE/CP nº 2/2015, revogada em 2019, e às diretrizes do PNE, vigora o Decreto nº 8.752/2016⁶⁹ que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica em atendimento a meta 15 do referido Plano. E sobre a formação continuada de professores prevista no art. 2º do referido Decreto, destacamos os seguintes incisos

- IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;
- V - a **articulação entre teoria e prática no processo de formação**, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;
- VI - a **articulação entre formação inicial e formação continuada**, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;
- VII- a **formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização**, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;
- VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de **seu acesso permanente a processos formativos**, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;
- IX - a **valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização**, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; (BRASIL, 2016).

⁶⁹ Decreto nº 8.752/2016, em atendimento ao disposto na meta 15 do PNE, revogou os Decretos nº 6.755, de 2009, e o Decreto nº 7.415, de 2010.

Ainda relativos à formação de continuada de professores, o Decreto nº 8.752/2016 dentre os objetivos da política nacional de formação dos profissionais da educação básica, previstos no seu art. 3º, estabelece seguinte:

I - instituir o **Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica**, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

[...]

III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e **suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica**, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;

IV - **promover a integração da educação básica com a formação inicial continuada**, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;

V - **apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica** pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, **conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE**;

VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo (BRASIL, 2016, grifo nosso).

Explicitadas as limitações das regulamentações voltadas à formação de professores da educação básica aprovadas em decorrência e a partir da vigência do PNE, no que tange a formação continuada de professores no contexto do PNE 2014-2024, Nunes e Oliveira (2017) afirmam que esse Plano é uma política de Estado voltada ao atendimento das diversas demandas da educação, em especial para a formação continuada de professores e para as outras dimensões, ao destacarem que nesse:

[...] sentido ressalta-se a importância que a questão docente tem no atual PNE, sendo tratada, diretamente, em quatro de suas vinte metas e, indiretamente, quase na sua totalidade. Essas metas, se de fato, concretizadas, podem fazer a diferença, no que se refere à organização da carreira docente [...] (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p.78).

Sentimento esse, corroborado por Dourado (2016) ao analisar o PNE e as políticas e diretrizes nacionais para a formação de professores:

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial, sem vetos, que resultaram na Lei nº 13.005, de 2014, em consonância com o artigo 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), situam o plano como epicentro das políticas educacionais brasileiras. Por essa razão, é fundamental lutar para que ele se materialize, visando garantir maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024,

por meio de suas diretrizes, 20 metas e várias estratégias, que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, bem como questões atinentes à base nacional comum, qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação. Tendo por eixo o Plano Nacional de Educação, com especial destaque para as suas diretrizes, metas e estratégias, é possível afirmar que a valorização dos profissionais da educação ganhou espaço no PNE, sobretudo nas metas 15,16, 17 e 18. (DOURADO, 2016, p. 43).

A despeito de Azevedo (2014), ter afirmado, no ano de aprovação do PNE, que sem dúvida, assim como o PNE, os planos de educação dos entes federados do Brasil, constituem na atualidade, um dos principais instrumentos das políticas públicas de Estado na área da educação e, ainda que reconheçamos a importância e a dimensão que uma lei proporciona e representa para estabelecer políticas públicas educacionais para a melhoria e desenvolvimento da educação do país, a exemplada Lei nº 13.005/2014 que aprovou o PNE 2014-2024, ela por si só, não responde satisfatoriamente a complexidade, tensão e desafios que perpassam a formação de professores da educação básica:

[...] nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. **Sua aplicação depende de uma série de fatores.** (ROMANELLI, 1996. p.179, grifo nosso).

Nessa lógica, Saviani (2010) e Dourado (2016, 2017), dentre outros fatores, defendem a instituição do Sistema Nacional de Educação - SNE⁷⁰ como fundamental para a efetivação das diretrizes, metas e estratégias do PNE, na medida que:

[...] remete à efetiva institucionalização deste no bojo das relações federativas, o que envolve, em consonância ao arcabouço jurídico, maior organicidade na relação, na definição de responsabilidades e competências entre os entes federativos, contribuindo, desse modo, para avanços na agenda da política educacional por meio de efetiva coordenação federativa (DOURADO, 2016, p. 59).

⁷⁰ Como estabelecido no art. 13 da Lei nº 13.005/2014 de aprovação do PNE 2014-2024, o Sistema Nacional de Educação é responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do PNE. Para Saviani (2010, p.384) é um [...] conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns visando assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda população do país. E nessa direção, a extinta Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SESA/MEC, ressaltou que o SNE previsto no art. 214 da Constituição Federal de 1988, é entendido como um aperfeiçoamento na organização da educação nacional sustentada por um pacto federativo construído de forma democrática e inscrito em um conjunto de leis nacionais, capazes de orientar cada sistema ou rede de ensino para que o direito constitucional inalienável seja garantido, com equidade, a cada cidadão brasileiro e, que conforme art. 13 da Lei nº 13.005/2014 deveria ser instituído no prazo de dois anos contados a partir da publicação da referida Lei e, que embora o PNE seja considerado articulador do SNE, ainda hoje vivenciamos a situação de termos um PNE em vigor sem que o SNE a ser por ele articulado esteja instituído (ABICALIL, CURY, DOURADO, OLIVEIRA, 2015; DOURADO, 2017).

Acerca do cumprimento das metas estabelecidas no PNE, o Relatório 2020 do 3º Ciclo⁷¹ de Monitoramento das Metas do PNE 2014-2024: biênio 2018-2020, publicado pelo Inep em setembro de 2020, com os resultados da evolução do cumprimento das 20 metas estabelecidas no PNE, no que tange à formação continuada de professores⁷², prevista no Indicador 16B da meta 16 “[...] garantir a formação continuada a todos os profissionais da educação básica, em uma área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014), destaca que no percentual de professores deste nível de ensino que realizaram cursos de formação continuada com carga horária mínima de 80 horas, no período de 2013 a 2019, observa “[...] uma tendência de crescimento na proporção de professores que realizaram formação continuada em pelo menos uma das áreas especificadas ao longo do período analisado, passando de 30,6% em 2013 para 38,3% em 2019” (BRASIL, 2020, p. 340).

Com relação à formação continuada de professores analisada por região, embora o referido relatório tenha observado que o Sudeste apresentou os menores percentuais,

Em 2019, a região Sul destaca-se por estar bem acima das outras no percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada (60,0%), sendo seguida pelas regiões Nordeste (39,9%), Centro-Oeste (38,8%) e Norte (36,8%). **A região Sudeste obteve o menor percentual: 29,2%** (idem, p.342, grifo nosso).

Por outro lado, esse relatório do Inep revelou, em relação aos percentuais por ente

⁷¹ Disponível no endereço eletrônico (http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122). Os Relatórios do 1º Ciclo de Monitoramento do PNE do biênio 2014-2016, e do 2º Ciclo biênio 2017-2018, foram publicados pelo Inep em 2016 e 2018, respectivamente nos endereços (http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732.) e (http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6975859).

⁷² Sobre as análises do indicador 16B da Meta o Inep destaca que prevê “[...] 100% dos profissionais da educação básica com cursos de formação continuada até 2024. A Meta 16 do PNE, conforme já explicitado, faz referência aos 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 efeito de monitoramento da meta, o indicador considera as informações coletadas pelo Censo da Educação Básica 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; e xvi) outras áreas” (BRASIL. INEP, 2020, p. 340, apud Brasil, 2019, grifo nosso). Ver p.374-375 do Relatório do 1º Ciclo 2014-2016 do Inep (2016).

federado, que o Estado do Espírito Santo possui os melhores índices de formação continuada de professores da Região Sudeste e do Brasil,

[...] o percentual de professores que realizaram formação continuada agregados por unidades da Federação e ordenados crescentemente conforme os percentuais, em 2019. **No cenário detalhado de cada região [...], os maiores percentuais de professores com cursos de formação continuada estavam nas seguintes unidades federativas:** Acre (50,3%), no Norte; Piauí (51,2%), no Nordeste; **Espírito Santo (72,4%)**, no Sudeste; Paraná (72,3%), no Sul; e Distrito Federal (50,5%), no Centro-Oeste (idem, p. 342, grifo nosso).

No que se refere às redes de ensino⁷³, o relatório do Inep 2020, ainda evidenciou que em 2019, as redes municipais detêm os maiores percentuais de professores com formação continuada (44,6%), seguidas pelas redes estaduais (34,6%), privada (31,8%) e federal (29,0%).

Entretanto, o relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do PNE, chama a atenção, para os valores absolutos desse percentual de 38,3% em 2019, que correspondem a 865.840 professores (de um total de 2.259.309). E dessa forma, para atingir a meta, quase 1.393.469 (160%) professores teriam ainda que realizar essa formação até o final do período do Plano. Nesse caso, considerando-se, que o objetivo é abranger 100% dos profissionais da educação básica e não apenas os professores, fica evidente a dificuldade para o alcance dessa meta até 2024 (BRASIL, 2020).

Por conseguinte, na direção do alcance do propósito desta pesquisa, o próximo capítulo (4) é dedicado a apresentação e análise, respectivamente dos dados da pesquisa documental no intuito de conhecer aspectos gerais do Estado do ES, contexto no qual se insere a nossa amostra (62 municípios), e dos 10 municípios da subamostra da pesquisa Fapes para conhecer, sobretudo os dispositivos legais constantes nos planos decenais de educação do Estado do ES e dos 10 municípios da subamostra, que asseguram políticas de formação de professores no âmbito

⁷³ O Relatório de Acompanhamento do PEE-ES e de cada PME capixaba, produzidos pelo Instituto Jones dos Santos Neves, designado para tanto na leis de aprovação desses planos, a exemplo do Relatório do PEE-ES produzido em 2019 (disponível <http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/6666>), não trata do Indicador 16B da Meta 16, mas apenas do Indicador 16A dessa Meta - a formação de professores nos cursos de pós-graduação -, e nesse sentido apresentada a evolução da proporção de professores com pós-graduação *lato sensu ou stricto sensu* atuando no Espírito Santo, destacando que em 2018 esta proporção era de 78,4%. E, que embora este crescimento percentual tenha se mostrado praticamente estagnado no período de 2015 a 2018 (saiu de 32.596 em 2015 para 32.648 em 2018), o Espírito Santo ocupou a primeira posição de Estado com a maior proporção de docentes pós-graduados do Brasil. E que em face dessa tendência atual, a meta para o final do PEE-ES de 90%, será atingida em 2021 (IJSN, 2019). Essa posição de destaque do ES na Região Sudeste em relação a Meta 16, foi destaque no Relatório do 3º de Monitoramento da Metas do PNE, produzido pelo Inep em 2020.

desses entes federados.

Na sequência, nos capítulos 5 e 6 trataremos, respectivamente, dos dados da *survey* desenvolvida por meio da aplicação de um questionário em 62 dos 78 municípios capixabas e da entrevista semiestruturada da referida pesquisa, com vistas a conhecer o perfil identitário dos gestores de formação de professores e a identificar e compreender a origem do papel e os elementos que influenciaram o papel ativo desses gestores à tradução das políticas de formação continuada de professores mencionadas, no âmbito das Semes (capítulo 5); e ainda conhecer as práticas de tradução das políticas de formação continuada de professores no contexto dos planos decenais de educação, no âmbito das Semes, pelos gestores de formação continuada (capítulo 6), centradas nos dados da *survey* interfaceados com os dados da entrevista semiestruturada com os gestores de formação dos 10 municípios da subamostra.

4 DADOS EDUCACIONAIS E CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO INVESTIGADOS

Este capítulo é dedicado à apresentação dos dados educacionais e caracterização dos 10 municípios contemplados na subamostra da pesquisa de campo – entrevista semiestruturada - da pesquisa Fapes (Cachoeiro de Itapemirim, Colatina, Dorés do Rio Preto, Itarana, Linhares, São Domingos do Norte, São Mateus, Serra, Vila Pavão e Vitória), escolhidos como amostra representativa dentre os mais e menos populosos das quatro macrorregiões⁷⁴ do ES, tendo como amostra intencional o município de Vitória, por se tratar da capital. Apresenta ainda, os dados educacionais e de caracterização do Estado do ES, visto que os 62 municípios da amostra e os 10 da subamostra investigados estão inseridos neste contexto.

Trata-se de uma caracterização destes entes federados, elaborado a partir dos dados oficiais do ES – históricos, populacionais, econômicos, geográficos, administrativos e educacionais – produzidos pelo/a Censo Escolar e Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2019⁷⁵; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)/2010, Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) 2010, Instituto Jones Santos Neves (IJSN) 2017 e 2020, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Mec 2019 e 2020, bem como pelos próprios entes federados.

Buscamos enfatizar os dados educacionais focalizados, sobretudo na formação continuada de professores dialogados com aos dados de monitoramento da meta 16 do Relatório 2020 do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, produzido pelo Inep a cada dois anos, publicado em setembro/2020, como determina o §2º do art. 5º da Lei nº 13.005/2014 de aprovaçãodo PNE 2014-2024, bem como com os dados dos Relatórios de Acompanhamento do PEE-ES e dos PMEs de cada um dos 10 municípios, produzidos pelo IJSN, respectivamente em 2020 e 2017, como determina o §2º do art. 5º da Lei nº 10.382/2015 de aprovação do PEE-ES 2015-

⁷⁴ Ver nota de rodapé nº 20 do capítulo I.

⁷⁵ Os dados do Ideb são de 2019, considerando que a pesquisa Fapes foi realizada nos anos 2019 e 2020 e que o Ideb mais recente nesse ínterim era de 2019, pelo fato da publicização do referido índice ser bienal e, portanto, 2020 não dispõe de Ideb. Informamos ainda, que dado aos anos de realização da pesquisa Fapes (2019 e 2020) e considerando que o seu tempo histórico compreendeu 2017 a 2020, os dados da pesquisa documental apresentados neste capítulo 4, não abarcam os anos 2021 e 2022.

2025 e das leis de aprovação dos PMEs 2015-2025 dos 10 municípios da subamostra da pesquisa de campo – entrevista semiestruturada

4.1 O ESTADO DO ESPÍRITO SANTO NO CONTEXTO DESTA PESQUISA

Considerando que o foco da nossa investigação é a rede municipal do Estado do ES e que o Estado do ES é o contexto no qual se encontra a amostra investigada - os 62 municípios contemplados na pesquisa *survey* desenvolvida por meio do questionário (*Google Forms* – ANEXO A) -, bem como a subamostra - os 10 municípios -, apresentamos, a seguir, dados educacionais e de caracterização do ES.

O Estado capixaba é composto por 78 municípios, situa-se numa área territorial de 46.514,952 km², na Região Sudeste do Brasil tendo como limítrofes o Oceano Atlântico (ao Sul) e os Estados da Bahia (ao Norte), Minas Gerais (ao Oeste) e do Rio de Janeiro (ao Sul). Grande parte da sua população de 3.514.952 habitantes (em 2010), estimada em 4.064.052 para o ano 2020 (IBGE 2010), concentra-se no meio urbano (4/5), sendo a metade na Região Metropolitana da Grande Vitória (Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana e Vila Velha e Vitória).

Sua economia⁷⁶ diversificada provém, principalmente, de cadeias produtivas como o petróleo e gás (2º maior produtor do Brasil), siderurgia e mineração (maior exportador do mundo de pelotas de minério de ferro), celulose (sedia a maior produtora mundial de celulose branqueada de eucalipto), rochas ornamentais (mármore e granito), móveis (6ª maior indústria fabricante do país) e café (2º maior produtor e exportador nacional). A densidade demográfica do ES, no ano 2010, era de 76,25 km, e o seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) ocupava o 7º lugar no *ranking* dos estados brasileiros, com um índice de 0,740 (atrás do Distrito Federal, São Paulo, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul), de acordo com o IBGE e PNUD do ano 2010.

Além da área litorânea, relativamente extensa com cerca de 400 km, o Estado possui no seu interior áreas de planaltos acima de 1.000m de altitude, com destaque para

⁷⁶ Fonte (www.es.gov.br)

a Serra do Caparaó onde se encontra o ponto mais alto do ES e o terceiro mais alto do País - o Pico da Bandeira -, com 2.890 metros de altura.

Referente aos dados educacionais, segundo dados do Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo⁷⁷ (CEE-ES), apenas 28 dos 78 municípios capixabas é sistema municipal de ensino, o restante (50) integra o sistema estadual de ensino, conforme faculta a LDBEN 9.394/1996 no parágrafo único do inciso VI do art. 11 “Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (BRASIL, 1996).

Conforme Inep (2020)⁷⁸ e IJSN (2020)⁷⁹, o Ideb⁸⁰ do ano 2019 alcançado pelo ES nos anos iniciais do ensino fundamental foi 6,1 pontos, superando a meta de 5,7 prevista para 2019 no indicador 7A do PEE-ES 2014-2025. Esse resultado, fez com que o ES se destacasse por estar entre os nove estados da federação que alcançaram, em 2019, índices igual ou maior seis pontos no Ideb - São Paulo (6,7 pontos), seguido do Distrito Federal, Santa Catarina, Paraná e Minas Gerais (6,5 pontos cada um), Ceará (6,4 pontos), Goiás (6,2 pontos) e do Rio Grande do Sul (6 pontos).

Ainda com base no IJSN (2020) e Inep (2020), o Ideb 2019 alcançado pelo ES nos anos finais do ensino fundamental foi 5,0 pontos e no ensino médio 4,8. Ambos inferiores as metas previstas no PEE-ES para o ano de 2019, que eram de 5,2 (meta 7B) e 5,0 (meta 7C), respectivamente, embora tenha havido um aumento de 0,3 nos anos finais e de 0,4 no ensino médio em relação ao Ideb alcançado em 2017 e o ES ao lado de Goiás tenha obtido em 2019 os maiores Idebs do ensino médio do País. O Estado do ES em 2019, segundo o Inep (2020), possuía 3.084 escolas de educação básica. A grande maioria pertencente à rede pública municipal (73,2%), seguida da rede estadual (14,7%) e da rede privada (11,4%), sendo a rede federal

⁷⁷ <https://cee.es.gov.br/sistema-municipal-de-educacao>.

⁷⁸ Disponível

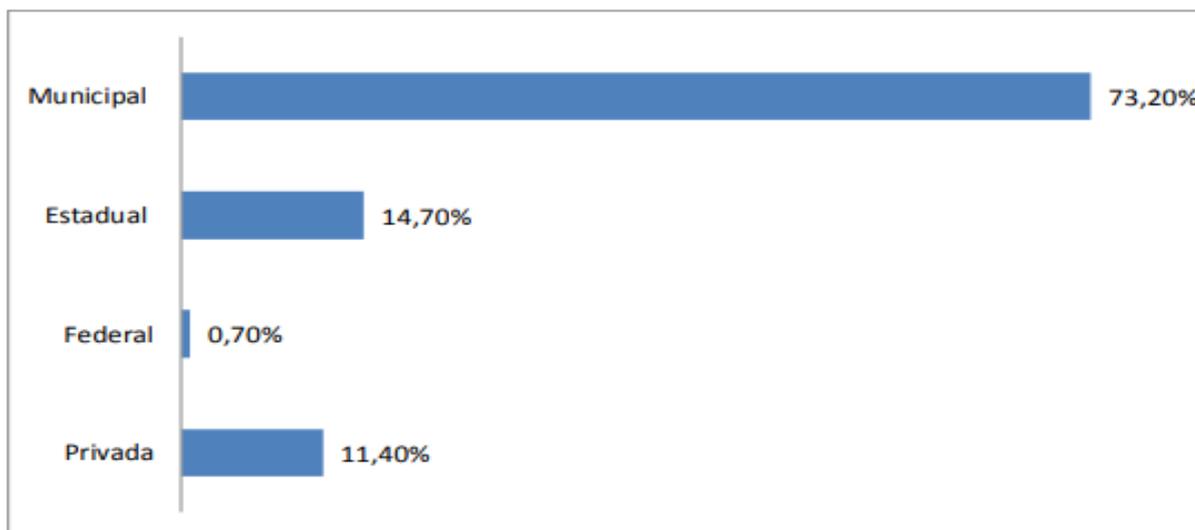
(https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_espirito_santo_censo_da_educacao_basica_2019.pdf) – Resumo Técnico do Estado do Espírito Santo-Censo da Educação Básica 2019, produzido pelo Inep/MEC 2020.

⁷⁹ Disponível (<http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/7649>) – 4º Relatório de Acompanhamento do PEE-ES.

⁸⁰ Os dados do Ideb são de 2019, considerando que o tempo histórico da pesquisa Fapes compreende 2017-2020 e que o Ideb é um índice bienal, sendo o mais recente dentro desse tempo histórico, o divulgado em 2019. O mesmo se aplica aos dados do Censo Educacional/Inep, considerando que a pesquisa Fapes foi realizada nos anos de 2019 e 2020.

responsável por uma parte bem ínfima das escolas públicas (0,7%), como demonstra o Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Quantidade de Escolas da Educação Básica no Espírito Santo de acordo com dependência administrativa.

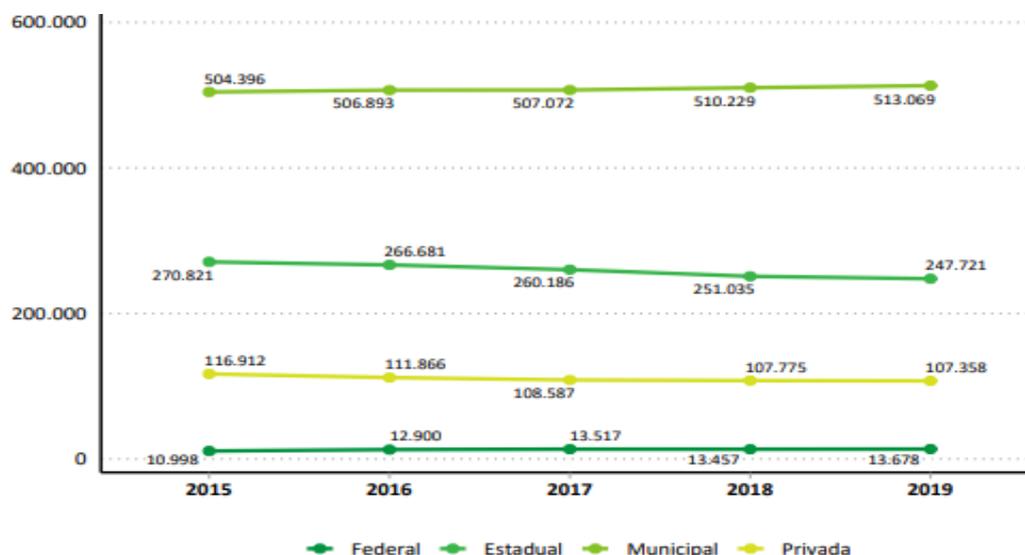


Fonte: Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica do Espírito Santo 2019 –Inep 2020.

A maior parte das 881.826⁸¹, matrículas na educação básica do ES no ano 2019, pertencia à rede municipal (58,2%), responsável pela grande maioria das matrículas da educação infantil e do ensino fundamental, enquanto a rede estadual concentrou grande parte das matrículas do ensino médio (80,8%), como mostra Gráfico 2, a seguir. Em comparação ao ano 2015, em 2019 houve uma redução de 2,4% no número total de matrículas da educação básica no ES (21.301 a menos, observada sobretudo na rede estadual), como demonstram Gráficos 2 e 3, a seguir:

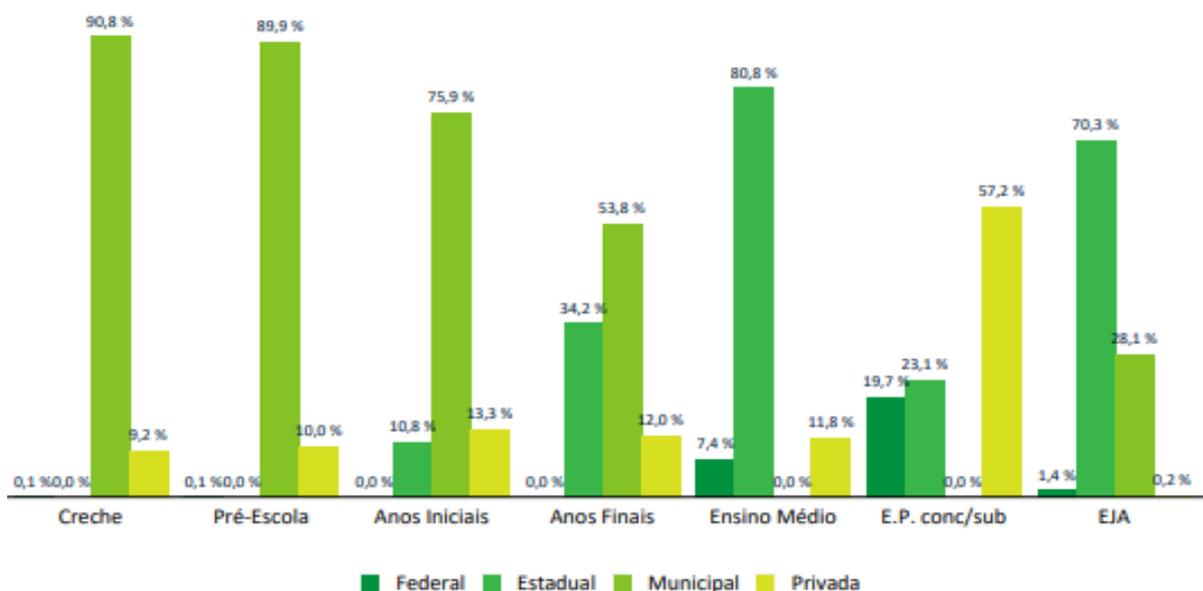
⁸¹ Na área rural, 98,4% das matrículas do ensino fundamental pertence a rede pública e, as escolas urbanas concentram 89,9% das matrículas do ensino fundamental, conforme Inep (2020).

Gráfico 2 – Matrículas na Educação Básica segundo a Rede de Ensino – Espírito Santo 2015- 2019.



Fonte: Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica do Espírito Santo 2019 –Inep 2020.

Gráfico 3 – Percentual de Matrículas na Educação Básica, segundo a Dependência Administrativa - Espírito Santo - 2019



Fonte: Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica do Espírito Santo 2019 –Inep 2020.

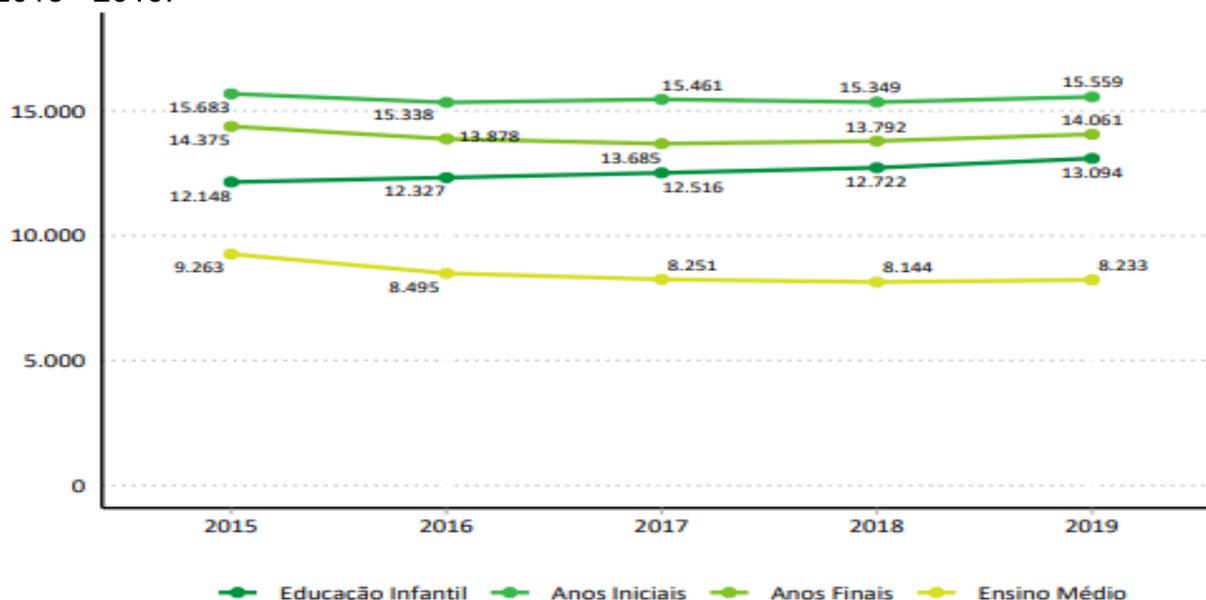
A distorção idade-série⁸², na educação básica do ES, no ano 2019, foi maior no primeiro ano do ensino médio da rede pública (35,3%), seguido dos anos finais do

⁸² Conforme Inep (2020), a distorção idade-série considera todos os alunos que possuem idade superior à idade recomendada para a série frequentada. A idade de 6 anos é considerada a idade ideal/recomendada para o ingresso no ensino fundamental.

ensino fundamental dessa mesma rede, especialmente os sexto, sétimo e oitavo anos (32,5%, 33,4% e 32,1%, respectivamente), de acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Básica (INEP, 2020)⁸³.

Em 2019, a educação básica no Espírito Santo, contava com 42.260 docentes⁸⁴, a maioria atuava nos anos iniciais do ensino fundamental (15.559, representando 36,8% dos professores). Os dados do Inep (2020) mostram uma redução no número de professores do ensino médio, que passou de 9.263 em 2015 para 8.233 ao final de 2019. Redução essa, que sob o nosso entendimento, pode ter sido implicada pela queda significativa do quantitativo de matrículas da educação básica no Estado ocorrida nesse mesmo período (2015-2019) na rede privada (9.137 ou 8.2%) e, sobretudo na rede estadual (23.100 ou 8.5%) na qual os números em termos percentuais embora tenham sido semelhantes aos da rede privada, em termos absolutos foram bem mais acentuados, além do fato de a rede estadual responder pela maior parte das matrículas do ensino médio do ES, como mostrou o Gráfico 2. O Gráfico 4, a seguir, demonstra a quantidade de docentes em cada etapa de ensino da educação básica, no ano 2019:

Gráfico 4 – Evolução do número de docentes por etapa de ensino - Espírito Santo - 2015 - 2019.



Fonte: Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica do Espírito Santo 2019 –Inep 2020.

⁸³

Disponível

(http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6978393)

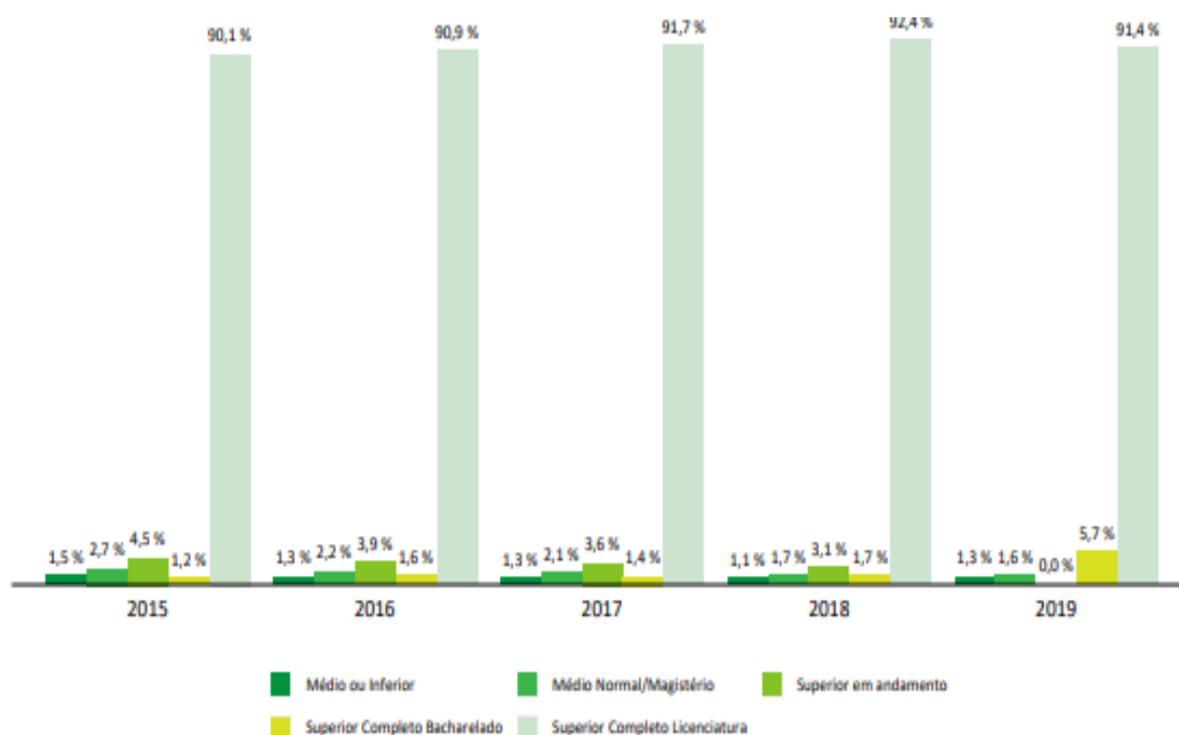
/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6978393)

⁸⁴ A educação infantil concentra 30.1% dos professores (13.094), dos quais 96.5% com nível superior completo, sendo que 1.8% possui apenas o ensino médio normal/magistério e 1.7% o ensino médio ou grau inferior.

4.1.1 Formação inicial dos professores

O ensino fundamental, conforme Inep (2020), concentrava 26.428 (62,5%) dos 42.260 professores, sendo a maior parte nos anos iniciais (15.559). Nos anos iniciais do ensino fundamental, como demonstra Gráfico 5, a seguir, 97,1% dos professores possuíam nível superior completo (91,4% licenciatura e 5,7% bacharelado) e, 1,6% portava apenas o ensino médio normal/magistério e 1,3% o ensino médio ou grau inferior. Ainda segundo o Inep (2020), a língua portuguesa concentrava o maior índice de profissionais habilitados na área específica de atuação (85,4%) e o ensino religioso o pior (apenas 62,3% dos que atuavam nos anos iniciais do ensino possuíam formação adequada).

Gráfico 5 – Escolaridade dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental - Espírito Santo - 2015 - 2019.

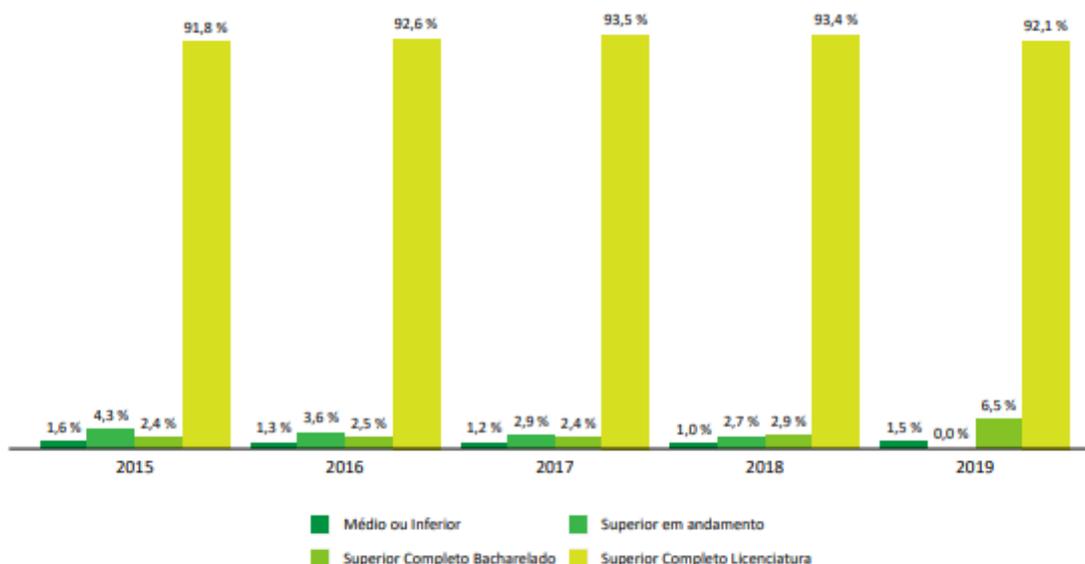


Fonte: Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica do Espírito Santo 2019 –Inep 2020.

Nos anos finais dessa mesma etapa de ensino, como demonstra Gráfico 6, a seguir, os dados do Inep (2020) demonstraram que 98,6% dos professores possuíam nível superior completo, sendo 92,1% licenciatura e, o maior percentual de professores com formação na área específica de atuação estava na história (72,9%). Por outro

lado, embora no período de 2015-2019 tenha ocorrido um aumento de 0,3% no percentual de professores com licenciatura, a disciplina arte concentrou o pior índice, visto que apenas 40,5% das turmas eram atendidas por professores com formação na área específica.

Gráfico 6 – Escolaridade dos docentes dos anos finais do ensino fundamental - Espírito Santo - 2015 - 2019.



Fonte: Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica do Espírito Santo 2019 –Inep 2020.

A pesquisa documental evidenciou a necessidade do Estado do ES, envidar esforços conjunto (União, Estado e Município), nos próximos quatros anos (2022 a 2025) que ainda faltam para expirar a vigência dos planos decenais de educação - PEE e PMEs -, de modo a assegurar uma política de formação inicial, em nível de graduação, na área específica de atuação dos professores, sobretudo para anos finais do ensino fundamental e no ensino médio que concentram a maior parte de profissionais sem formação adequada, e dessa forma cumprir a meta 15 desses planos, cujo PEE- ES, de maneira semelhante ao PNE e PMEs capixabas, estabelece:

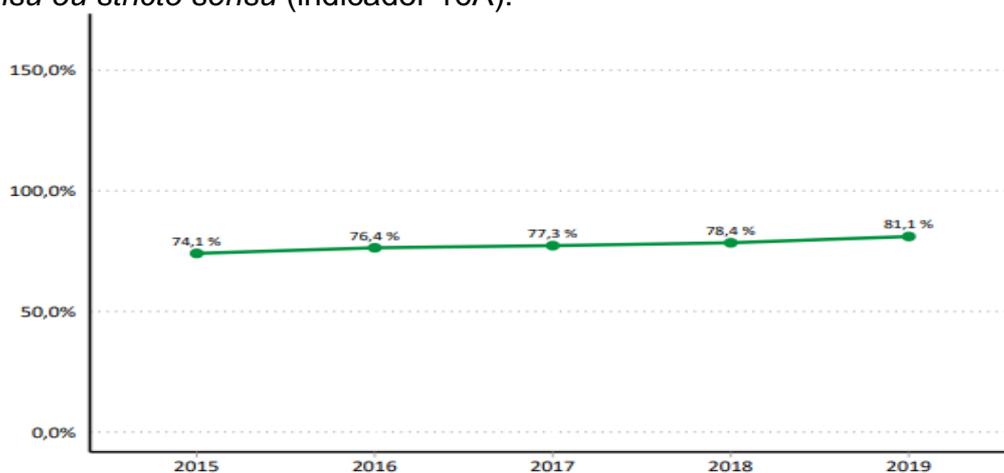
garantir, em regime de colaboração entre a União, Estado e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PEE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.(ESTADO ESPÍRITO SANTO, 2015, grifo nosso).

4.1.2 Formação continuada dos professores

Acerca do nosso objeto de investigação, a formação continuada de professores no contexto dos planos decenais de educação, o Censo Educacional 2019, publicado pelo do Inep (2020), apresenta os dados de acompanhamento e avaliação do cumprimento da meta 16 do PNE 2014-2024, que trata da formação continuada dos docentes da educação básica *lato sensu e stricto sensu*, ao prever formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do plano (até 2024), bem como da formação em cursos de até 80 horas ao garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Assim, em relação ao indicador 16A da meta 16 do PNE, “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste plano [...]”. (BRASIL, 2014), o Relatório do Resumo Técnico do Censo Escolar 2019 do Inep (2020) atesta uma evolução de 74,1% para 81,1%, de 2015 para 2019 no percentual de docentes com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* que atuava na educação básica do ES, como mostra o Gráfico 7, a seguir:

Gráfico 7 - Percentual de professores da educação básica com *pós-graduação lato sensu ou stricto sensu* (indicador 16A).



Fonte: Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica do Espírito Santo 2019 –Inep 2020.

O Estado capixaba, acerca da formação continuada dos professores em nível de pós-graduação prevista no indicador 16A, para além do PNE que estabelece 50%

nesse indicador, prevê no seu PEE-ES 2015-2025 aprovado pela Lei nº 10.382/2015⁸⁵, o seguinte:

formar, em nível de pós-graduação, 90% dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste PEE 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 (ESTADO ESPÍRITO SANTO, 2015, grifo nosso).

Na direção da valorização docente, no que tange a formação continuada *stricto sensu*, o PEE-ES estabelece na estratégia 18.5 da meta 18 que trata do plano de carreira,

Prever, no plano de Carreira dos profissionais da educação do Estado, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, incluindo progressão funcional associada à qualificação profissional por cursos de capacitação e aperfeiçoamento (ESTADO ESPÍRITO SANTO, 2015, grifo nosso).

Ainda sobre a meta 16A do PNE capixaba, o 3º Relatório de Acompanhamento do PEE-ES (IJSN, 2019⁸⁶) revelou que embora o crescimento percentual de professores com curso de pós-graduação, tenha se mostrado praticamente estagnado no período de 2015 a 2018, o ES em 2019 ocupou a primeira posição de Estado com a maior proporção de docentes pós-graduados da Região Sudeste e do Brasil, e que dado à tendência atual, a meta seria atingida em 2021. O Relatório 2020 do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, produzido pelo Inep em 2020⁸⁷, também evidenciou essa posição de destaque do ES no Brasil e no Sudeste.

Quadro 9 – Comparações regionais para proporção de professores com pós-graduação

Região	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Brasi	31,5	32,9	34,7	36,3	37,8	41,3
Sudeste	29,8	31,1	32,6	33,8	33,8	37,3
Espírito Santo	70,0	74,1	76,4	77,3	78,4	81,1
Brasi	31,5	32,9	34,7	36,3	37,8	41,3

Fonte: IJSN 2019 e 2020 e Inep 2020

⁸⁵ Disponível (sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/LEI%2010382_2015-2025%20plano%20estadual%20de%20educação.pdf).

⁸⁶ Disponível (<http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/6666>) - 3º Relatório de Acompanhamento do PEE-ES.

⁸⁷ Disponível (https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf) -Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2014-2024, produzido pelo Inep (2020) .

Referente à meta do indicador 16B do PEE-ES “[...] 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” (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2015), o Relatório Inep (2020), informa que de 2015 para 2019, houve um aumento de 61,3% para 72,4% de 2015 no percentual de professores que atuam na educação básica do ES e participaram de cursos de formação continuada com carga horária mínima de 80 horas⁸⁸.

Vale ressaltar, que o 4º Relatório de Acompanhamento do PEE-ES, produzido pelo IJSN (2020⁸⁹), foi além dos relatórios anteriores produzidos por esse instituto, ao trazer de forma especificada os dados do monitoramento dos indicadores 16A e 16B da meta 16 do PEE-ES. Revelou, portanto, que em 2019, referente ao indicador 16A, 82,17% dos professores da educação básica do ES eram pós-graduados e sobre o indicador 16B, mostrou que 74,77% dos professores participaram de cursos de formação continuada. Com esses resultados o ES logrou posição de destaque nacional, como Estado com maior percentual de professores pós-graduados do Brasil, seguido do Paraná com 75% e 73,38 respectivamente.

Como vimos, a despeito da posição de destaque nacional do ES lograda em relação da formação inicial e continuada de professores da educação básica (IJSN, 2020; BRASIL. INEP, 2020), os dados e análises evidenciam os desafios e que há muito a fazer por parte dos entes federados – Estado e Municípios – em regime de colaboração com a União, para viabilizar o cumprimento integral dessa meta 16 até o final década (2025), e garantir não somente a formação, mas também as condições adequadas de trabalho e valorização docente, uma vez que a formação assim como condições de trabalho são parte integrante e indissociável da valorização profissional - dimensão prevista nos planos decenais de educação (PNE, PEE e PMEs capixabas). como diretriz (inciso IX do art. 2º da lei de aprovação de cada um dos

⁸⁸ O Inep (2020) informa que 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 e, que para efeitos de monitoramento da meta, o indicador considera as informações coletadas pelo Censo da Educação Básica referentes a cursos de formação continuada com carga horária mínima de 80 horas nas seguintes áreas: creche (0 a 3 anos); pré-escola (4 e 5 anos); anos iniciais e finais do ensino fundamental; ensino médio; educação de jovens e adultos (EJA); 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-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana; gestão escolar; e outras áreas.

⁸⁹ Disponível (<http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/7649>).

planos) e como meta (17).

4.2 MUNICÍPIOS DA SUBAMOSTRA: CARACTERIZAÇÃO

Feita a explanação inicial sobre o universo investigado, o Estado do Espírito Santo, a seguir apresentamos um breve panorama dos 10 municípios contemplados na subamostra da pesquisa de campo, entrevista semiestruturada com os gestores de formação continuada de professores (sujeitos da pesquisa), destacando aspectos populacionais, econômicos, geográficos e, educacionais focalizados, sobretudo no nosso objeto de investigação – a formação continuada de professores no contexto dos planos decenais de educação.

4.1.1 Cachoeiro de Itapemirim

Cachoeiro de Itapemirim, localizado a 136 km da capital Vitória, nasceu de um povoamento iniciado em 1812, às margens do rio Itapemirim, que deu origem ao nome (CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM. 2020).

Detém um dos maiores polos industriais de mármore e granito do Estado que fomenta a atividade econômica local. Limita-se ao norte com o município de Castelo; ao sul, com Muqui, Atilio Vivacqua e Itapemirim; a leste, com Vargem Alta e a oeste, com Jerônimo Monteiro e Alegre. Sua área territorial de 864,583 km², em 2010, possuía 189.889 habitantes, estimada para 210.589 habitantes em 2020. Ainda em 2010, apresentava uma densidade demográfica de 216,23 hab/km² e um IDHM de 0,746. (IBGE, 2010)

O município de Cachoeiro de Itapemirim desde o ano 2.000 tornou-se sistema municipal de educação por meio da Lei nº 4.962/2000. Referente aos resultados educacionais, de acordo com o último Ideb (2019), o município obteve nota 5,8 nos anos iniciais e 4,5 nos anos finais do ensino fundamental. Ambas abaixo da meta projetada para o ano 2019 que era de 6,0 e 5,8 respectivamente. (INEP 2019)

O número de matrículas da educação básica do município de Cachoeiro de Itapemirim, conforme Inep (2020), totalizava 44.144 estudantes, sendo 10.425 na educação infantil (5.257 nas creches e 5.168 na e pré-escola), 23.486 no ensino fundamental (13.009 nos anos iniciais e 10.477 nos anos finais) e 5.936 no ensino médio (5.073 no ensino médio propedêutico e 863 no curso técnico integrado - ensino médio integrado). Naquele total, ainda estão incluídas cerca de 3.000 matrículas da EJA (ensino fundamental e médio) e 1.380 da educação especial (todas as etapas da educação básica).

Quadro 10 – Matrículas da Educação Básica de Cachoeiro de Itapemirim por localização e dependência administrativa

Número de Matrículas da Educação Básica de Cachoeiro de Itapemirim, por Localização e Dependência Administrativa									
Dependência administrativa urbana					Dependência administrativa rural				
Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
44.144	-	14.184	21.444	6.250	2.226	701	1.026	466	73

Fonte: Inep (2020).

De acordo com o Inep (2019), o município para atendimento dessa demanda de estudantes, possuía 65 unidades de educação infantil (creche e pré-escola), 75 de ensino fundamental (anos iniciais e finais) e 22 de ensino médio. Dispunha ainda, de um quadro de professores composto de 2.073 professores, sendo 682 da educação infantil e 1.166 do ensino fundamental (715 nos anos iniciais e o restante nos anos finais) e 407 no ensino médio (331 no ensino médio propedêutico e 106 no curso técnico integrado - ensino médio integrado).

Quanto à distribuição desses profissionais por localização e dependência administrativa, a grande maioria pertencia à rede municipal, seguida da rede estadual urbana, e em menor escala à rede privada. As Unidades de localizavam-se na área urbana e rural, sendo as dependências administrativas da rede federal localizadas somente na área rural:

Acerca da rede federal, destacamos o fato de além do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) de Cachoeiro de Itapemirim, ofertava na educação básica os cursos técnicos de eletromecânica, informática e mineração, bem como cursos de graduação com as engenharias de minas e mecânica, licenciatura de informática e

matemática e sistemas de informação, e pós-graduação *lato sensu* de Ensino de Ciências Naturais com Ênfase em Física e Química e Tecnologias de Produção de Rochas Ornamentais.

Sobre a formação inicial dos professores do município de Itapemirim, 19 possuíam formação o ensino médio, 1908 graduação com licenciatura, 143 graduação sem licenciatura. Nessa direção, a meta 15 do PME⁹⁰, 2015-2025 de Cachoeiro de Itapemirim, aprovado pela Lei nº 7.217/2015⁹¹, acerca da formação inicial de professores prevê “**Favorecer**, em regime de colaboração entre a União e o Estado, no prazo de vigência desse PME, condições **para que os professores da educação básica adquiram formação específica de nível superior, compatível com sua área de atuação** (CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, 2015, grifo nosso).

Nessa direção, os dados do ano 2016, publicados pelo IJSN (2017)⁹² no Relatório de Acompanhamento do PME deste município, em relação ao cumprimento da meta 15, revelou que naquele ano (2016), apenas 43,1% dos professores do anos finais do ensino fundamental e, 31,3% dos docentes do ensino médio possuíam formação acadêmica na área em que atuavam e a meta é 100% até o final da década (2025).

Referente ao foco da nossa investigação - a formação continuada dos professores no contexto dos planos decenais de educação -, no ano de 2019, dos 2.073 docentes do município de Cachoeiro de Itapemirim, 1.694 possuía pós-graduação *lato sensu* e 76 pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e 14 doutorado, sendo que a meta 16 do PME de Cachoeiro de Itapemirim 2015-2025 prevê:

Favorecer, em regime de colaboração entre a União e o Estado, no prazo de vigência desse PME, condições para que o índice de formação específica de nível pós-graduação *lato sensu* dos professores da educação básica, se eleve em até 90%, a partir dos índices atuais, e promover, também de forma colaborativa, formação contínua, considerando as necessidades, as demandas e contextualizações do sistema de ensino. (CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, 2015, grifo nosso).

⁹⁰

(<http://legislacaocompilada.com.br/pmcachoeiro/legislacao/norma.aspx?id=54981&tipo=1&situacao=1&ano=2015>).

⁹¹

(<http://legislacaocompilada.com.br/pmcachoeiro/Arquivo/Documents/legislacao/image/L72172015.pdf>)

⁹² Disponível (<http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5751>).

Ainda sobre a formação continuada de professores, a meta 15 do PME (que trata da formação inicial em nível de graduação) estabelece estratégias para assegurar o cumprimento dessa formação,

7 Garantir formação continuada em serviço, para todos os profissionais da educação básica, em regime de colaboração com as universidades locais e regionais;

8 **Manter, no plano de carreira dos profissionais da educação municipal, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em pós-graduação stricto sensu.** (CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, 2015, grifo nosso).

Nessa direção, a meta 16 do PME que trata especificamente da formação continuada, também estabelece estratégias para o cumprimento desta, a saber:

2 Manter, durante a vigência deste plano, parcerias com instituições de curso superior para oferta de cursos em nível de pós-graduação lato sensu, para os servidores efetivos da rede municipal de ensino, que não os possuam ainda;

3- **Incentivar a participação dos profissionais da educação em programas de pós-graduação lato e stricto sensu, em suas respectivas áreas de atuação;**

4- Ampliar o acervo das bibliotecas escolares e da unidade central, visando contribuir para o aprimoramento do nível intelectual dos profissionais, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação (CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM. 2015, grifo nosso)

Relatório do IJSN (2017), sobre a formação continuada de que trata o indicador da 16A da meta 16 do referido plano “Favorecer, em regime de colaboração entre a União e o Estado, no prazo de vigência desse PME, condições para que o índice de formação específica de nível pós-graduação lato sensu dos professores da educação básica, se eleve em até 90%, a partir dos índices atuais” (idem, 2015), .revelou que em 2016 Cachoeiro de Itapemirim já tinha 74,6% de seus professores pós-graduados, bem próximo de atingir a meta que é 90% ao final do decênio(2015). Considerando, portanto, que em 2019 já havia atingido cerca de 86,0% do previsto, é bem provável que o município atinja a meta em 2025.

Cabe-nos informar que o Relatório do IJSN (2017), além de não especificar se a formação continuada prevista no indicador 16A da meta 16 é *lato sensu* (mestrado) ou *stricto sensu* (doutorado), também não contempla o monitoramento do indicador 16B que trata da formação continuada obtida em cursos com carga horária mínima

de 80 horas⁹³ “[...] promover, também de forma colaborativa, formação contínua, considerando as necessidades, as demandas e contextualizações do sistema de ensino” (CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, 2015).

4.1.2 Colatina

O município de Colatina recebeu este nome em homenagem à Colatina de Azevedo Freire, esposa do governador do Espírito José de Mello Carvalho Moniz Freire, mulher que marcou presença na cultura capixaba e na Academia Feminina Espírito-Santense de Letras (AFESL). Elevada a Vila em 1888, Colatina foi crescendo a partir de 1906 com a inauguração da Estação da Estrada de Ferro e comunicação direta com Vitória. Sua região (área de floresta do Rio Doce até São Mateus, e parte de Minas Gerais) era habitada por índios botocudos, cujo desaparecimento foi intensificado a partir de 1921 com o desenvolvimento de Colatina e a sua emancipação política do município de Linhares (COLATINA. 2020).

Distante 132 km da capital, Vitória, limita-se geograficamente com os municípios de Pancas, São Roque do Canaã, Itaguaçu, Marilândia, Baixo Guandu, Linhares, João Neiva, Governador Lindenberg e São Domingos do Norte. Conforme IBGE (2010) sua população de 111.788 habitantes foi estimada para 123.400 habitantes em 2020. Sua área territorial é de 1.398,219 km² com densidade demográfica de 79,09hab./km² e IDHM de 0,682.

Em relação aos dados educacionais, no ano de 2019, Colatina encontra-se jurisdicionado ao sistema de ensino estadual, visto que ainda não instituiu sistema de ensino próprio. Acerca do resultado do Ideb, a rede municipal de educação obteve, em 2019, nota 6,1 nos anos iniciais e 4,7 nos anos finais. Ambas abaixo da meta projetada para aquele ano que era 6,2 e 6,1 respectivamente. (INEP 2020)

Conforme Inep (2020), o número de matrículas da educação básica no município de Colatina totalizava 26.057 estudantes, a grande maioria era concentrada na rede

⁹³ Ver nota de rodapé nº 72 e/ou 88.

municipal seguida da estadual, assim distribuídas: 5.774 na educação infantil (2.596 nas creches e 3.178 na pré-escola), 13.481 estudantes no ensino fundamental (7.490 nos anos iniciais e 5.991 nos anos finais) e 4.268 no ensino médio (2.726 no ensino médio propedêutico e 1.542 no curso técnico integrado/ensino médio integrado). Além ainda, de cerca de 1.500 matrículas da EJA (ensino fundamental e médio) e de aproximadamente 1.000 da educação especial (todas as etapas da educação básica), como demonstra o Quadro 11 das matrículas por localização e dependência administrativa, a seguir,

Quadro 11 – Matrículas da Educação Básica de Colatina por localização e dependência administrativa.

Número de Matrículas da Educação Básica de Colatina, por Localização e Dependência Administrativa									
Dependência administrativa urbana					Dependência administrativa rural				
Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
24,581	596	6.156	14.263	3.566	1.476	608	-	868	-

Fonte: Inep (2020).

Para o atendimento dessa demanda de estudantes, conforme Inep (2020), o município de Colatina contava com 1.406 docentes, sendo 475 da educação infantil, 743 do ensino fundamental e 318 no ensino médio (ensino médio propedêutico e curso técnico integrado – ensino médio integrado). Dispunha ainda, de 108 unidades de ensino - 73 de educação infantil (creche e pré-escola), 80 de ensino fundamental (anos iniciais e finais) e 12 de ensino médio.

No que tange a formação acadêmica desses profissionais, em relação à formação inicial, o PME 2015-2025⁹⁴ de Colatina, aprovado pela Lei nº 6.270/2015, no item denominado “Formação de Professores”, constante no Anexo Único dessa lei, referente à formação inicial dos professores prevista na meta 15 do PME do município, registra que em 2015:

[...] a formação inicial dos professores de nosso município, mesorregião e estado está com níveis bem acima dos apresentados em âmbitos regional e nacional, inclusive superiores aos da meta estabelecida nacionalmente que seria a de alcançar 50% do número de professores com pós-graduação nos próximos 10 anos. [...] Podemos constatar que o município de Colatina possui em seu quadro de docentes 95% aproximadamente de profissionais com a graduação concluída [...].(COLATINA, 2015, p. 74, grifo nosso).

⁹⁴ Disponível (<http://legislacaocompilada.com.br/colatina/Arquivo/Documents/legislacao/L/L62702015.pdf>).

Enquanto o município no Anexo Único da lei de aprovação do seu PME focalizou os dados de conclusão da graduação, o Relatório do IJSN⁹⁵ (2017), sobre o cumprimento da meta 15 que estabelece formação de nível superior obtida em curso de licenciatura na área específica de atuação para todos os professores, evidenciou que em 2016, somente 55,3% dos professores dos anos finais do ensino fundamental e, 44,1% dos docentes do ensino médio de Colatina possuíam formação acadêmica na área em que atuavam e, que a meta é 100% até o final da década (2025).

Acerca da formação inicial, obtida em nível de pós-graduação, em 2019, a meta 16 do PME de Colatina, que trata desta formação, prevê:

Apoiar a formação em nível de pós-graduação de 100% (cem por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, 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. (COLATINA, 2015, grifo nosso).

Com vistas ao cumprimento da meta 16A do PME de Colatina “Apoiar a formação em nível de pós-graduação de 100% (cem por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME [...]” (COLATINA, 2015), a meta 18 que trata do plano de carreira estabelece na estratégia 18.4 “prever no Estatuto do Magistério da Rede de Ensino de Colatina, **licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu**” (COLATINA, 2015, grifo nosso).

Sobre a formação em nível de pós-graduação, o Anexo Único da lei de aprovação do PME de Colatina, afirma que “Podemos constatar que **o município de Colatina possui em seu quadro de docentes 95%** aproximadamente de profissionais com a graduação concluída e, destes, **a maioria com pós-graduação**” (COLATINA, 2015, p.74, grifo nosso). Afirmação essa, ratificada em parte pelo IJSN (2017), visto que sobre o cumprimento da meta 16, informou que 80% dos professores de Colatina eram pós-graduados no ano 2016, e que a meta do município é ter 100% até 2025.

Sobre a formação continuada de professores, o Anexo Único da lei de aprovação do

⁹⁵ Disponível (<http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5754>).

PME de Colatina, afirma ainda, que:

A formação continuada para os professores da rede municipal é ofertada em horário de trabalho para todas as etapas e modalidades de atendimento, desde a educação infantil até a segunda fase do ensino fundamental. A oferta da formação continuada e em serviço teve início em 2005, por meio do Projeto FOCO, que vem sendo ampliado, atualizado e adaptado às necessidades de cada ano conforme avaliação de sua estrutura e funcionamento. Os estudos são organizados por agrupamento de professores de acordo com a turma com as quais trabalham, por turno de atuação, de forma que no dia da formação todos os profissionais que atuam na série que será atendida possam se encontrar. Para o lugar do professor na sala de aula da escola é direcionado um outro profissional que desempenhará neste dia uma proposta de atividades especialmente planejadas para este momento com temáticas significativas para cada faixa etária. [...]. Para a complementação total da carga horária, destinada ao planejamento docente, determinada pela Lei Nº. 11.738, de 2008, são reservados no calendário escolar 14 (quatorze) dias de planejamento/estudo que são organizados pelas equipes escolares, bem como aulas específicas para os alunos de todas as etapas. (COLATINA, 2015, p. 75).

Faz-se necessário informarmos que o Relatório do IJSN (2017), não contempla o monitoramento do indicador 16B que trata da formação continuada obtida em cursos com carga horária mínima de 80 horas⁹⁶ “[...] garantir que todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades e contextos dos sistemas de ensino” (COLATINA, 2015).

4.1.3 Dores do Rio Preto

O município de Dores do Rio Preto, criado em 1963, recebeu este nome em homenagem à padroeira Nossa Senhora das Dores e ao Rio Preto, que banha a cidade. Inicialmente foi denominada de Vila Divisa, devido ao seu limite territorial de Minas Gerais com o Espírito Santo, cujo desenvolvimento e progresso local deveu-se em grande parte a construção, em 1912, da Estrada de Ferro Leopoldina que ligava a Vila Divisa aos estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais. (DORES DO RIO PRETO, 2019)

⁹⁶ Ver nota de rodapé nº 72 e/ou 88.

Localizado na Microrregião do Caparaó que compõe a Macrorregião Sul do Espírito Santo, Dolres do Rio Preto encontra-se a 243 km da capital Vitória. Seus municípios limítrofes são: Alto Caparaó (MG) e Ibitirama (ES) ao Norte; Divino de São Lourenço (ES) e Guaçuí (ES) ao Leste; Porciúncula (RJ) ao Sul; e Caiana (MG) e Espera Feliz (MG) ao Oeste. Conforme IBGE (2010) possuía 6.397 habitantes em 2010 com estimativa de alcançar 6.771 habitantes em 2021. Sua Possui 159,298km² extensão territorial, uma densidade demográfica de 40,16 hab./km² e IDHM de 0,654.

Trata-se de um município jurisdicionado ao sistema estadual do Espírito Santo, visto que não instituiu sistema de ensino próprio. Quanto aos indicadores educacionais, de acordo com o censo educacional 2019, obteve nota 6,2 nos anos iniciais e superou a meta projetada para 2019 que era de 5,5, enquanto nos anos finais alcançou nota 3,4, sendo que a meta projetada para o município era 5,2 (INEP 2019).

Acerca do número de matrículas de acordo com o Inep (2020), o município de Dolres do Rio Preto em 2019 possuía um total de 1.584 estudantes, a maioria concentrada na rede municipal, seguida da rede estadual, não havia presença da rede federal e privada. Distribuídos da seguinte forma: 260 na educação infantil (57 nas creches e 203 na e pré-escola); 999 no ensino fundamental (516 nos anos iniciais e 483 nos anos finais); e, 259 no ensino médio propedêutico. No total de matrículas, inclui-se ainda 66 estudantes da EJA (ensino fundamental e médio) e da educação especial (todas as etapas da educação básica), como demonstra Quadro 12 com as matrículas da educação básica, por localização e dependência administrativa, a seguir.

Quadro 12 – Matrículas da Educação Básica de Dolres do Rio Preto, por localização e dependência administrativa

Número de Matrículas da Educação Básica de Dolres do Rio Preto, por Localização e Dependência Administrativa									
Dependência administrativa urbana					Dependência administrativa rural				
Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1.538	-	718	820	-	46	-	-	46	-

Fonte: Inep (2020).

De acordo com o Inep (2020), o município contava com sete unidades de ensino para o atendimento da demanda de estudantes da educação infantil (creche e pré-

escola), do ensino fundamental (anos iniciais e finais) e do ensino médio. A rede municipal contava ainda com 87 professores, sendo 23 da educação infantil (nove da creche e 20 na pré-escola), 66 do ensino fundamental (31 dos anos iniciais e 43 dos anos finais) e, a rede estadual com 31 do ensino médio propedêutico. Quanto a distribuição desses profissionais por localização e dependência administrativa, a maioria era atendida pela rede municipal na área urbana, seguida da estadual

Em relação à formação a formação acadêmica dos professores que atuavam em 2019 no município de Dores do Rio Preto, a maioria (85) possui graduação com licenciatura e apenas dois dispunham de graduação sem licenciatura. Dados esses, que vão ao encontro da meta 15 do PME 2015-2025 desse município, aprovado pela Lei nº 801/2015⁹⁷, que prevê formação em nível de graduação com licenciatura na área específica de atuação do professor, até o final do decênio (2015), para todos os professores.

Insta ressaltar que, houve uma evolução, de 2016 para 2019, no cumprimento da meta 15, visto que em 2016 o IJSN (2017)⁹⁸ registrou em Dores do Rio Preto, apenas 42,3% dos professores dos anos finais do ensino fundamental e 42,7% dos docentes do ensino médio possuíam formação acadêmica na área em que atuavam.

Quanto ao foco da nossa investigação - a formação continuada dos professores no contexto dos planos decenais de educação -, 71 dos 87 professores eram pós-graduados *lato sensu* e seis possuíam formação *stricto sensu* (quatro mestrado e dois doutorado), e nesta direção o IJSN (2017) registrou que em 2016 Dores do Rio Preto tinha 89,6% de seus professores pós-graduados e, que a meta é ter 100% pós-graduado *lato sensu*, até o final da década (2025),

Apoiar a formação, em nível de pós-graduação (*lato sensu*) a 100% (cem por cento) dos professores da educação básica, e garantir que os profissionais da educação básica tenham acesso a formação continuada, considerando as necessidades e contextos do sistema de ensino. (DORES DO RIO PRETO, 2015, grifo nosso).

⁹⁷ Disponível

(https://www.pmdrp.es.gov.br/abrir_arquivo.aspx/PLANO_MUNICIPAL_DE_EDUCACAO_2015_2025?cdLocal=2&arquivo={A0E3C6B3-7A1B-EE13-BDEB-ED1352C7BA8A}.pdf).

⁹⁸ Disponível (<http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5759>).

Acerca da formação continuada de professores o PME de Dores do Rio Preto, ainda prevê nas metas 15 e 16, bem como na meta 18 que trata do plano de carreira, as seguintes estratégias para do plano:

15.2 Fomentar a articulação entre o município e instituições de pós-graduação e de cursos de formação para profissionais da educação, visando o aperfeiçoamento e qualificação permanente dos profissionais do magistério.

15.3 Propiciar aos profissionais da educação básico espaço físico apropriado com salas de estudo, recursos didáticos apropriados, biblioteca e acompanhamento pedagógico para apoio sistemático da prática educativa, gradativamente até o quinto ano de vigência deste plano.

15.4 Implementar, no prazo de dois anos de vigência deste plano, programas específicos para formação e capacitação dos profissionais do magistério com abrangências às diversas áreas que permeiam o desenvolvimento e melhoria da qualidade da educação.

[...];

16.2 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.

[...];

18.5 **Prever**, em conformidade com a disponibilidade financeira do município, **no Plano de Cargos e Carreira** dos profissionais do magistério, **incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de especialização (stricto sensu)** mestrado e doutorado. (DORES DO RIO PRETO, 2015, grifo nosso)

Necessário ressaltarmos que o Relatório do IJSN (2017), não contempla o monitoramento do indicador 16B que trata da formação continuada obtida em cursos com carga horária mínima de 80 horas⁹⁹ “[...] garantir que os profissionais da educação básica tenham formação continuada, considerando as necessidades e contextos do sistema de ensino” (DORES DO RIO PRETO, 2015).

4.1.4 Itarana

Itarana, emancipada em 1963 quando passou a município (ITARANA 2002), está há 120 quilômetros da capital, Vitória. Faz divisa com os municípios de Itaguaçu, Santa Teresa, Santa Maria de Jetibá, Afonso Cláudio e Laranja da Terra. Conforme IBGE (2010), sua população em 2010 era de 10.881 habitantes, com estimativa de

⁹⁹ Ver nota de rodapé nº 72 e/ou 88.

decréscimo para o ano de 2020 para 10.494 habitantes. Sua área territorial de 295,189 km², com densidade demográfica de 36,42 hab./km² e IDHM de 0,684.

No que tange aos dados educacionais, o município não constitui sistema municipal de ensino estando jurisdicionado ao sistema estadual de ensino do Estado do ES. Em relação ao Ideb, a rede municipal de educação de Itarana, no ano de 2019, atingiu a meta do Ideb projetada para os anos iniciais que era de 6,6. O Ideb dos anos finais não foi divulgado pelo fato de não ter atendido os requisitos necessários para obtenção do desempenho calculado, de acordo com o Inep 2019.

As matrículas da rede municipal de ensino de Itarana, conforme Inep (2020), totalizavam 1.665 estudantes - 368 da educação infantil (147 nas creches e 221 na pré-escola). e 1.045 no ensino fundamental (572 nos anos iniciais e 473 nos anos finais). O ensino médio (propedêutico) totalizava 252 matrículas. O município não dispõe de rede privada e federal de ensino, cabendo a oferta da educação básica às redes municipal e estadual (50% das matrículas cada), conforme ilustra Quadro 13, a seguir, sobre localização e dependência administrativa das 1.665 matrículas.

Quadro 13 – Matrículas da Educação Básica de Itarana, por localização e dependência administrativa.

Número de Matrículas da Educação Básica de Itarana, por Localização e Dependência Administrativa									
Dependência administrativa urbana					Dependência administrativa rural				
Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1.063	-	522	541	-	602	-	311	291	-

Fonte: Inep (2020).

Para atendimento dessas matrículas, o município dispunha de 24 unidades de ensino, sendo 11 de educação infantil (creche e pré-escola), 11 de ensino fundamental (anos iniciais e finais) e duas unidades de ensino médio, e de 284 docentes que atuavam nas redes e localidades especificadas no Quadro 14, a seguir.

Quadro 14 – Docentes da Educação Básica de Itarana, por localização e dependência administrativa.

Número de docentes da Educação Básica de Itarana por localização e dependência administrativa			
Redes	Dependência Administrativa	Urbana	Rural
Federal	-	-	-
Estadual	54	29	31
Municipal	83	53	34
Privada	-	-	-

Fonte: Inep (2020).

Quanto à formação inicial dos docentes de Itarana, os dados mais recentes que dispomos é o Relatório de Acompanhamento do PME deste município, publicado em 2017 pelo IJSN¹⁰⁰ (2017), o qual sobre o cumprimento da meta 15 que estabelece formação de nível superior obtida em curso de licenciatura na área específica de atuação para todos os professores, evidenciou que em 2016, apenas 35,9% dos professores dos anos finais do ensino fundamental e, 36,6% do ensino médio possuíam formação acadêmica na área em que atuavam e a meta é 100% até o final da década (2025).

Em relação, a formação continuada no contexto dos planos decenais de educação, foco da nossa investigação, a meta 16 do PME de Itarana 2015-2025¹⁰¹ prevê:

Estimular formação, em nível de pós-graduação, 90% (noventa por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, 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 (ITARANA, 2015).

Na direção da meta 16, a estratégia 18.3 do PME de Itarana estabelece que o plano de carreira do Magistério deve prever licença remunerada para cursar pós graduação, inclusive *stricto sensu* “18.3 Prever, no plano de Carreira dos profissionais da educação do Estado, licenças remuneradas e incentivos para

¹⁰⁰ IJSN, no âmbito do Estado, é o responsável, conforme §2º do art. 5º da lei de aprovação do PME de Itarana (nº 1.153/2015), por publicar a cada dois anos estudos para aferir a evolução do cumprimento das metas do PME desse município. O mesmo se aplica aos planos decenais educação dos demais municípios e Estado, conforme previsto no §2º do art. 5º da lei de aprovação de cada desses planos.

¹⁰¹ Disponível (<http://www3.camaraitarana.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/image/L11532015.pdf>).

qualificação profissional, inclusive em nível de pós graduação *stricto sensu*” (ITARANA, 2015).

O Relatório do IJSN (2017), sobre o indicador da 16A da meta 16 do referido plano “Estimular formação, em nível de pós-graduação, 90% (noventa por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME” (ITARANA, 2015), revelou que em 2016 Itarana tinha 87,7% de seus professores pós-graduados, um índice bem próximo de atingir a meta que é 90% ao final do decênio (2015).

Cabe-nos informar que o Relatório do IJSN (2017), além de não especificar se a formação continuada prevista no indicador 16A da meta 16 é *lato sensu* (mestrado) ou *stricto sensu* (doutorado), também não contempla o monitoramento do indicador 16B que trata da formação continuada obtida em cursos com carga horária mínima de 80 horas¹⁰² “[...] 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” (ITARANA, 2015).

4.1.5 Linhares

Fundada em 1800 e emancipada em 1833 (PREFEITURA MUNICIPAL DE LINHARES, 2021), Linhares está localizado há 100 km da capital, Vitória. Os municípios limítrofes são Jaguaré, Sooretama, Rio Bananal, São Mateus, Governador Lindenberg, Marilândia, Colatina, João Neiva e Aracruz. Conforme o último IBGE (2010), sua população era de 141.306 habitantes em 2010, e a estimativa de crescimento era atingir 176.688 habitantes em 2020. Possui uma área territorial de 3.496,263 km², com densidade demográfica de 40,33 por hab./km² e IDHM de 0,724.

Em relação aos dados educacionais, Linhares não é sistema municipal de ensino e, portanto, esta jurisdicionada ao sistema estadual de ensino do Estado do ES. Quanto ao Ideb, no ano de 2019, a rede municipal de educação de Linhares obteve nota 5,7

¹⁰² Ver nota de rodapé nº 72 e/ou 88.

nos anos iniciais e 5,0 nos anos finais no Ideb. Ambos os resultados estão abaixo da meta projetada que era de 5,9 e 5,7 respectivamente. (INEP 2019)

Ainda conforme Inep (2019), o número de matrículas na educação básica do município de Linhares, em 2019, totalizava 42.494 estudantes (a maior parte ofertada pela rede municipal, seguida da rede estadual), tinha 9.395 na educação infantil (4.308 nas creches e 5.087 na pré-escola), 23.653 no fundamental (13.272 nos anos iniciais e 10.381 nos anos finais) e 5.238 no ensino médio (4.620 no ensino médio propedêutico e 618 no curso técnico integrado - ensino médio integrado), além ainda das matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – fundamental e médio –, como demonstra o Quadro 15, a seguir.

Quadro 15 – Matrículas da Educação Básica de Linhares, por localização e dependência administrativa

Número de Matrículas da Educação Básica de Linhares, por Localização e Dependência Administrativa									
Dependência administrativa urbana					Dependência administrativa rural				
Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
42.494	656-	11.103	24.291	4.766-	1.678	--	343	1.335	-

Fonte: Inep (2020).

Para atendimento dessa demanda, conforme Inep (2019), o município de Linhares contava com 54 unidades de ensino, sendo 54 de educação infantil (creche e pré-escola), 79 de ensino fundamental (anos iniciais e finais) e 13 de ensino médio.

Disponha ainda, conforme Inep (2019), de 2.031 professores: 722 na educação infantil (467 na creche e 411 na pré-escola), 1.122 no ensino fundamental (648 nos anos iniciais e 553 nos anos finais) e 340 no ensino médio (280 no ensino médio propedêutico e 77 no curso técnico integrado/ensino médio integrado). A maioria desses docentes pertencia à rede municipal seguida da rede estadual e atuava na área urbana. A distribuição desses profissionais por localização e dependência administrativa no município de Linhares, era da seguinte forma:

Quadro 16 – Docentes da Educação Básica de Linhares, por localização e dependência administrativa.

Número de docentes da Educação Básica de Linhares por localização e dependência administrativa			
Redes	Dependência Administrativa	Urbana	Rural
Federal	52	52	-
Estadual	437	410	27
Municipal	1.412	1.322	90
Privada	295	295	-

Fonte: Inep (2020).

.Quanto à formação inicial dos professores que atuavam na educação básica do município de Linhares no ano 2019, observamos que 1.890 possuíam graduação com licenciatura e 134 graduação sem licenciatura e sete atuavam com ensino médio. Cenário esse, muito próximo do constatado em 2016 pelo IJSN (2017), no qual apenas 51,5% dos professores dos anos finais do ensino fundamental. e 46% dos que atuavam no ensino médio possuíam formação acadêmica na área de atuação, sendo que a meta 15 do PME de Linhares 2015-2025¹⁰³, é de 100% até o final da década (2025),

Garantir, em regime de colaboração entre a União e o Estado, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política municipal de formação dos profissionais da educação, assegurando 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 (LINHARES, 2015).

Quanto ao foco da nossa investigação, a formação continuada dos docentes no contexto dos planos decenais de educação, observamos que em 2019 atuavam na educação básica do município de Linhares 1.680 professores com formação acadêmica em nível de pós-graduação *lato sensu* e 75 *stricto sensu*. Notamos que houve uma pequena evolução nesse quadro, de 2016 para 2019, considerando que em 2016 o IJSN (2017), afirmou que 78,3% dos seus professores eram pós-graduados. Essa evolução vai ao encontro do propósito da meta 16 do PME de Linhares que é.

Incentivar e buscar junto aos demais entes a oferta de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* para os profissionais da educação

¹⁰³ Disponível (<http://legislacaocompilada.com.br/linhares/Arquivo/Documents/legislacao/html/L35092015.html>).

básica pública do município, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em serviço na sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Insta ressaltar que sobre a formação inicial e continuada estabelecidas nas metas mencionadas (15 e 16, respectivamente), o PME de Linhares, para garantir o cumprimento delas, estabelece as estratégias, a saber:

15.2 Consolidar, ampliar e tornar acessível plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

16.3 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 do Estado e do Município;

16.4 Consolidar política de formação em serviço de profissionais da educação básica, definindo diretrizes, áreas prioritárias e processos de certificação das atividades formativas;

16.5 Fortalecer a política municipal de formação continuada para os profissionais da educação, através do Centro de Formação (LINHARES. 2015-205)

Ainda sobre a formação continuada de professores, o PME de Linhares visando assegurar a valorização da carreira dos profissionais do magistério, estabelece nas estratégias 18.3 e 18.7 incentivos a qualificação profissional em nível *stricto sensu*, considerando que a formação é dimensão constitutiva da valorização profissional,

18.3 Garantir, no plano de Carreira dos profissionais da educação do Município, no mínimo 5% do total de profissionais estatutários da educação básica pública municipal, incentivo para participação em programa de mestrado e doutorado a ser regulamentado no âmbito da secretaria municipal de educação, através de uma comissão especial paritária.
[...];

18.7 Garantir incentivo à qualificação no plano de carreira dos profissionais da educação básica da rede pública do nível médio para a graduação, da graduação para a especialização, da especialização para o mestrado e do mestrado para o doutorado (LINHARES, 2015, grifo nosso).

Necessário registrarmos que o Relatório do IJSN (2017), não contempla o monitoramento do indicador 16B que trata da formação continuada obtida em cursos

com carga horária mínima de 80 horas¹⁰⁴ “[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em serviço sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (LINHARES, 2015).

4.1.6 São Domingos do Norte

São Domingos do Norte surgiu como vila no início do século XX, sendo desmembrado do município de Colatina em 1990 e instalado como município em 1993. (SÃO DOMINGOS DO NORTE. 2020) Distante a 193 km da capital Vitória, tem como municípios limítrofes São Gabriel da Palha, Águia Branca, Colatina, Pancas e Vila Valério. Conforme IBGE (2010), sua população de 8.001 habitantes em 2010, foi estimada para 8.687 habitantes em 2020. Sua área territorial é de 298,580 km², com densidade demográfica de 26,79hab./Km² e IDHM de 0,682. (SÃO DOMINGOS DO NORTE. 2020)

São Domingos do Norte ainda não instituiu seu sistema municipal de ensino. Acerca dos dados educacionais do Ideb, no ano 2019, a rede municipal de educação de São Domingos do Norte obteve nota 5,1 nos anos iniciais, abaixo da meta projetada que era de 6,6, enquanto nos anos finais embora tenha alcançado nota 5,2, não havia para aquele, pelo fato de 2017 ter sido o primeiro ano em que ocorreu a avaliação para a divulgação do Ideb nos anos finais no município. (INEP 2019)

Quanto ao número de matrículas, conforme Inep (2020), o município de São Domingos do Norte possuía um total de 1.804 estudantes, a maioria concentrada na rede municipal localizada na área rural, seguida da rede estadual concentrada na área urbana, sendo 337 na educação infantil (115 nas creches e 222 na pré-escola), 1.126 no ensino fundamental (625 nos anos iniciais e 501 nos anos finais), 244 no ensino médio e 97 da EJA (fundamental e médio) e educação especial (todas as etapas da educação básica).

¹⁰⁴ Ver nota de rodapé nº 72 e/ou 88.

Para atendimento dessa demanda de estudantes, conforme Inep (2019), o município possuía um total de 29 unidades de ensino, sendo 10 de educação infantil (creche e pré-escola), 18 de ensino fundamental (anos iniciais e finais) e uma de ensino médio. Disponha ainda de 143 professores, sendo 34 da educação infantil (12 na creche e 22 na pré-escola) 101 do ensino fundamental (45 nos anos iniciais e 70 nos anos finais) e 14 no ensino médio. No que se refere à distribuição desses profissionais por localização e dependência administrativa, a maioria atuava na rede municipal, localizada na área rural, seguida da urbana.

Quanto a formação acadêmica dos professores, a maioria possuía graduação com licenciatura, como registrou o Relatório de Acompanhamento do PME do IJSN (2017)¹⁰⁵, atestando que em 2016 São Domingos do Norte tinha 53,8% dos professores dos anos finais do ensino fundamental e, 63,1% dos docentes do ensino médio com formação acadêmica na área em que atuavam

Referente à formação continuada no contexto dos planos decenais de educação - nosso objeto de investigação -, observamos, com base no Relatório do IJSN (2017), que em 2016, São Domingos do Norte tinha 71,5% de seus professores pós-graduados, sendo que a meta é 100% até o final da década conforme estabelece o PME 2015-2025 desse município aprovado pela Lei nº 821/2015¹⁰⁶,

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, 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 (SÃO DOMINGOS DO NORTE, 2015, grifo nosso).

O PME de São Domingos do Norte, acerca da formação continuada, para o cumprimento da meta 16, bem como da meta 15 que trata da formação inicial em nível de graduação com licenciatura na área específica de atuação para todos os professores, prevê as seguintes estratégias:

15.4 Participar da consolidação da plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de

¹⁰⁵ Disponível (<http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5808>).

¹⁰⁶ Disponível (<http://www3.saodomingosdonorte.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L8212015.html>).

profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

15.5 Fomentar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e para a educação especial;

[...];

15.10 Participar da política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;

[...];

16.2 Participar da política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas. (SÃO DOMINGOS DO NORTE, 2015)

Ainda referente à formação continuada de professores, a meta 18 do PME de São Domingos do Norte, que trata do plano de carreira, assegura na estratégia 18.3 “Prever, no plano de Carreira dos profissionais da educação do município, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional em nível de pós-graduação *stricto sensu*” (SÃO DOMINGOS DO NORTE, 2015). Indo dessa forma, ao encontro da perspectiva da formação como uma das dimensões constitutivas da valorização profissional.

Necessário informarmos que o Relatório do IJSN (2017), não contempla o monitoramento do indicador 16B que trata da formação continuada obtida em cursos com carga horária mínima de 80 horas¹⁰⁷ “[...] 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” (SÃO DOMINGOS DO NORTE, 2015).

4.1.7 São Mateus

De acordo com São Mateus (2020), é uma das cidades mais antigas do país, berço da escravidão preservando até a atualidade de comunidades quilombolas. Sua história iniciou com a chegada dos colonizadores portugueses por volta de 1.544, mas só em 1.848, a Vila de São Mateus foi transformada em município.

¹⁰⁷ Ver nota de rodapé nº 72 e/ou 88.

Distante a 215 km da capital Vitória, faz divisa com Boa Esperança, Pinheiros, Conceição da Barra, São Gabriel da Palha, Vila Valério, Jaguaré, Linhares, Nova Venécia e a leste com o oceano Atlântico. Conforme IBGE (2010) sua população era de 109.028 habitantes em 2010, estimada em 132.642 habitantes em 2020 e, sua área territorial de 2.346,049km² com densidade demográfica de 46,62 hab/km² e IDHM de 0,804.

São Mateus desde 2004, por meio da Lei nº 327/2004, tornou-se sistema municipal de ensino. Acerca dos dados educacionais do Ideb, a rede municipal de educação, no 2019, obteve nos anos iniciais nota 5,5 e nos anos finais 4,8. Ambas abaixo da meta projetada para aquele ano que era de 5,8 e 5,6 respectivamente. (INEP 2019)

No que tange ao quantitativo de matrículas na educação básica, conforme Inep (2020), o município de São Mateus possuía um total de 30.200 estudantes, a maior parte atendida pela rede municipal tanto na rede urbana como rural, seguida da rede estadual, sendo 5.529 na educação infantil (1.987 nas creches e 3.542 na pré-escola), 16.867 no ensino fundamental (9.491 nos anos iniciais e 7.376 nos anos finais), 3.862 no ensino médio (3.616 no ensino médio propedêutico e 246 no curso técnico integrado - ensino médio integrado), bem como na educação profissional técnica de nível médio e na EJA fundamental e médio que juntas concentram mais de 4.000 matrículas. A distribuição dessas, segundo a localização e dependência administrativa, no âmbito do município era da seguinte forma:

Quadro 17 – Matrículas da Educação Básica de São Mateus, por localização e dependência administrativa.

Número de Matrículas da Educação Básica de São Mateus, por Localização e Dependência Administrativa									
Dependência administrativa urbana					Dependência administrativa rural				
Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
25.629	546	7.793	13.812	3.478-	4.571	--	696	3.747	128

Fonte: Inep (2020).

Para atendimento da demanda de estudantes, o município, segundo o Inep (2020), dispunha de 137 unidades de ensino de educação infantil (creche e pré-escola), 92 de ensino fundamental (anos iniciais e finais) e 11 de ensino médio, a maioria pertencente a rede municipal e localizada na área urbana. Contava ainda, com 1.505

professores, sendo 452 na educação infantil, 951 no ensino fundamental, 278 no ensino médio (231 no propedêutico e 47 no curso técnico integrado - ensino médio integrado) e, ainda 137 professores que atuavam na EJA (fundamental e médio), na educação especial (educação básica) e na educação profissional técnica de nível médio.

O Quadro 18, a seguir, demonstra a distribuição desses profissionais por localização e dependência administrativa no município, à época, e evidencia uma maior concentração de professores na área urbana e da rede municipal:

Quadro 18 – Docentes da Educação Básica de São Mateus, por localização e dependência administrativa.

Número de docentes da Educação Básica de São Mateus, por localização e dependência administrativa			
Redes	Dependência Administrativa	Urbana	Rural
Federal	59	59	-
Estadual	393	342	55
Municipal	941	671	285
Privada	249	240	9

Fonte: Inep (2020).

Referente à formação inicial dos professores que atuavam no município de São Mateus, 25 portavam ensino médio, 1.367 graduação com licenciatura e 113 graduação sem licenciatura. Observamos que de 2016 para 2019 houve uma evolução neste cenário de formação acadêmica inicial dos professores, uma vez que o IJSN (2017)¹⁰⁸, em seu Relatório de Acompanhamento do PME 2015-2025 do município de São Mateus (aprovado pela Lei Complementar nº 104/2015¹⁰⁹), sobre o cumprimento da meta 15¹¹⁰ que trata da formação em nível superior, obtida em

¹⁰⁸ Disponível (<http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5811>).

¹⁰⁹

Disponível

(https://sapl.saomateus.es.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/4273/lei_complementar_104-2015.pdf).

¹¹⁰ O Anexo I da Lei Complementar nº 104/2015 que aprovou o PME de São Mateus, contempla as metas e estratégias do plano. No referido anexo, o PME de São Mateus, diferente do PNE, PEE-ES e PMEs dos demais municípios capixabas: **não trata da formação inicial** obtida em curso de superior de graduação com licenciatura na área específica para os professores que atuam na educação básica do seu município, na meta 15 como preveem os demais planos; a meta 15 é destinada à valorização da carreira, sendo que no PNE e demais planos, é tratada na meta 18; sobre a formação docente, contempla apenas um item denominado de “II - Metas e Estratégias da Educação Superior”, contendo somente as metas 12, 13, 14 e 16; a formação continuada dos professores obtida em cursos de pós-graduação e cursos avulsos (que deveria constar na meta 16 como nos demais planos), consta na meta 14 (sendo que a meta 14 nos demais planos é destinada à formação *stricto sensu* – mestrado e doutorado – da população do respectivo ente federado, e não dos professores que atuam na educação básica do respectivo ente federado); e, a meta 16 trata do plano de carreira, sendo que nos demais planos essa questão é tratada na meta 18.

licenciatura na área específica de atuação, revelou que em 2016 o município tinha 58,3% dos professores dos anos finais do ensino fundamental e 54,2% dos docentes do ensino médio, licenciados na área de atuação, sendo a meta é atingir 100% até 2025.

Considerando que o nosso objeto de investigação é a formação continuada de professores no contexto dos planos decenais de educação e que a meta 14 do PME de São Mateus (deveria ser 16 em consonância com o PNE, PEE-ES), prevê:

Formar, em nível de pós-graduação, 90% (noventa por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, 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 (SÃO MATEUS, 2015, grifo nosso).

São Mateus, em 2019, já estava próximo de atingir a meta, considerando que 1.367 professores tinham pós-graduação *lato sensu* e 120 pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e 11 de doutorado

Insta registrar que no Anexo I (que traz o diagnóstico, as metas e estratégias do plano) da lei de aprovação do PME de São Mateus, os dados diagnóstico, acerca dos professores efetivos da rede municipal com formação nível de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, revelam que em 2015 dos 924 professores, 917 (99,24%) eram pós-graduados, sendo seis (0,6%) com mestrado e um (0,1%) com doutorado.

Necessário também registrar que o Relatório do IJSN (2017), não contempla o monitoramento do indicador 16B que trata da formação continuada obtida em cursos com carga horária mínima de 80 horas¹¹¹ “[...] 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” (SÃO MATEUS, 2015).

¹¹¹ Ver nota de rodapé nº 72 e/ou 88.

4.1.8 Serra

O município de Serra iniciou sua história em 1.556, com fundação da Aldeia de Nossa Senhora da Conceição, hoje Serra. Situada na região metropolitana/Grande Vitória, encontra-se distante há 28 km da capital, possui 547.631km² de extensão, com densidade demográfica de 741,85 hab/Km² e IDHM de 0,739. Os municípios limítrofes são Vitória, Cariacica, Fundão e Santa Leopoldina. Para o ano de 2020, o IBGE (2010), estimou a população de Serra em 527.240 habitantes, situando o município como o mais populoso do Espírito Santo, correspondendo a 12,9% da população do Estado.

Serra desde 2003 tornou-se sistema municipal de ensino, por meio da Lei nº 265/2003, Quanto aos dados educacionais, segundo o Inep (2019), a rede municipal de educação de Serra, no Ideb de 2019, obteve nota 5,6 nos anos iniciais e 4,4 nos finais do ensino fundamental. Ambas abaixo do projetado para aquele ano - 6,0 e 5,7 respectivamente. (INEP. 2019).

Referente ao número de matrículas, conforme Inep (2020), o município de Serra totalizava 106.155 todos concentrados na área urbana, sendo a maior parte pertencente à rede municipal (64.998 alunos), seguida da rede estadual (39.561 alunos). Dos 106.155 estudantes, 21.663 era da educação infantil (7.249 creches e 14.414 pré-escola), 70.629 do ensino fundamental (40.484 anos iniciais e 30.145 anos finais) e 13.863 do ensino médio (12.520 ensino médio propedêutico e 1.343 curso técnico Integrado-ensino médio integrado), bem como da educação profissional técnica de nível médio e da EJA fundamental e médio que juntas concentram cerca de 14 mil matrículas como demonstra o Quadro.19, a seguir, das matrículas da educação básica, distribuídas por localização e dependência administrativa:

Quadro 19 – Matrículas da Educação Básica de Serra, por localização e dependência administrativa

Número de Matrículas da Educação Básica de Serra, por Localização e Dependência Administrativa									
Dependência administrativa urbana					Dependência administrativa rural				
Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
120.363	785	39.561	64.998	15.039	-	--	-	-	-

Fonte: Inep (2020).

Para atendimento dessa demanda, Serra dispunha de 94 unidades de educação infantil (creche e pré-escola), 132 de ensino fundamental (anos iniciais e finais) e 33 de ensino médio. Contava ainda, com 5.707 professores, a maior parte pertencente a rede municipal (3.428) seguida da rede estadual (1.496) e da rede federal (713) e por último da rede privada (70), como mostra o Quadro.20, a seguir:

Quadro 20 – Docentes da Educação Básica de Serra, por localização e dependência administrativa.

Número de docentes da Educação Básica de São Mateus, por localização e dependência administrativa			
Redes	Dependência Administrativa	Urbana	Rural
Federal	70	70	-
Estadual	1.496	1.496	-
Municipal	3.428	3.428	-
Privada	713	713	-

Fonte: Inep (2020).

No que tange a formação acadêmica dos professores que atuavam, em 2019, no município de Serra, 4.878 possuíam graduação com licenciatura e 398 graduação sem licenciatura, sendo que em 2016, como evidenciou o Relatório de Acompanhamento do IJSN (2017)¹¹², o percentual de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio com licenciatura na área em que atuavam era 56,6% e 40,3% respectivamente, sendo a meta 15 do PME de Serra, aprovado pela Lei nº 4.432/2015¹¹³, é assegurar que até 2025 todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Referente à formação continuada desses profissionais, sobretudo no contexto dos planos educacionais, nosso foco de investigação, dentre os 4.878 professores

¹¹² Disponível (<http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5813>).

¹¹³ Disponível (<http://prefeiturasempapel.serra.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L44322015.html>).

graduados à época, 3.712 portavam pós-graduação *lato sensu* e 330 *stricto sensu*, sendo 277 com curso de mestrado e 53 de doutorado. Desde 2016, como revelou o IJSN (2017), o município já possuía 74,3% de seus professores pós-graduados e, portanto, caminhando no sentido de atingir a meta 16A do PMA de Serra, uma vez que o seu objetivo é:

Formar, em nível de pós-graduação, 90% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PMES, e garantir a todos (as) os (as) profissionais (as) da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (SERRA, 2015).

Para o cumprimento da meta 16 (indicadores 16A e 16B), a formação continuada dos professores, também é tratada nas estratégias 15.3 e 15.8 da meta 15 e nas 16.1, 16.2 e 16.5 da meta 16:

15.3) divulgar e consolidar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

[...];

15.8) participar da implantação, no prazo de 2 anos de vigência desta Lei, de política nacional de formação continuada para os profissionais (as) da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;

[...];

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 da União, do Estado e do Município;

16.2) participar da política nacional de formação de professores e professoras da educação básica;

[...];

16.5) apoiar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica (SERRA, 2015).

Considerando que formação continuada articula-se à valorização profissional, ainda sobre a formação continuada, especificamente sobre a *stricto sensu*, a meta 18 do PME de Serra, que trata do plano de carreira, estabelece na estratégia 18.3 “prever, nos planos de carreira dos profissionais da educação, **licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu**” (SERRA, 2015, grifo nosso).

Cumpra-nos informar que o Relatório do IJSN (2017), não contempla o monitoramento do indicador 16B que trata da formação continuada obtida em cursos com carga horária mínima de 80 horas¹¹⁴ “[...] 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” (SERRA, 2015).

4.1.9 Vila Pavão

O município foi colonizado por caboclos e madeireiros a partir da década de 1920 e, após o ano de 1940 por descendentes afros, italianos e pomeranos. Em 1940, a construção, em Colatina, da ponte sobre o Rio Doce e a abertura da estrada que liga Nova Venécia a Vila Pavão, desencadearam o povoamento e a colonização do município emancipado de Nova Venécia em 1990 (VILA PAVÃO. 2020).

Distante a 276 km da capital Vitória, tem Ecoporanga, Barra de São Francisco e Nova Venécia como municípios limítrofes. Conforme IBGE (2010) possuía 8.672 habitantes em 2010, distribuídos na sua a área territorial de 433,257km², com densidade demográfica de 20,02 hab./km² e IDHM de 0,681.

Vila Pavão encontra-se jurisdicionada ao sistema de ensino estadual, visto que não instituiu seu sistema de ensino. Quanto aos dados educacionais, conforme Inep (2020), o município possuía 1.782 estudantes, sendo 274 da educação infantil (creche e pré-escola), 1.157 no ensino fundamental (621 nos anos iniciais e 536 nos anos finais) e 351 do ensino médio (ensino médio propedêutico e curso técnico integrado- ensino médio integrado), e como demonstra o Quadro 21, a seguir, a maioria dos estudantes pertencia à rede municipal de ensino e se concentrava na área urbana do município:

.

¹¹⁴ Ver nota de rodapé nº 72 e/ou 88.

Quadro 21 – Matrículas da Educação Básica de Vila Pavão, por localização e dependência administrativa

Número de Matrículas da Educação Básica de Vila Pavão, por Localização e Dependência Administrativa									
Dependência administrativa urbana					Dependência administrativa rural				
Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1.039	-	265	774	-	743	--	202	541	-

Fonte: Inep (2020).

O município para o atendimento dessa demanda de estudantes, conforme Inep (2019), contava com 26 professores na educação infantil (creche e pré-escola), 91 no ensino fundamental (anos iniciais e finais) e 33 no ensino médio (ensino médio propedêutico e curso técnico integrado - ensino médio integrado), sendo a maior parte das matrículas concentrada na dependência administrativa da rede municipal localizada na área rural, seguida da rede estadual também localizada na área rural:

No Ideb 2019, a rede municipal de educação de Vila Pavão obteve nota 6,6 e superando a meta 6.1 projetada para os anos iniciais do ensino fundamental. Por outro lado, nos anos finais, obteve nota 5,7 ficando abaixo da meta projetada para aquele ano que era de 6,1 (INEP 2019)

Acerca da formação acadêmica dos professores que atuavam em 2019 no município de Vila Pavão, em relação à formação inicial dispunha de um profissional formado em nível médio, 122 em nível de graduação com licenciatura e, cinco com graduação sem licenciatura, sendo a meta 15 do PME¹¹⁵ do município, aprovado pela Lei nº 1.012/2015¹¹⁶, assegura que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, até o final da década (2025). Podemos inferir que houve uma evolução no quadro de formação inicial do professorado de Vila Pavão de 2016 para 2019, visto que em 2016 o IJSN (2017¹¹⁷) revelou que Vila Pavão apresentava 63,6% dos professores dos anos finais do ensino fundamental e 23,8% do ensino médio com formação acadêmica na área em que atuavam.

¹¹⁵ Não localizamos o Anexo, previsto no art. 1º da Lei nº 1.012/2015 de aprovação do PME de Vila Pavão, que contempla as metas e estratégias do plano.

¹¹⁶ Disponível (<https://www.vilapavao.es.gov.br/v1/wp-content/uploads/manager-files/lei%20no%201012%20-%202015%20-%20aprova%20o%20plano%20municipal%20de%20educacao%20-%20pme.pdf>).

¹¹⁷ Disponível (<http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5818>).

Quanto ao foco de investigação, a formação continuada dos professores no contexto dos planos decenais de educação, ainda em 2019, Vila Pavão possuía 121 professores pós-graduados *lato sensu* e um pós-graduado *stricto sensu* em nível de doutorado, indo ao encontro da meta 16 do PME que prevê:

Estimular formação, em nível de pós-graduação, 90% (noventa por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações da Rede Municipal de Ensino (IJSN, 2017, p. 16, grifo nosso).

Nesse sentido, o Relatório de Acompanhamento do PME desse município elaborado pelo IJSN (2017)¹¹⁸, revelou que em 2016 Vila Pavão possuía 88,8% de seus professores pós-graduados.

Cabe-nos informar que o Relatório do IJSN (2017), além de não especificar se a formação continuada prevista no indicador 16A da meta 16 é *lato sensu* ou *stricto sensu*, também não contempla o monitoramento do indicador 16B que trata da formação continuada obtida em cursos com carga horária mínima de 80 horas¹¹⁹ “[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações da Rede Municipal de Ensino” (VILA PAVÃO, 2015).

4.1.10 Vitória

Vitória, capital do Espírito Santo, integra a Região Metropolitana/Grande Vitória junto com os municípios Vila Velha, Serra, Cariacica, Viana, fundão e Guarapari. Sua área territorial de 97,123 km² limita ao norte com Serra, ao sul com Vila Velha, ao leste com o Oceano Atlântico e ao oeste com Cariacica. Vitória é considerada a quarta cidade a segunda capital brasileira com os melhores indicadores para se viver

¹¹⁸ Disponível (<http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5818>).

¹¹⁹ Ver nota de rodapé nº 72 e/ou 88.

(VITÓRIA, 2020), com destaque para o seu IDHM de 0,845 e densidade demográfica de 3.338,30 hab/Km² (IBGE, 2010)¹²⁰.

Vitória desde 1998 tornou-se sistema municipal de ensino, por meio da Lei nº 4.747/1998. Acerca dos dados educacionais do Ideb 2019, a rede municipal de educação de Vitória, obteve nota 5,6 nos anos iniciais e 4,6 nos anos finais (INEP, 2020). Ambas abaixo da projeção prevista para o ano de 2019 na estratégia 7.1 da meta 7 do PME 2015-2025, que era de 6,0 e 5,2, respectivamente.

Em 2019, conforme Inep (2020), a rede municipal de ensino de Vitória totalizava 44.996 matrículas na educação básica (educação infantil e ensino fundamental), e as matrículas envolvendo todas as redes de ensino da cidade de Vitória totalizavam 84.509, sendo 3.179 na rede federal (ensino médio), 14.311 na estadual (ensino fundamental e médio) e 22.023 na rede privada (educação infantil, ensino fundamental e médio), além da rede municipal já mencionada, como mostra Quadro 22, a seguir. O ensino médio atendido pelas redes estadual, federal e privada totalizava 14.983 estudantes (12.661 no ensino médio propedêutico e 3.322 no Ensino Médio Integrado/Curso Técnico Integrado). Em Vitória não há matrículas em localização ou dependência administrativa rural.

Quadro 22 – Matrículas da Educação Básica de Vitória, por localização e dependência administrativa.

Número de Matrículas da Educação Básica de Vitória, por Localização e Dependência Administrativa									
Dependência administrativa urbana					Dependência administrativa rural				
Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
84.509	3.179	14.311	44.996	22.023	-	-	-	-	-

Fonte: Inep (2020).

Para atendimento desta demanda, o município de Vitória conta com uma estrutura funcional composta de 1.503 professores na educação infantil 2.860 no ensino fundamental e 1.004 no ensino médio (781 no Ensino Médio Propedêutico e 258 no Curso Técnico Integrado/Ensino Médio Integrado), distribuídos por localização como mostra o Quadro 23, a seguir:

¹²⁰ Utilizamos as informações do IBGE 2010, por não dispormos de dados oficiais mais atualizados, visto que as informações do *site* do município os indicadores eram do ano 2015, o *site* do IJSN não dispunha das informações necessárias e no *site* da Associação dos Municípios do Espírito Santo (Amunes) as informações eram de 2013.

Quadro 23 – Docentes da Educação Básica de Vitória, por localização e dependência administrativa

Número de docentes da Educação Básica de Vitória, por Localização e Dependência Administrativa									
Dependência administrativa urbana					Dependência administrativa rural				
Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
258	599	2.785	1.461	5.103					258

Fonte: Inep (2020).

Os dados do Inep (2020) evidenciam que a rede municipal concentrou a maior quantidade de matrículas e professores da educação básica, seguida curiosamente da rede privada, enquanto a rede pública estadual de ensino além de ter logrado o terceiro lugar no atendimento da referida demanda, ainda concentrou um número bem inferior às duas redes mencionadas.

Quanto a estrutura física para atendimento das 84.509 matrículas na educação básica, o município de Vitória contava com 94 unidades de educação infantil (creche e pré-escola), 89 de ensino fundamental (anos iniciais e finais) e 35 unidades de ensino médio.

Com base nos dados mais recentes que dispomos, ano 2016, sobre a formação acadêmica dos profissionais que atuavam no município de Vitória, o Relatório de Acompanhamento do PME de Vitória, aprovado pela Lei nº 8.829/2015¹²¹ elaborado pelo IJSN (2017)¹²², referente a formação inicial dos professores, revelou que 80.7% dos professores do município eram graduados na área específica de atuação e, que a meta é 100% até o final da década (2015). Nessa direção, as estratégias desse plano decenal para atingir a meta 15, são:

15.3) apoiar a consolidação da plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgação e atualização dos currículos eletrônicos dos(as) docentes;

[...];

15.9) garantir em calendário escolar a participação de trabalhadores da educação em cursos e/ou formação continuada, com a garantia desse processo formativo durante a jornada de trabalho (VITÓRIA, 2015, grifo nosso).

121

(<https://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L88292015.html#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208829%2C%20DE%2024%20DE%20JUNHO%20DE%202015>).

122 Disponível (<http://www.ijsn.es.gov.br/artigos/4830-acompanhamento-do-plano-municipal-de-educacao-pme-ano-2017>)

Referente ao objeto de nossa investigação - a formação continuada de professores no contexto dos planos decenais de educação -, ainda balizadas pelos dados do ano 2016 do IJSN (2017), o qual embora não forneça informações sobre a especificidade da formação continuada prevista no indicador 16A (se mestrado e doutorado) ou do indicador 16B que trata da formação continuada obtida em cursos de no mínimo 80 horas¹²³, observamos que 71,7% do professorado do município de Vitória era pós-graduado, em 2016, sendo que a meta é contemplar 100% dos professores com cursos de pós-graduação, *lato sensu e stricto sensu* até o final da década (2025), a saber:

articular junto ao Estado e União a ampliação de cursos de pós-graduação, lato sensu e stricto sensu, para 100% (cem por cento) dos(as) professores (as) da educação básica pública, até o último ano de vigência deste PMEV, e garantir a todos os(as) trabalhadores (as) da educação básica formação continuada em serviço, em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (VITÓRIA, 2015, grifo nosso).

Nessa direção, o PME de Vitória para assegurar o cumprimento da meta 16A **“articular junto ao Estado e União a ampliação de cursos de pós-graduação, lato sensu e stricto sensu, para 100% (cem por cento) dos(as) professores (as) da educação básica pública, até o último ano de vigência deste PMEV [...]”** (VITÓRIA, 2015, grifo nosso), estabelece nas estratégias 16.1 e 16.2 e especificamente sobre a formação *stricto sensu* prevê na estratégia 16.5, o seguinte,

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;

16.2) **consolidar política municipal de formação continuada dos(as) trabalhadores (as) da educação básica**, definindo diretrizes, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

[...];

16.5) **ampliar a oferta de 1% (um por cento) para 2% (dois por cento) das licenças remuneradas destinadas ao curso de pós-graduação stricto sensu aos (às) profissionais do magistério da rede pública municipal de Vitória**, na implementação deste PMEV (VITÓRIA, 2015, grifo nosso).

Necessário informarmos que o último Relatório de Acompanhamento do PME de Vitória, foi produzido pelo IJSN em 2017, embora a lei de aprovação desse plano

¹²³ Ver nota de rodapé nº 72 e/ou 88.

determine no seu art. 2º que o IJSN elabore um relatório a cada dois anos para esse fim e, que esse (relatório), assim como o anterior, não contempla o monitoramento do indicador 16B que trata da formação continuada obtida em cursos com carga horária mínima de 80 horas¹²⁴ “[...] garantir a todos (as) os (as) trabalhadores (as) da educação básica formação continuada em serviço na sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (VITÓRIA, 2015).

Apresentados os dados educacionais, históricos, populacionais, econômicos, dentre outros sobre o Estado do ES e os 10 municípios da subamostra da pesquisa de campo (questionário da *survey* e entrevista semiestruturada), no capítulo seguinte, na direção do nosso objetivo, apresentamos os dados da *survey* (questionário) indicadores do perfil identitário dos gestores de formação continuada das Semes de 62 dos 78 municípios do Estado, no intuito de identificar a origem e os elementos que influenciaram o papel ativo dos gestores de formação de atuarem sobre as políticas de formação continuada de professores no contexto dos planos decenais de educação.

A título de preservação da identidade dos 10 municípios participantes da subamostra – entrevista semiestruturada –, a partir do capítulo 5 os diálogos, dados e/ou informações desses entes federativos, provenientes da referida entrevista, referenciados de forma direta ou indireta, não serão identificados nominalmente, mas por meio dos códigos individuais adotados na pesquisa Fapes: GMFC-01; GMFC-02; GMFC-03; GMFC-04; GMFC-05; GMFC-06; GMFC-07; GMFC-08; GMFC-09; e, GMFC-10. Nessa lógica, de preservação da identidade nas citações diretas, as referências nominais a um ou mais dos 29 profissionais participantes da entrevista, serão suprimidas e as supressões sinalizadas com a palavra “entrevistado” (se único) ou “entrevistado 1”, “entrevistado 2” e assim por diante (caso haja dois ou mais entrevistados numa mesma citação direta), apresentada entre colchetes.

¹²⁴ Ver nota de rodapé nº 72 e/ou 88.

5 ELEMENTOS INFLUENCIADORES DO PAPEL ATIVO DOS GESTORES DE FORMAÇÃO À TRADUÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA ESTABELECIDAS NOS PLANOS DECENAIS DE EDUCAÇÃO

Neste capítulo buscamos analisar os elementos que orientaram os gestores de formação às práticas de tradução das políticas de formação continuada de professores, referenciadas nos planos decenais de educação, no âmbito das Semes do Estado do ES.

Ancoradas em Certeau, Ball e colaboradores, pressupomos que as Semes do ES são contextos da prática das políticas - tradução -, na medida em que os gestores de formação continuada, exercem papel ativo nestes espaços transformando as políticas de formação continuada de professores em práticas que atendam as necessidades do contexto local. Em outras palavras, os gestores,

[...] reinventam “maneiras de fazer” nos espaços em que atuam, onde constituem práticas de formação continuada nas correlações de forças no campo e, nesse processo, interpretam, realinham, subvertem, traduzem as políticas de formação continuada em práticas mais alinhadas às suas demandas e aos desafios que encontram no trabalho (PROJETO FAPES, 2018, p.8).

Entendemos que na atuação das políticas de formação continuada “Nem todos os atores importantes no processo de políticas estão ou são das escolas [...]” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 82), pois em alguns casos os “ membros e/ou agentes externos” “[...] desempenham um papel fundamental ou de apoio, introduzindo ou interpretando políticas e iniciando ou apoiando o trabalho de tradução [...]” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 82).

Assumimos que os gestores de formação de professores, ante “[...] suas histórias, experiências, valores, propósitos e interesses diversos [...], o que eles pensam e no que acreditam tem implicações [...]” (MAINARDES, 2006, p. 53), no papel ativo desses profissionais à prática de tradução das políticas de formação continuada de professores referenciadas nos planos decenais de educação, no contexto das Semes.

Em outras palavras, acreditamos que o processo de construção de sentidos que levou à atuação ativa desses profissionais sobre tais políticas, foi gestado e se constituiu por meio de interações mútuas ao longo da sua trajetória experiencial, formativa, profissional. Acreditamos, portanto, que o papel ativo dos gestores de formação foi influenciado por elementos como o vínculo empregatício, a formação inicial e continuada, experiência prática, gestão da Seme, política local vigente, as parcerias públicas para oferta de formação continuada, dentre outros, que provocaram o estranhamento e promoveram transformações significativas nas ações desses atores sobre as políticas originalmente propostas.

Nessa lógica, fundamentadas em André et al. (1999), concebemos a formação inicial continuada como etapas que se sucedem e se complementam em um *continuum de desenvolvimento profissional* e em um processo de configuração de identidades. Por conseguinte, formação inicial e continuada se articulam de forma indissociável às condições adequadas de trabalho, carreira e remuneração como dimensões integrantes e constitutivas da valorização dos profissionais do magistério (OLIVEIRA, 2012), bem como da identidade docente, como revelou Ricas (2014), visto que as identidades profissionais sociais são construídas por meio de diferentes e contínuos processos de socialização “[...] que implicam na interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação” (DUBAR, 2005, p. 330).

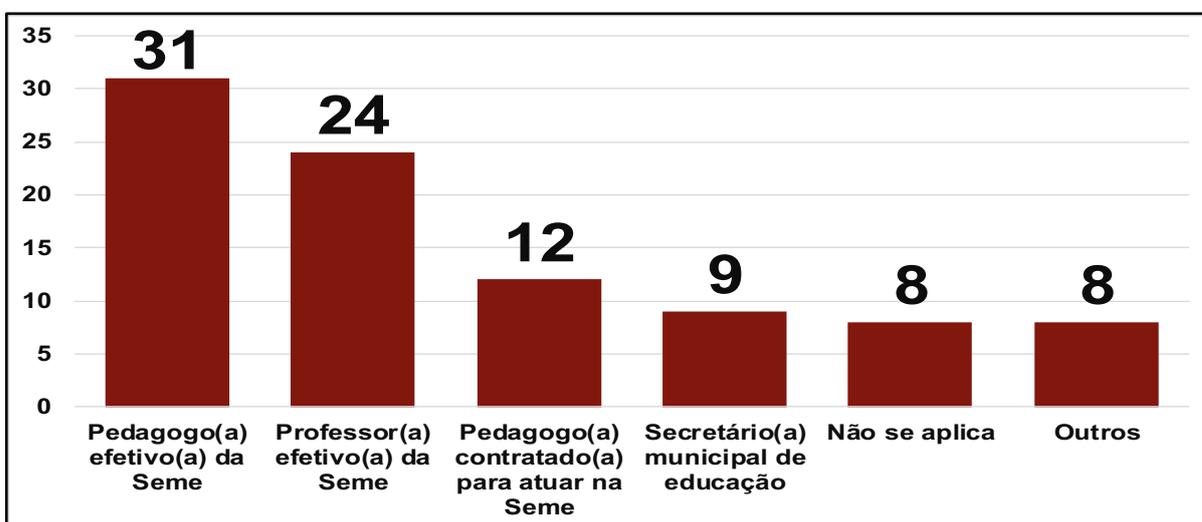
Para tanto, adotamos as perspectivas de identidades em Dubar (2005), alinhadas à concepção de identidade em Nóvoa (2007b), na medida que identidade para ambos não é dada, é um processo resultante de sucessivas socializações ao longo da história pessoal, profissional do indivíduo, sempre construída e reconstruída. E dessa forma, acolhemos nas análises que se seguem, o entendimento de que a identidade profissional resulta das relações e interações no trabalho e, portanto, “[...] não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto [...] é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.[...]” (NÓVOA, 2007b, p.16), no intuito de apresentar aspectos constitutivos da trajetória identitária dos gestores de formação continuada de professores, explorados no *survey* e na entrevista semiestruturada da pesquisa Fapes, elencados por nós como possíveis elementos que influenciaram tais gestores à tradução das políticas de formação continuada estabelecidas nos planos decenais de educação, no contexto

das Semes.

5.1 VÍNCULO EMPREGATÍCIO

Antes de adentrarmos na apresentação das análises dos dados estritamente do vínculo empregatício, insta informarmos que relativo ao perfil identitário dos profissionais sujeitos da nossa investigação, denominados na pesquisa Fapes, bem como nesta pesquisa de doutorado, de “gestores de formação continuada de professores”, os dados da *survey* da referida pesquisa – eixo “Identidade e Função Gestora” – revelaram que em quase metade dos municípios/Semes investigados não existia o cargo específico ou equivalente de gestor de formação de professores (41%) e, que essa função ou equivalente era exercida pelo pedagogo efetivo/contratado ou professor efetivo, ou ainda pelo próprio secretário municipal de educação, como demonstram os Gráficos 8, a seguir:

Gráfico – 09 : Nome do cargo do profissional que desempenha a função/atribuição de gestor de formação

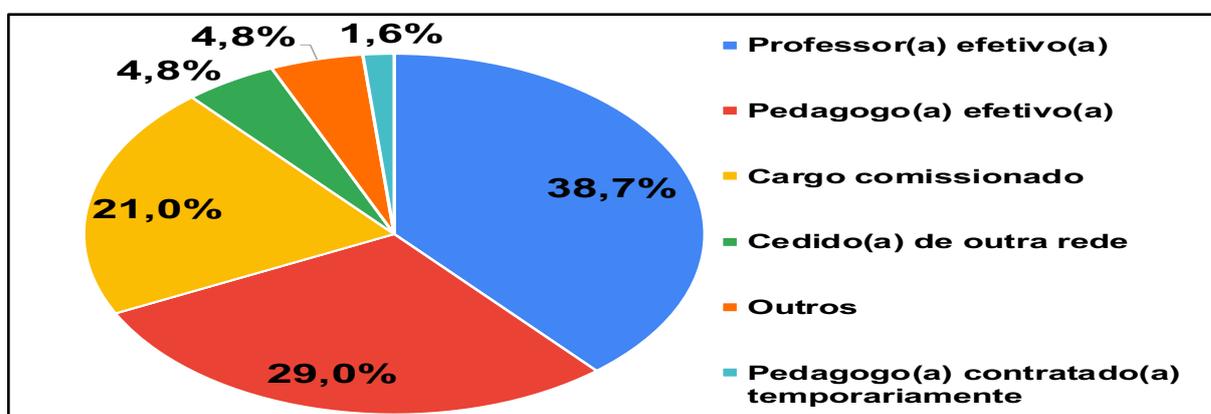


Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Sobre o vínculo empregatício dos gestores de formação com o município, a maior parte era efetivo (67,7%, sendo 38,7% pedagogos e 29% professores), seguido de 4,8% de efetivo de outra rede cedido, dos comissionados que representavam 21%, e dos contratados temporariamente que compreendia apenas 1,6% desses

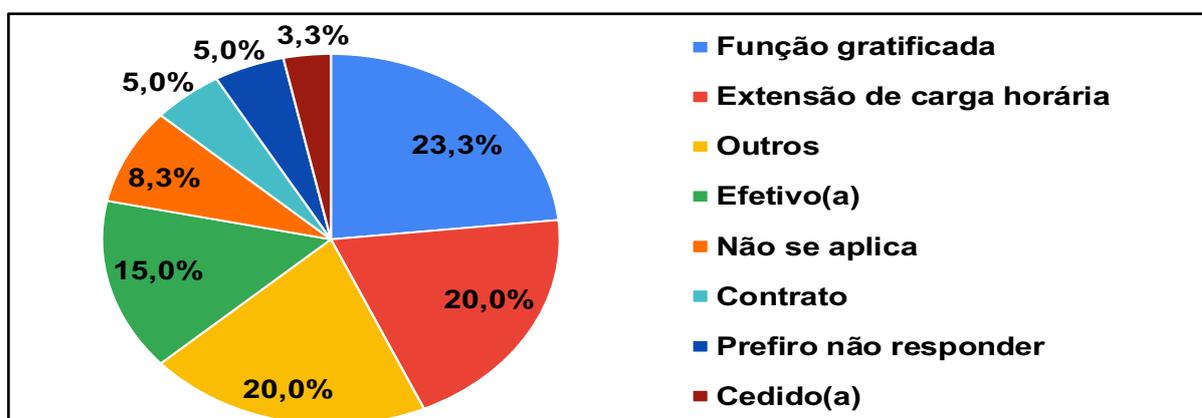
profissionais (ver Gráfico .09):. Por outro lado, a despeito do significativo percentual de gestores de formação efetivos nos municípios (67.7%), apenas 15% desses profissionais era efetivo nas Semes, levando-nos a inferir uma possível implicação desse índice à descontinuidade do planejamento das políticas públicas educacionais de Estado como é caso do PME 2015-2025, bem como na fragmentação do processo de formação continuada dos professores, considerando, sobretudo, que o vínculo trabalhista de quase metade dos gestores que atuava nas Semes (48%) era “função gratificada” (23,3%), seguida da “extensão de carga horária” (20%) e do “contrato temporário” (5%), como demonstram Gráficos 09 e 10, a seguir

Gráfico 10 –: Vínculo empregatício com o município.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Gráfico 11 - Vínculo empregatício com a Seme.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Para além do vínculo empregatício – cargo em comissão ou efetivo ou ainda contrato temporário - interessou-nos saber como os gestores de formação chegaram ao

exercício nesse cargo e/ou função. As entrevistas evidenciaram que na maior parte dos municípios da subamostra, eram os próprios gestores de formação das Semes que convidavam e/ou indicavam aos seus superiores, o colega professor que era efetivo na rede, atuava nas escolas, se destacava nas formações e na atuação em sala de aula, possuía experiência na área de atuação e empatia, dentre outros requisitos, a saber,

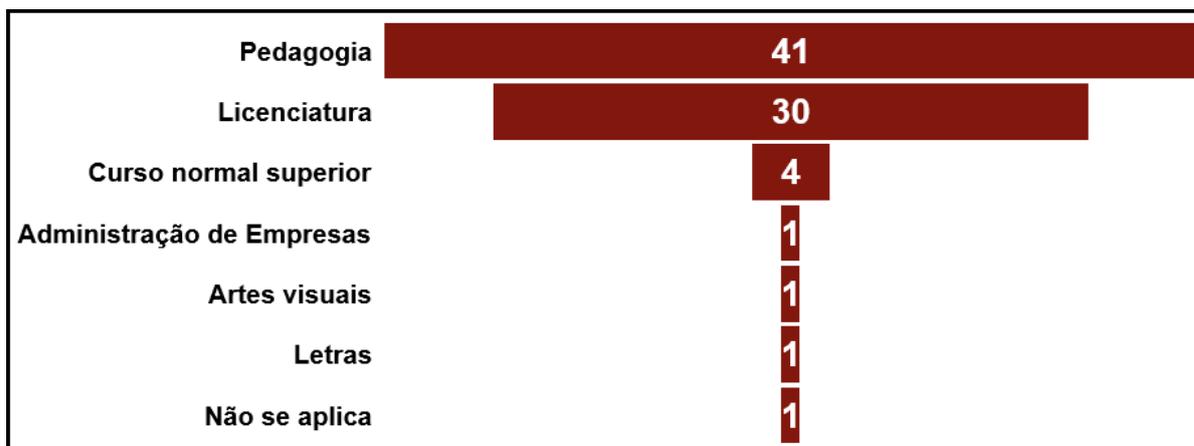
[...]. Como que se deu a escolha dos coordenadores? **Não tem processo seletivo. A gente faz uma opção de entrevistar alguns professores**, que a gente já tem a demanda da escola com professor de referência lá na área, por exemplo, a gente sempre tem o diretor, **a gente sempre acompanha sabe “olha, professor fulano de tal de matemática lá é excelente, o trabalho que ele faz é bacana. Um outro fulano também.” Então a gente fez a indicação de uma duas pessoas, eu como coordenadora do setor na ocasião fiz a entrevista [...], mas e aí depois a gente faz a lotação desse profissional na Secretaria Municipal de Educação.** Nós só temos pessoas efetivas da rede, ou seja, **todos os professores que estão na função de coordenador de área, de técnico, são todos professores efetivos da rede, nós não temos cargo comissionado na Secretaria Municipal de Educação, até tem alguns, mas não nessa parte pedagógica [...], mas a maioria é efetivo da rede.** Então é um professor que tem experiência na área, que conhece os demais pares e que é um... pelo menos na escola dele é uma referência para os professores. [...]. **Às vezes o perfil é ótimo, mas não passou quase tempo nenhum em uma sala de aula, então não tem efetivamente a prática de professor de matemática da rede.** Então pelos problemas que a gente vem acompanhando nos anos anteriores a **gente fez essa opção, de 2017 para cá... na verdade final 2016, que foi quando eu, por exemplo, convidada para coordenar o setor e assumir a coordenação de área de matemática, então nós fizemos esse exercício de garimpar alguns profissionais.[...].** (GMFC-10, p. 22-23).

5.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

5.2.1 Formação inicial

Segundo os dados da *survey* – eixo Identidade e Função Gestora – a função de gestor de formação ou equivalente era exercida majoritariamente pelo pedagogo efetivo ou contratado, seguido do professor efetivo ou contratado ou ainda pelo próprio secretário municipal dentre outros em menor proporção (ver Gráfico 09), e nesse contexto, a maioria dos gestores de formação era licenciada em Pedagogia (67,2%), bem como portadora de outra licenciatura, como demonstra o Gráfico 11, a seguir

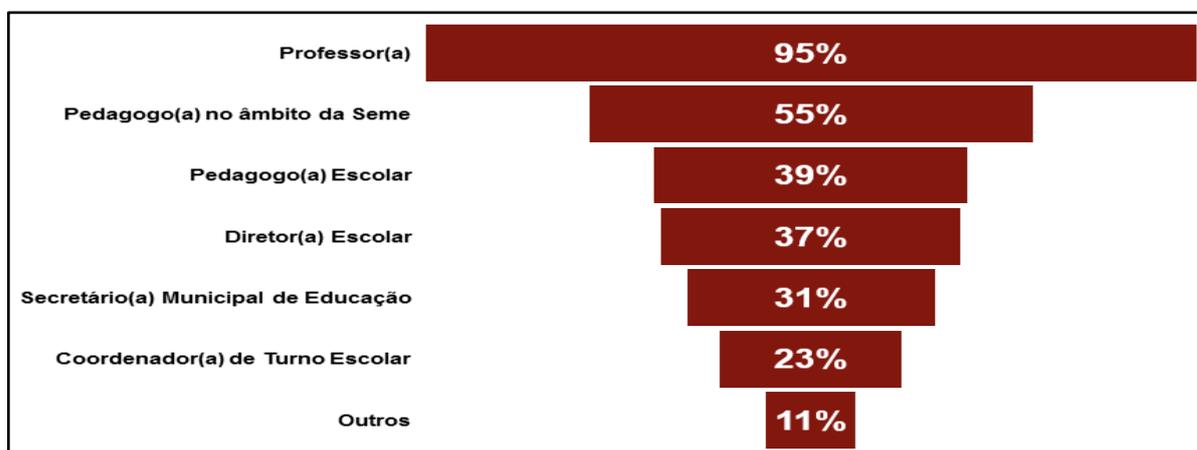
Gráfico 12– Gestor de formação segundo sua graduação.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

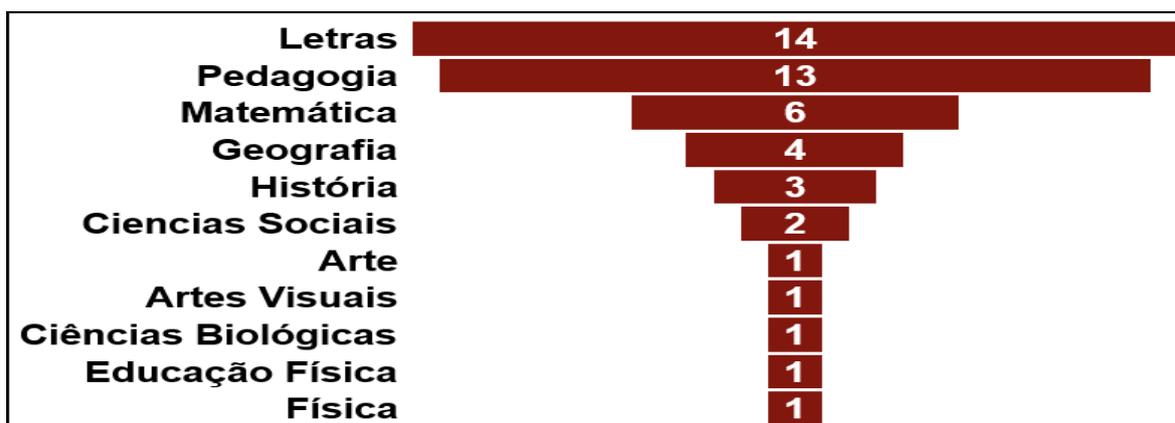
Nessa direção, os dados do Gráfico 12 revelam que a quase totalidade dos gestores de formação foi professor na sua trajetória educacional (95.0%), e que a maioria possuía er licenciada na área específica de atuação como docente, sendo a maior parte em Letras (22.6%), seguida da Pedagogia (20.9%) e da Matemática (9.6%), como demonstram os Gráficos 12 e 13, a seguir.

Gráfico 13– Gestor de formação, segundo a função desempenhada na educação.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Gráfico 14 – Gestores de formação, segundo sua graduação com licenciatura

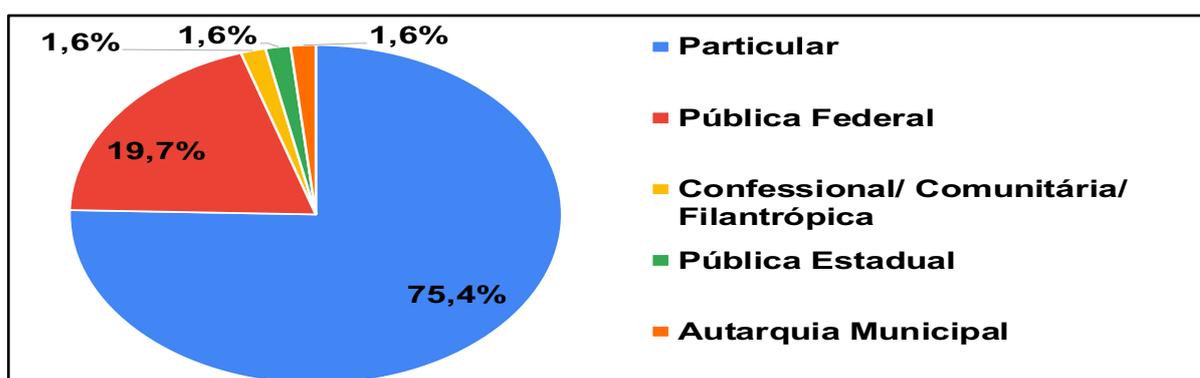


Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

No que tange a formação inicial no contexto do PME, os dados apresentados, sobretudo no Gráfico 14, vão ao encontro dos dados apresentados nos Gráficos 5 e 6 sobre a formação inicial dos professores do ensino fundamental no Estado do ES e, portanto, indicam a possibilidade de cumprimento da Meta 15 até 2025 (que assegura a todos os professores da educação básica formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam), visto que a quase totalidade dos gestores de formação que foi professor na sua trajetória educacional (95%) era licenciada na área específica de atuação.

Quanto à natureza da instituição de ensino superior responsável pela formação inicial desses profissionais, o Gráfico 15, a seguir, evidencia que a da maioria (cerca de 3/4) formou em IES privadas e, aproximadamente, 1/4 em IES públicas (somadas as federais, estaduais e autarquias municipais).

Gráfico 15 – Gestor de formação segundo a natureza da instituição de ensino superior (IES) de sua formação.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Acerca da formação inicial, cabe destacarmos que nas entrevistas, parte dos municípios da subamostra, ressaltou a necessidade da articulação mútua na formação de professores, entre as instituições formadoras e as Semes e conseqüentemente as escolas e professores,

[...].E aí eu falo da minha formação também, eu **fiz licenciatura, mas eu sou bacharel em matemática**, porque muito pouco eu estudei da parte de licenciatura na minha faculdade de matemática né. **Então já aí no currículo da licenciatura a gente já tem algumas questões e outras tantas aí que eu tenho certeza que o município e o estado com as escolas básicas podem contribuir muito para a faculdade, universidade, e em contrapartida, vocês tem [sic] muito, muito a contribuir conosco também aí a partir das novidades que vocês trazem**, a partir de todos os a mais que vocês tem [sic] para oferecer também. **Eu acho que a gente precisa tá assim ó...coladinho**, quanto mais as melhor. (GMFC-07, 2020, p. 29).

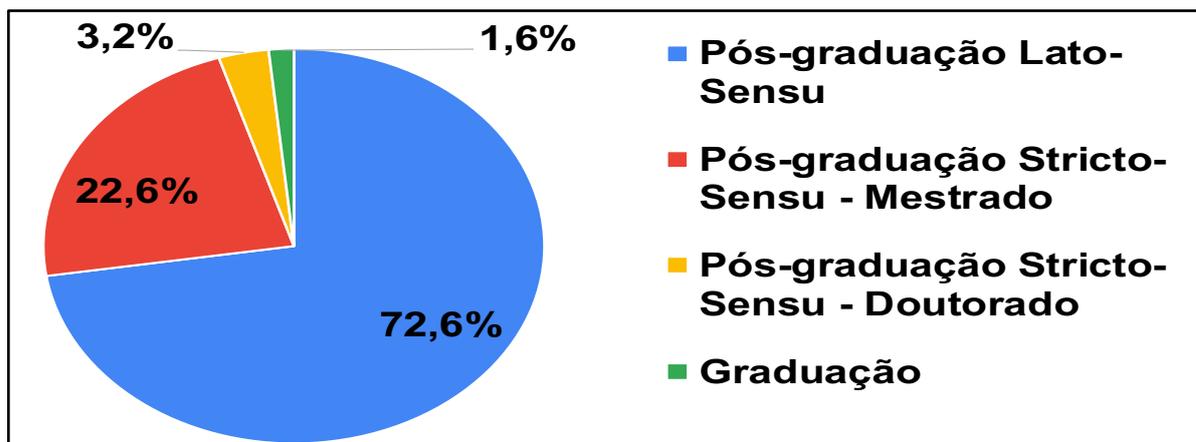
Esta interface, no sentido de aproximar os cursos de licenciatura da realidade as escolas, de forma a criar uma cultura colaborativa interfaceada entre universidades, Semes, escolas e professorado, é defendida em Nóvoa (1992, 2001), ao argumentar que “[...]. É preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura de formação de professores” (NÓVOA, 1992, p. 30).

5.2.2 Formação continuada –*stricto sensu*

Relativo à formação continuada dos gestores de formação, obtida em nível de em nível de pós-graduação, os dados da *survey*, conforme Gráfico 16, a seguir, revelaram que a quase totalidade (98,4%) dos gestores de formação do ES era pós-graduada e, embora a grande maioria fosse *lato sensu* (72,6%) e, em menor proporção *stricto sensu* (25,8%), o alto percentual de pós-graduados vai ao encontro da posição de destaque nacional ocupada pelo ES como detentor do maior percentual de professores pós-graduados da Região Sudeste e do Brasil, revelada pelo Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do Inep (2020), 4º Relatório de Acompanhamento do PEE-ES do IJSN (2020), bem como pela pesquisa TDEBB realizada no ano de 2009¹²⁵.

¹²⁵ Ver RICAS (2014).

Gráfico 16 – Gestores de formação segundo o seu maior nível de formação.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Contudo, o baixo quantitativo de gestores de formação com pós-graduação em nível *stricto-sensu* (25,8%) nos municípios do ES, sobretudo doutorado (3,2%), somado ao fato de a maioria desses profissionais ter cursado graduação em IES privadas (75,4% - Gráfico 15), nos leva a inferir a possibilidade dessa realidade ter relação com a oferta insuficiente de vagas nos cursos de mestrado e doutorado na área da educação das universidades públicas, embora para além da meta 16A (formar em nível de pós-graduação *estricto sensu* 90% dos professores efetivos da educação básica), a meta 14 do PNE (voltada à população em geral), e de forma semelhante os PMEs, estabeleça “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores” (BRASIL, 2014) e, o Relatório do INEP (2020) referente ao 3º ciclo de monitoramento do PNE – biênio 2016-2018, tenha evidenciado a superação dessa meta:

A evolução dos Indicadores 14A e 14B [...]. Em ambos os casos, o número de titulações anuais no País cresceu – tomando como base o ano de 2016, o número de títulos concedidos em 2018 cresceu 8,1% para o mestrado e 11,2% para o doutorado. **A meta estabelecida no PNE para o número de títulos de mestrado foi atingida e ultrapassada nesse biênio, chegando a aproximadamente 64,4 mil títulos concedidos em 2018** (BRASIL. INEP, 2019, p. 300, grifo nosso).

Embora ainda, o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do INEP (2020), tenha registrado que a Região Sudeste e as universidades públicas foram as maiores responsáveis por atingir a meta 14, ao revelar que “Com participação de 46,2% nos mestrados e 55,6% nos doutorados, **a região Sudeste é responsável por**

praticamente a metade dos títulos de pós-graduação stricto sensu concedidos anualmente no Brasil [...]” (BRASIL. INEP, 2020, p. 303, grifo nosso), e o ES tenha logrado o primeiro lugar dentre os Estados da Região Sudeste com maior variação percentual de títulos em programas de doutorado no período de 2016-2018 (com 52,7%, seguido de Minas Gerais com 14,9% e demais entes da região), e o segundo lugar em relação ao mestrado acadêmico e profissional (com 6.9%, seguido de Rio de Janeiro com 2,6% e dos demais entes região), como demonstram as principais conclusões desse relatório:

1. O número de títulos de mestrado continuou aumentando no período 2017-2018, chegando a 64,4 mil títulos concedidos no último ano, superando, assim, a meta de 60 mil títulos anuais estabelecida no PNE.

2. O número de títulos de doutorado aumentou para 22,9 mil títulos concedidos em 2018, faltando um crescimento de aproximadamente 2,1 mil novos títulos ao ano para atingir a meta.

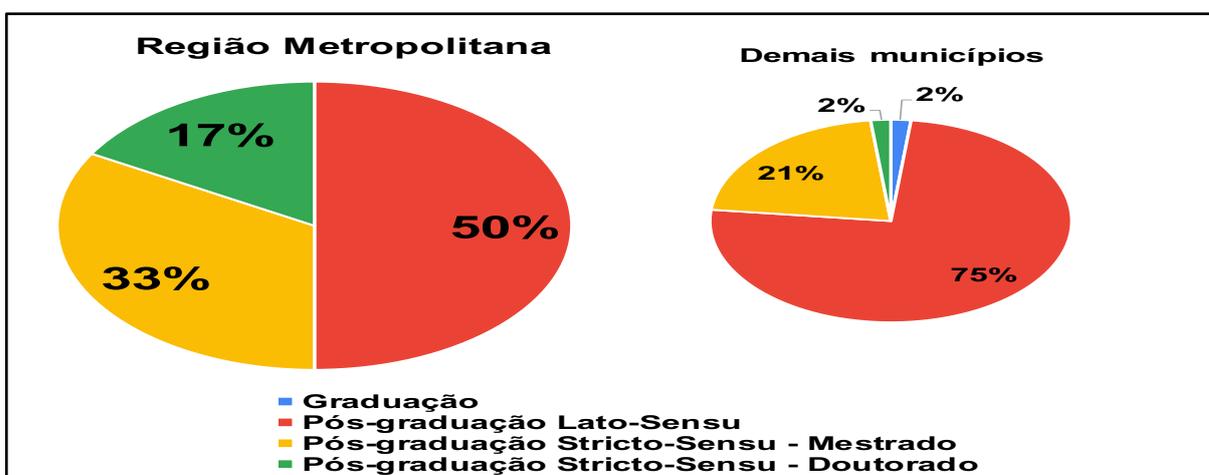
[...].

5. Instituições públicas continuaram responsáveis pela formação da maior parte dos mestres (81,2% do total) e doutores (87,4%) no País, em 2018.

6. A maior parte dos títulos de mestrado e de doutorado foi concedida por instituições localizadas nas regiões Sudeste e Sul (BRASIL. INEP, 2019, p. 306-307, grifo nosso).

Na direção do dito anteriormente neste capítulo, além da escassez e/ou a dificuldade de acesso às vagas nas instituições de ensino superior (IES) públicas para atendimento da demanda por formação *stricto sensu* e, da falta de incentivos aos profissionais efetivos do magistério para cursarem essa formação que analisaremos nos próximos itens desta pesquisa, outro aspecto que pode ter implicado o número reduzido de gestores com mestrado e doutorado, sobretudo no interior do Estado, é o fato da Região Metropolitana ter concentrado a maioria dos gestores com mestrado (33%) e doutorado (17%), enquanto as demais Regiões concentraram apenas 21% dos mestres e 2% dos doutores, embora detivessem a maioria dos gestores com pós-graduação *lato sensu* (75%), como demonstra o Gráfico 17, a seguir:

Gráfico 17 – Escolaridade dos gestores em nível de pós-graduação, segundo região metropolitana e demais municípios.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

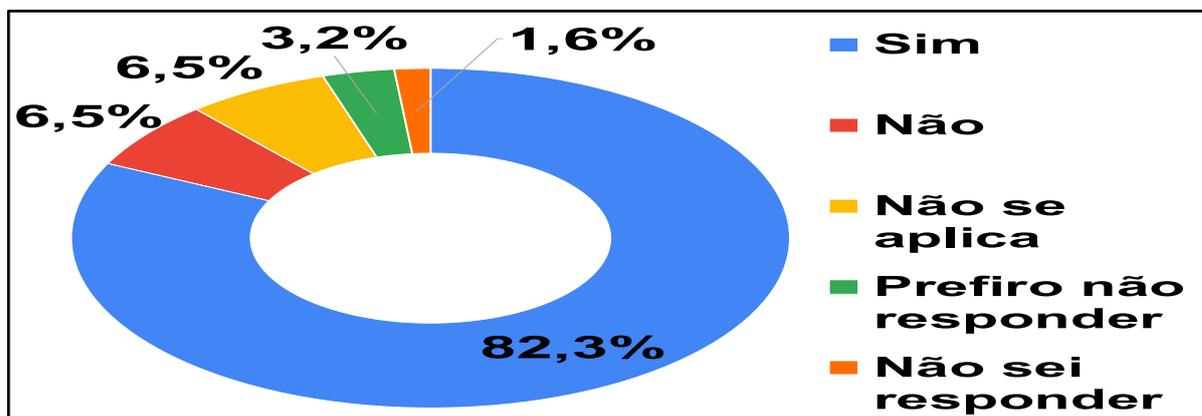
Somam-se aos possíveis entraves ao acesso a formação em nível de mestrado e doutorado, sobretudo em IES públicas como a Ufes, por parte, especialmente dos gestores de formação e/ou profissionais do magistério dos municípios localizados no interior do Estado/distantes da capital, os aspectos tais como previsão legal nos PME e planos de carreira (PC), bem com a concessão de licença remunerada para este fim e a progressão na carreira em função da obtenção dessa titulação, dentre outros, tratados a seguir.

a) licenças e incentivos à qualificação *stricto sensu*

A despeito da estratégia 18.4 do PNE, assim como a dos PMEs capixabas aprovados em consonância com o nacional, assegurar licenças remuneradas e incentivos aos profissionais efetivos do magistério para frequentarem cursos de pós-graduação, ao estabelecer “[...] prever nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios **licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu**” (BRASIL, 20214, p. 13, grifo nosso), a maioria dos gestores de formação afirmou que havia nos municípios políticas públicas/legislação de concessão de licenças remuneradas/ para esse fim (82.3% - ver Gráfico 18), que essas licenças eram concedidas para aos docentes/profissionais do magistério (64,5% - ver Gráfico 19,) mas que na rede onde atuavam não tinha docentes licenciados com

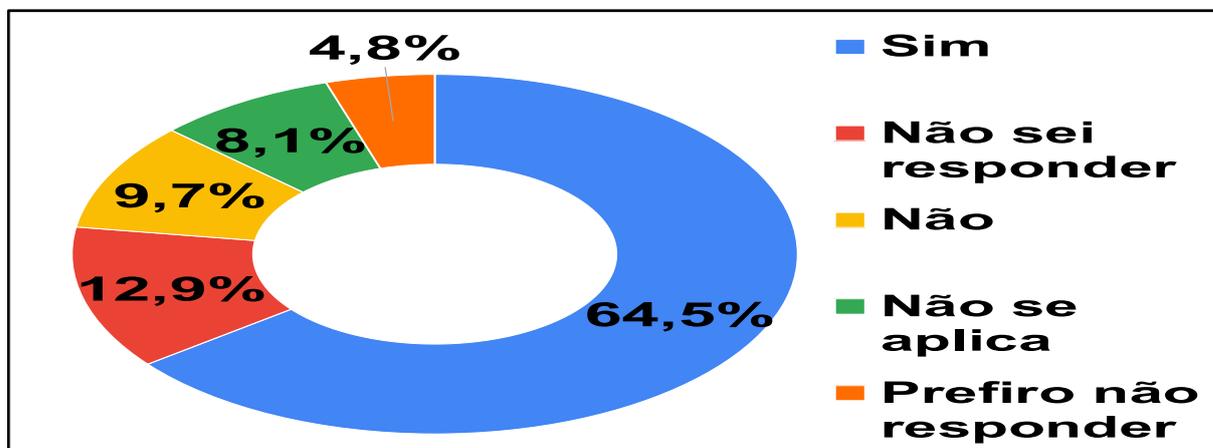
vencimentos cursando mestrado/doutorado, segundo uma parte significativa dos gestores respondentes do questionário da pesquisa *survey* (45,2% - ver Gráfico 20).

Gráfico 18 – Existência no município de legislação para licença de mestrado e doutorado



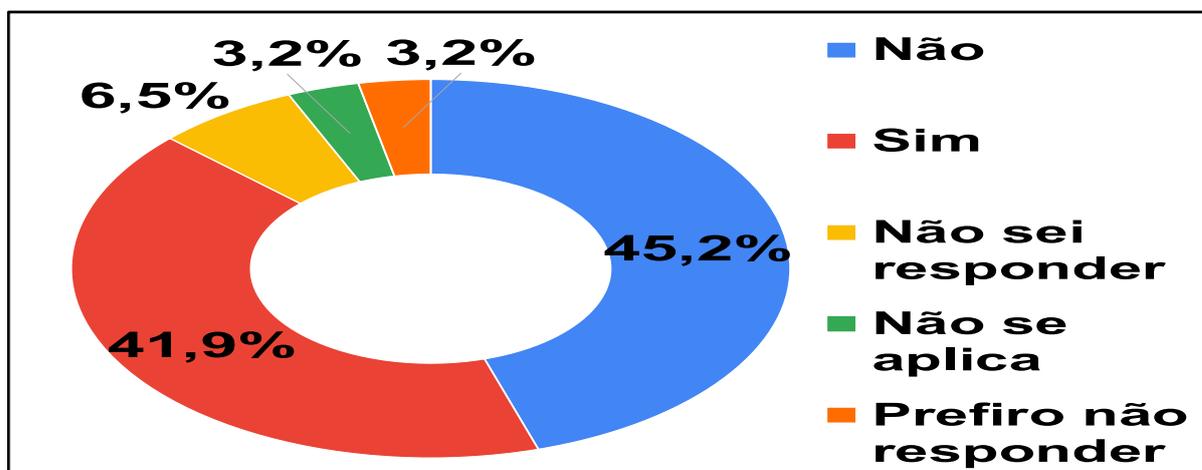
Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Gráfico 19 – Concessão da licença com vencimentos para cursar mestrado e doutorado, por parte do município.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Gráfico 20 – Existência, atualmente, na rede, de docente licenciado para cursar mestrado/doutorado.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Tais resultados somam-se aos anteriores que indicavam a possibilidade de a insuficiência de vagas nos cursos de mestrado e doutorado das universidades públicas ter implicado o baixo quantitativo de gestores de formação com formação *stricto sensu* (25,8%) nos 62 municípios do ES.

Por outro lado, as entrevistas revelaram a falta de condições dos profissionais do magistério para cursarem mestrado e/ou doutorado em alguns municípios (considerando a maioria, ou seja, 82,3% tem legislação para licença remunerada de mestrado e doutorado e 64,5% concedia a referida licença para tanto – ver Gráficos 18 e 19 respectivamente), pois embora a maioria dos PMEs¹²⁶ dos 10 municípios entrevistados, contemplem estratégias estabelecendo que nos planos de carreira constem licenças remuneradas e/ou incentivos para qualificação profissional dos professores em nível *stricto sensu*, grande parte dos planos de carreira estava desatualizada e os planos revisados, ainda não tinham sido aprovados pelo legislativo municipal ¹²⁷:

[...] o nosso plano é muito ultrapassado. Então assim, se fosse... se o profissional for olhar a, as garantias, os benefícios que ele tem a partir do plano, ele não vai fazer mestrado. não vai fazer doutorado. Porque, pensando financeiramente a diferença de quem tem pós, pra quem tem o

¹²⁶A exceção de dois municípios - Vila Pavão que não pudemos certificar, por falta de acesso ao Anexo da lei de aprovação do seu PME que contempla as metas e estratégias do plano e, São Mateus – ver capítulo 4)

¹²⁷ A meta 18 dos PMEs prevê a elaboração ou a revisão do plano de carreira no prazo de dois anos, contados a partir da aprovação dos planos. Ou seja, até 2017.

mestrado, doutorado, a diferença é muito pequena pelo desgaste que a gente sabe o que é né. É....**E a questão da liberação para fazer mestrado doutorado remunerado, o município, o nosso plano não, não contempla isso né.** Dá a licença para efetivo, ele pode tirar essa licença, porém não é licença remunerada, né [...] (GMFC-09, 2020, p.10)

No contexto da valorização dos profissionais do magistério, de acordo com a meta 18 dos planos decenais de educação, os planos de carreira dos entes federativos, incluído os municípios, deveriam ter sido revisados/atualizados/reestruturados até o final do segundo ano de vigência dos PME (2017). Mas as entrevistas revelaram que a maioria dos municípios ainda carecia de revisar seus planos, a exemplo do GMFC-09, onde um dos entraves à revisão dos PME era a tramitação no Poder Executivo,

Sim! Fizemos sim. **O nosso plano, porque nós fizemos é... aquele SISPCR¹²⁸ né, nós fizemos todos, todos os encontros né.** Começamos lá 2017 era em [nome do município], depois passamos aqui para [nome do município], o nosso Polo, e nós.... **estamos com ele prontinho, redondinho do jeito que a gente quer.** Só que, falta ir pra onde né? Pra câmara, para ser aprovado.... e.... enfim, parou ali. Mas... nós ainda não desistimos não.[...] porque existe um impasse né aqui no nosso município. **O nosso município é complicado porque existe o impasse. Não aprova o plano somente da educação, então o nosso... então só aprova o plano de educação quando todos, todos os setores. O administrativo também né.** O Administrativo também. Então a gente fica nesse impasse. Nosso tá pronto, o deles não estão. Então quando o deles começa a caminhar.... **nós estamos aí... 6 anos, mais de 6 anos...Lutando...[...]** então para ver se a gente dá né, o percentual mas não. **A gente sabe que são questões que não depende só da gente né** (GMFC-09, 2020, p.10-11).

Outro aspecto que carece de registro e que nos chamou a atenção, envolvendo a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* com licença remunerada, foi que, embora o município fosse carente de profissionais com essa qualificação e assegurasse essa política de forma institucionalizada no plano de carreira como prevê o PME, não havia procura/demanda por parte dos professores interessados em cursar mestrado ou doutorado, como revelou o GMFC-04:

[...] é... infelizmente não temos muito né, assim voltado para isso daí. [...]...porque a gente percebe assim, aqui na nossa rede, é...infelizmente isso muito carente [...] **E a gente até percebe assim, que o próprio professor ele não demonstra esse interesse, de querer estudar né, de querer se aprofundar mais, de ir para um mestrado, de ir para um doutorado.** Então a gente sente essa carência aqui sim. E... e talvez assim, seja justamente isso: a falta de incentivo né, porque.é... não sei! Talvez se, se conseguisse o município é...dar uma bolsa né, um professor

¹²⁸ Sistema de Apoio e Gestão de Planos de Carreira (SISPCR), disponibilizado pelo Mec.

desse, não custear tudo, mas qual uma porcentagem, até mesmo como forma de incentivo né, pra ver né, se ele teria interesse. Mas **a gente não tem né, essa política assim na rede. Única coisa assim que o plano garante é que ele pode se afastar né, pra estudos e que vai ter a remuneração dele né, o salário dele** (GMFC-04, 2020, p.12-13).

Essa previsão no plano de carreira de liberação dos profissionais do magistério com remuneração para cursar mestrado e doutorado, mas sem demanda por parte dos profissionais do magistério, foi observada também na entrevista de GMFC-03 “Na nossa rede, todos são pós, todos são pós-graduados. Mestrado alguns comentam que tem vontade de fazer, mas no momento a gente não tem nenhum ainda cursando” (GMFC-03, 2020, p. 6).

A indicação da falta de profissionais interessados em cursar mestrado ou doutorado nas redes de ensino dos municípios pesquisados, dialoga com a perspectiva da indissociabilidade entre formação e valorização profissional, em razão dessa última implicar, além de formação, a remuneração, carreira e condições de trabalho “[...] a noção de desenvolvimento profissional está associada à possibilidade de progresso na vida profissional, levando em consideração outros fatores para além da formação continuada: salário, condições de trabalho, carreira [...]” (OLIVEIRA, 2010, apud OLIVEIRA, 2012, s/p)

Nessa ótica, o GMFC-04, destacou o vínculo empregatício temporário, como um dos aspectos que pode ter implicado o desinteresse dos profissionais pela formação *stricto sensu*, visto que na rede municipal de sua atuação a maioria dos profissionais do magistério era contratada temporariamente, mas a previsão legal no plano de carreira do município, em consonância com a estratégia 18.3 do PME, só contempla os efetivos:

Isso é só para o efetivo. E **a nossa rede é composta, a maioria de DT's**. Desses setenta poucos professores, nós temos 30, eu acho que são 30 efetivos. Os outros são todos DT's né. **Então é uma rotatividade muito grande, cada ano** né, eles não têm certeza se vou [sic] ficar, se vão conseguir... Então, **talvez isso tudo também, dificulta o próprio professor né, eu quero investir na minha carreira, eu quero fazer mestrado, eu quero fazer um doutorado. Então essa insegurança para ele saber também né, se não eu vou começar um doutorado ou um mestrado mas ano que vem, será que eu vou ter um emprego né?** Então, assim, isso tudo dificulta talvez também [...] (GMFC-04, 2020, p. 13, grifo nosso).

As implicações negativas do vínculo empregatício temporário em relação à formação

em nível de mestrado e doutorado, também impactavam as formações continuadas de professores ofertadas pelas redes municipais, na medida em que incorriam na descontinuidade desse processo formativo, considerando que a alta rotatividade dos profissionais impedia que os contemplados com a formação no ano anterior, dessem continuidade no referido processo e/ou colocassem em prática o aprendizado adquirido no ano seguinte. E dessa forma, os gestores de formação tinham que reiniciar todo o trabalho formativo com novos profissionais contratados,

[...] é, um grande desafio para gente, porque já colocamos aí né, às vezes, os professores esse ano tá na Educação Infantil, a gente fez todo o investimento de formação com esse professor na educação infantil, aí no ano que vem ele não consegue a vaga na educação infantil e vai para o fundamental, por exemplo quinto ano. E aí... ele não fez a formação do quinto ano [...] assim, este é um grande problema da rede também e a gente busca sempre fazer isso mesmo né, retomar [...]. Mas é difícil! É... e ainda aqui né, a nossa lei, a lei do magistério, ela não permite a prorrogação de contratos né, então o ano passado a gente fez um processo seletivo [...]. E aí a lei não permite. E aí agora, esse ano, agora nessa semana está o projeto de lei na câmara para fazer essa alteração na nossa lei do magistério, permitindo a prorrogação do contrato. Porque aí eu consigo pelo menos, ter um contínuo de dois anos né? [...]. Para dar uma continuidade no ano que vem, com esses, com esses professores pra não prejudicar mais ainda os alunos por causa da pandemia. Então que o mesmo professor possa continuar com os alunos. (GMFC-04, 2020, p. 14, grifo nosso).

Para Oliveira et al. (2009), o vínculo emprestício temporário, a ausência de plano de carreira dentre outros aspectos, constituem uma forma de precarização do trabalho dos profissionais do magistério, na medida em que,

[...] a precarização e a instabilidade do emprego no magistério público ocorrem sob a forma de contratos temporários de trabalho (que não asseguram os mesmos direitos e garantias dos trabalhadores efetivos; arrocho salarial; ausência de planos de cargos e salários; perdas de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Estado, principalmente as reformas administrativas e previdenciárias (OLIVEIRA, 2006, apud OLIVEIRA et al., 2009, p. 25).

Contudo, o GMFC-01 destacou que embora o seu município liberasse com remuneração os profissionais efetivos do magistério para cursarem mestrado e doutorado, não havia contrapartida por parte dos egressos, na medida em que não contribuíam e nem compunham a equipe de formação de professores do município:

[...] eu acho que essas pessoas, elas poderiam contribuir mais para o princípio [sic] até porque existe uma política pública na nossa aqui de investimento. Então quando a pessoa está fazendo mestrado ou doutorado elas ficam ausentes, depois ela trabalha tempo igual: dois anos né, ela fica ausente e recebendo para ela estudar e quando tem o

retorno [...]. Eu não posso responder pela rede, mas eu vejo assim, **o retorno dessas pessoas poderiam ser uma devolutiva maior para o município..[...].** Com muito estudo, com muito nervoso, mas a gente faz as formações. **Mas a gente vê que tem pessoas né, que especifica terminaram o curso de mestrado e doutorado que podia contribuir...** e às vezes né, não é que eu tô falando.... Claro, dentro da sala de aula, é importantíssimo. **Mas eles poderiam também, fazer parte de uma equipe de formação.** Sempre falei isso. Podia ter uma equipe de formação para ajudar a secretaria de educação, **já que essa equipes [sic] nossa é tão pequena, entendeu? [...]** (GMFC-01, 2020, p. 14, grifo nosso)

Corroborando a falta de contrapartida, por parte dos profissionais efetivos das rede municipal egressos dos cursos de mestrado e doutorado, a coordenadora da pesquisa Fapes, na entrevista ao GMFC-01, chamou a atenção para a necessidade desses egressos assumirem a gestão dos processos formativos nas Semes, e dessa forma exercerem o papel ativo no processo de atuação das políticas de formação continuada, por meio do compartilhamento do conhecimento adquirido na academia,

Pelos nossos alunos aqui, a gente vê que eles é... com o desenvolvimento do mestrado e doutorado e finalização, eles são convidados né, para compor as equipes é... a gente já tem esses acompanhamento aqui dos nossos egressos que geralmente eles vão para a gestão né? É... E na verdade, a gestão também convida, ela incita, provoca né, então, é uma necessidade que eu vejo, que eles podem colaborar. **O fato de ter feito a pós-graduação isso indica que ele caminhou numa fase importante e poderia realmente é... compartilhar um pouco mais.** Mas a gente sente também né. **A gente sente isso com os nossos alunos que passam por nós, poderiam estar mais nessas frentes** (GMFC-01, 2020, p.15. grifo nosso).

A pesquisa Fapes, ainda revelou a existência de municípios que a despeito dos seus planos de carreira possibilitarem aos profissionais efetivos do magistério, o afastamento remunerado para cursar pós-graduação, inclusive mestrado e doutorado e, preverem o avanço na carreira aos que concluíssem essa formação, os egressos/concludentes não ganhavam de acordo com o maior nível de escolaridade, porque tais municípios não cumpriam o estabelecido no referido plano alegando falta de condições financeiras:

O plano de carreira, ele tem né os níveis, o nível 1, nível 2 nível 3 né, de acordo com o padrão né? Só que ele também está o problema da rede né aqui no nosso município. Desde 2017.... Acho que 2017 a gente não conseguiu é...fazer cumprir o plano de carreira assim como deveria né. A gente paga o piso... essa é dificuldade de muitos municípios, principalmente municípios pequenos né, com baixa arrecadação... Então a gente... não está, infelizmente, a gente não tá conseguindo cumprir o plano de carreira. **Então a gente paga o piso né, mas aí a gente não consegue dar essa diferença de acordo com o nível né.** Ah, eu tenho uma pós, eu recebo a mais... eu tenho já um mestrado, eu recebo tanto. Então, isso daí a gente tá em defasagem aqui também. A gente consegue pagar o piso,

mas infelizmente o plano de carreira a gente tá defasado. (GMFC-04, 2020, p.13).

Essa constatação do descumprimento de direitos e/ou garantias assegurados na legislação municipal - PME e/ou plano de carreira -, em parte dos municípios, vai ao encontro de Romanelli (1996), para quem a lei por si só não é suficiente para garantir a sua efetivação, bem como do evidenciado na revisão de literatura, cujos resultados da pesquisa de mestrado de Paz (2020), constataram que o município investigado (Vitória da Conquista-BA) e outros mais, ainda não cumpriam o pagamento do piso salarial nacional; embora possuíssem plano de carreira desde 2011 e, importantes elementos do plano não estavam sendo assegurados em sua integralidade como o não cumprimento na íntegra do 1/3 de carga horária destinado ao planejamento do professor, pois a despeito de a lei garantir ao professor o direito ao piso, ela não prevê expressamente nenhuma punição para o município que descumpri-la e, dessa forma a gestão do município pesquisado não estava considerando importantes fatores que asseguram a valorização por meio da formação.

Nessa lógica de falta de condições e de não valorização do trabalho docente, observamos o retrocesso, em alguns municípios, na política de incentivo a formação continuada dos profissionais efetivos do magistério, ante a revogação tácita, ou por meio de normativa hierarquicamente inferior e/ou pelo não cumprimento dos dispositivos presentes na grande maioria dos PMEs 2015-2025 prevendo licenças remuneradas para tais profissionais frequentarem cursos de qualificação em nível *stricto sensu*,

[...].Temos sim, uma portaria que regulamenta né, a liberação dos profissionais da educação aqui do município¹²⁹ [...] para mestrado, para doutorado. Interessante falar né, nessa portaria eles colocam a relevância da temática né, de tratar questões próprias do município né, e nós temos uma até então... [...] né, ela que chegou do mestrado recente, **a nossa portaria anterior ela permitia que o profissional fosse totalmente liberado né, de uma forma completa né, essa nova portaria está em vigor agora... ontem eu tava até estudando um pouquinho essa portaria, ela já traz um pouco diferente, mas ela coloca 40% da carga horária né, então de liberação. Então já não é mais né, como [sic] foi anteriormente que o profissional ele ficava liberado da sua cadeira para a pesquisa, para o estudo [...]** (GMFC-08, 2020, p.21-22, grifo nosso).

¹²⁹ Como informado no capítulo 4, o PME 2015-2025 deste município, na estratégia 18.3, estabelece “prever no plano de carreira dos profissionais do magistério licenças remuneradas e incentivos para qualificação *stricto sensu*”.

A perspectiva da articulação da formação continuada com as condições de trabalho, representadas pela garantia, aos profissionais do magistério, de licença remunerada e de incentivos à formação continuada *stricto sensu*, assegurados nos planos de carreira, está presente na maioria (80%) dos PMEs dos 10 municípios da subamostra participantes da entrevista da pesquisa Fapes (a maior parte em uma das estratégias da meta 18, e o restante em uma e/ou duas estratégias das metas 15 e 16 do PME – ver capítulo 4). Contudo, a subamostra também revelou que somente metade dos 10 municípios entrevistados (GMFC-01, GMFC-03, GMFC-04, GMFC-06 e GMFC-10) concedia licenças remuneradas para a finalidade mencionada, sendo que em três não havia procura e/ou nenhum profissional licenciado para tanto. E dentre os cinco municípios restantes, um (GMFC-09¹³⁰), de acordo com os entrevistados, não previa a liberação remunerada para qualificação *stricto sensu* no PME e/ou plano de carreira, mas concedia licenças não remuneradas para tanto; três (GMFC-07, GMFC-08, GMFC-05) a despeito dos PMEs e dos planos de carreira preverem licença remunerada, só liberavam parcialmente (GMFC-07 só liberava para doutorado, GMFC-08 liberava apenas 40% da carga do profissional - mestrado ou doutorado - e, GMFC-05 liberava somente do planejamento); e, um embora o plano preveja licença remunerada para cursar mestrado e doutorado, os entrevistados não mencionaram nada a respeito deste assunto, ainda que indiretamente (GMFC-02).

O município que retroceu no amparo/incentivo à liberação de seus profissionais do magistério para cursar mestrado e doutorado, no passado recente concedia licenças remuneradas aos seus profissionais, mas em 2020, por meio de portaria restringiu a liberação à somente 40% da carga horária total do profissional

[...], a nossa portaria anterior ela permitia que o profissional fosse totalmente liberado né, de uma forma completa né, essa nova portaria está em vigor agora [...], ela já traz um pouco diferente, mas ela coloca 40% da carga horária né, então de liberação..[...]. Essa mudança na portaria ela ocorreu em 2019, eu não participei desse debate, dessa discussão né, mas assim, eu avalio como retrocesso né. Eu acho que a gente precisa resistir e lutar para que haja uma liberação de forma total, completa, então eu avalio né, como um retrocesso. Aí eu estou avaliando como [entrevistado 1), como professora estatutária da rede né, nem como...não estou nem avaliando na função de gestora não, como professora estatutária, como os meus colegas que estão nas unidades de ensino, **eu avalio como um retrocesso, acho que deve ser repensada, voltar os debates** né.[...] (GMFC-08, 2020, p. 21-22).

¹³⁰ Não foi possível o acesso ao Anexo Único da Lei que aprovou o PME2015-2025 deste município

Outro exemplo do não cumprimento integral do estabelecido no plano de carreira dos profissionais do magistério em relação à licença remunerada para formação *stricto sensu*, foi observado no fato no município que só concedia a referida licença ao profissional nos últimos seis meses que antecediam à defesa da dissertação ou da tese

[...]. No momento [...] eu tenho uma vaga ciência de uns colegas que tem sim licença para doutorado, talvez um ou dois, mas eu não sei não sei precisar. Mas o que eu tenho a dizer é que sim, **na [...] lei que rege os direitos do magistério no município, ela tem sim essa abertura, essa possibilidade, ela garante esse direito ao profissional do magistério de tirar licença, assim, para mestrado, para doutorado, inclusive existe um artigo que ampara o profissional que já está matriculado no curso de pós-graduação, Stricto Sensu ou Lato Sensu, na verdade só o mestrado. Nos 180 dias, antes defesa sua dissertação, o servidor ele tem direito a uma licença que é remunerada para finalizar o seu projeto. O município tem essas aberturas na lei, aí eu volto a dizer que é uma abertura que existe, mas que depende majoritária do crivo da gestão Municipal né, daí do prefeito.** (GMFC-07, 2020, p.19)

Por outro lado, embora GMFC-07 em sua entrevista tenha ressaltado que concessão de licença remunerada para cursar mestrado e doutorado também esteja garantido em lei municipal, o município, na época da entrevista (2020), estava liberando licença remunerada somente para doutorado, para o mestrado não, porque a referida licença dependia da revisão e aprovação do Programa de Qualificação, cuja revisão já havia sido realizada e encaminhada desde 2017 pela Comissão de Qualificação da Seme, porém, o programa mencionado ainda não havia sido aprovado porque dependia do crivo da gestão

[...] o que garantiria a saída desses profissionais seria a aprovação do nosso programa de qualificação e a organização disso na lei, na lei de planejamento para o próximo ano, mas desde 2017, todo ano a comissão de qualificação faz a revisão, encaminha, mas ele não é aprovado e nem... eu acredito não é nem lido, assim, eu falo porque eu acompanhei desde 2017. Então na verdade a gente tem previsão legal, mas como a gente não tem aprovação do programa de qualificação a gente não tem garantia, não tem garantia, aí por isso fica o desejo de quem tá lá. **Como que tem acontecido hoje? Por exemplo, eu fiz mestrado trabalhando na Secretaria de Educação 2017/18 e eu não consegui licença, nem a de seis meses para poder...para escrita, eu não fui autorizada né. Agora, antes muitas pessoas conseguiram licença para estudar o mestrado inteiro. Como que tá acontecendo hoje? Hoje, todas as pessoas que estão pedindo licença para doutorado tá sendo concedida licença, mas para o mestrado...nenhum pedido para o mestrado tá sendo concedido.** Tá bom? É assim que tá hoje, atualmente no município[...]. (GMFC-07, 2020, p. 20).

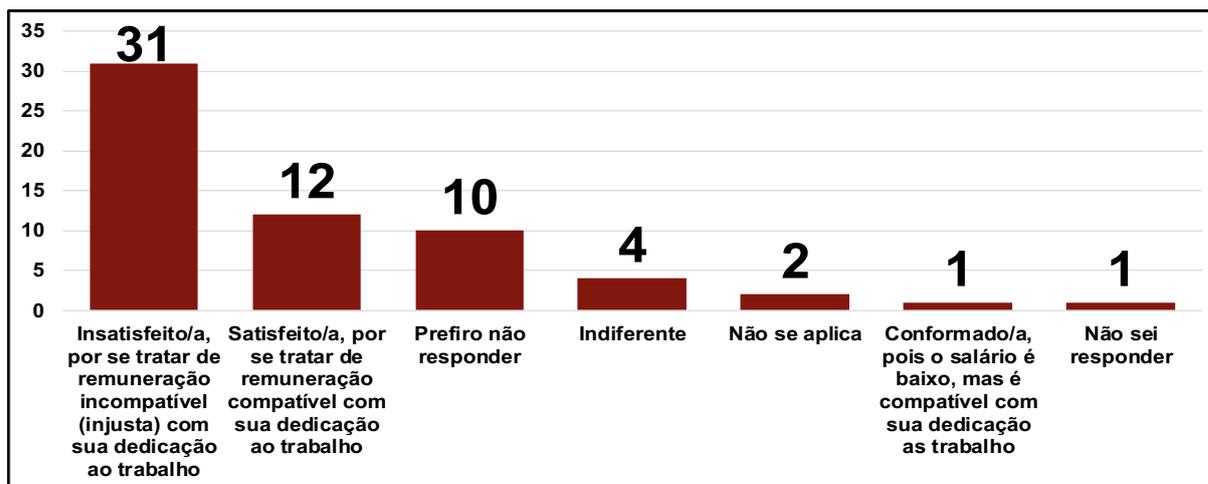
Ainda na lógica dos entraves e/ou limitações à liberação remunerada dos profissionais do magistério para qualificação *stricto sensu*, apesar de haver previsão legal para tanto no plano de carreira e no PME do município, a procuradoria desse ente estava revendo o referido incentivo, porque à época, a liberação de 55 dos 1.800 professores a rede estava sendo muito custosa para a municipalidade e, uma das soluções em curso era a liberação apenas do planejamento e pagamento de substitutos quando o professor estava participando desses cursos,

Nós estamos atendendo a lei né que prevê esse... **a lei prevê 5% de professores. A nossa procuradoria, quando passou pela avaliação orçamentária, considerou pouco viável oferecer 5% de professores. De 1.800, sendo pago pelo Município, então esse custo ainda está sendo avaliado.** Não no valor que tem isso. Isso já está claro. O município está no momento avaliando é... a possibilidade. Quanto por cento de fato a gente pode oferecer a esse professor que busque uma formação de mestrado ou de doutorado sendo custeado pelo município. E também a procura no município não é grande. Não tem sido grande por esses cursos até o momento. Mas na nossa legislação também está previsto que esses cursos precisam ter aderência com o trabalho que o professor realiza. Então é muito comum, e isso apareceu muito aqui no município, cursos muito genéricos. Um professor buscar cursos genéricos de gestão disso, gestão daquilo e... aí na nossa legislação isso não é permitido. A gente precisa que o professor, como nós temos hoje professores, e eles tem sim é... eles tem vamos dizer a anuência do município para participar dos cursos. **Eles não são pagos, não são liberados das suas atividades, mas eles são liberados do planejamento, por exemplo. São liberados das aulas. O município paga um substituto pra quando ele for fazer esse curso,** o primeiro passo aí pra realmente se efetivar esse... o que tá previsto né na legislação [...]. (GMFC-05, 2020, p. 6-7, grifo nosso).

A falta de valorização profissional, revelada pela não revisão dos planos de carreira como prevê os PMEs, e a falta e/ou a restrição parcial dos incentivos à formação continuada em nível de mestrado e doutorado dos profissionais efetivos do magistério, assegurados naqueles planos e/ou nos planos de carreira, bem como o vínculo empregatício temporário, culminavam no desestímulo à busca por esta qualificação, em quase metade dos municípios capixabas (ver Gráfico 20)

Soma-se a esse quadro, de contramão da perspectiva da formação articulada à remuneração docente e, portanto, da sua indissociabilidade da valorização profissional, o fato de embora a maioria dos gestores de formação fosse efetiva na rede de atuação (67.7%), pós-graduada (98.4%, sendo 25.8% *stricto sensu*) e atuasse na educação entre 11 e 30 anos (62.9%), a metade (50%), estava insatisfeita com a remuneração recebida por considerá-la incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho, como revela os dados do Gráfico 21, a seguir.

Gráfico 21 – Nível de satisfação dos gestores de formação, com o salário.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Nesse cenário, a despeito dos dados da *survey* terem revelado avanços em relação à formação (legislação/políticas públicas, concessão de licenças remuneradas para qualificação *stricto sensu*), o acesso a formação em nível de mestrado e doutorado, constituía um desafio que persistia, ainda que, como observado no capítulo anterior (4); os planos decenais de educação estabeleçam na sua meta 16 formar em nível de pós-graduação de 50% dos professores (PNE)/90% ou todos os professores da educação básica (PMEs); e, que grande parte das estratégias dessa meta e de outras como a 14 estabeleçam a elevação gradual das matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, incentivadas pela expansão do financiamento via agências oficiais de fomento e financiamento estudantil, fomento de articulação da Capes com as agências de estaduais de fomento a pesquisa, dentre outros. E, dentre os aspectos desafiadores do acesso, permanência e conclusão da formação *stricto sensu* na área da educação no ES, acresça-se a falta de informação e de vagas nas instituições superiores públicas como a Ufes, a exemplo do que observou o GMFC-06,

[...] no nosso município, Plano de Carreira ele prevê sim, o profissional que precisar fazer né mestrado [sic] doutorado, prevê sim. Há condições dele está participando desse, dessas formações. Mas de uns anos para cá, a gente não tem tido tantas oportunidades principalmente do poder público para ter uma quantidade de vagas, para que os professores possam participar. Mestrado e doutorado por exemplo, infelizmente, está um pouco distante da gente. Não porque os professores não participam, mas exatamente porque eles não têm assim muitas informações sobre esse mestrado, geralmente a Ufes lança no site mas poucos professores né, aqueles que não tem conhecimento acabam não olhando né, então a disputa é muito grande como você sabe né, são poucas vagas, então dificulta um pouco. Mas o município sim, se o professor necessitar, ele pode fazer o requerimento,

pode buscar. Eu não sei te dizer se na lei está prevista a questão de liberação remunerado¹³¹. Mas eu penso que como como até hoje ninguém fez esse pedido, pode ser que quando houver eles vão começar a pensar nessa situação [...] (GMFC-06, 2020, .p. 3, grifo nosso).

Outra questão ressaltada nas entrevistas pelos gestores de formação, que merece destaque por se somar à escassez de vagas, foi fato dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* serem muito generalistas e, portanto, não atendiam as necessidades da rede de ensino ou área de atuação do próprio profissional que pleiteiava o licença remunerada para cursar mestrado ou doutorado

[...] nós temos observado aqui, quando o profissional solicita essa ajuda do município, o que nós temos observado é que poucos, muito poucos professores buscam a especialização, mestrado, doutorado na sua área. Muito pouco. Então professor de português que vai se especializar em linguística aplicada, enfim, muito pouco. Na maioria das vezes, buscam cursos como eu falei: genéricos. Ah, tem um curso na faculdade tal, de gestão disso, gestão daquilo.... E aí a gente precisa buscar a aderência com o trabalho dele. [...], porque você sabe, tem muito cursinho aí...[...]. A gente precisa ter muito cuidado com isso, porque a oferta está muito grande e a gente percebe aqui, inclusive na nossa parceria com a UAB, a gente percebe que os cursos que eles oferecem são normalmente muito generalistas. Sabe às vezes, sabe me desculpe aí eu vou falar se estou sendo gravada, mas sabe aqueles títulos assim gestão em não sei o quê, não sei o quê lá, que aí você fica pensando: gente onde esse profissional vai atuar? (GMFC-05, 2020, p. 06-07).

Sobre a referência do GMFC-05, na citação acima, aos cursos ofertados em parceria com o Pólo Uab, como sendo generalistas, cabe-nos ressaltar que vários fatores interagem na composição dos desafios à formação de professores, visto que, como citaram Gatti, Barreto e André (2011), além da “heterogeneidade e diversidades de instituições formadoras”, no Brasil, a formação inicial para a educação básica, ofertada nas universidades, ou institutos de educação, na proposta UAB, nos cursos presenciais ou à distância, necessita de uma base nacional comum formativa, englobando todas as especialidades (formação específica e pedagógica).

Nessa lógica, formação inicial, incluída a obtida em curso superior, na universidade *locus* da formação inicial, por si só, não basta, pois, além de não atender às demandas e especificidades impostas ao profissional da educação (NÓVOA, 2008; LELIS, 2008; TARDIF; LESSARD, 2008), visto que a formação, seja na universidade, seja em escolas normais, seja em institutos superiores de educação, é também um desafio, uma vez que nenhuma dessas instituições, isoladamente, abarca a

¹³¹ Como informado no capítulo 4, o PME 2015-2025 deste município, na estratégia 18.3, estabelece “prever no plano de carreira dos profissionais do magistério licenças remuneradas e incentivos à qualificação *stricto sensu*”.

totalidade requerida pela formação. Uma vez que formação é um processo contínuo que se dá ao longo da vida profissional, e a formação acadêmica é uma das fontes que dão origem e constroem o conhecimento profissional docente, ao lado da experiência pessoal, profissional e da vida familiar (TARDIF, 2002).

Contudo, para Gatti, Barreto e André (2011) a formação inicial dos professores para a educação básica está em crise, visto que as iniciativas políticas são superficiais, centradas na expansão da oferta das licenciaturas e muito pouco na qualidade, no sentido de possibilitar uma formação mais integrada, do ponto de vista do currículo e da unidade institucional. E nessa direção, chamaram a atenção para a falta de clareza da política nacional de formação de professores em serviço, implementada pelo Mec nos últimos anos, incluída a UAB, em relação à articulação com as dos Estados e Municípios no exercício da sua autonomia e para a fragilidade dos mecanismos de acompanhamento, controle e execução dos programas.

Outro aspecto que implicou o agravamento desse contexto de não valorização dos profissionais da educação, aí incluída as políticas de formação, condições de trabalho e remuneração, foi o contingenciamento dos recursos públicos destinados à educação pública no ano 2016 por meio da EC 95/2016¹³², para assegurar as condições materiais necessárias a efetivação das políticas previstas nos planos decenais de educação. Nessa direção, os estudos de revisão em Fontona (2014) ressaltou a necessidade do provimento de recursos para transformar as precárias condições de trabalho das escolas públicas e para valorização da carreira e salário docente, assim como o Relatório 2020 sobre os “6 anos de descumprimento do PNE 2014-2024”, produzido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2020, p. 86) ao afirmar que,

A política de formação de professores foi [...] definida de forma impositiva pelo MEC, sem diálogo com as Instituições de Ensino Superior (IES), com as entidades representativas dos diversos segmentos dos profissionais da educação básica e com as/os professoras/os. Isso representa mais um grave retrocesso para a efetivação de um Sistema Nacional de Educação e de um Plano Nacional de Educação que levem em consideração a necessária articulação entre formação inicial, formação continuada e

¹³² Conforme Relatório 2020 da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Emenda Constitucional (EC) 95/2016 determina que nenhum investimento nas áreas sociais possa ser superior ao reajuste inflacionário até 2036. Somada às políticas de cortes vigentes são atualmente o grande obstáculo e colocam em xeque o cumprimento das metas e estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024, bem como vão impactar severamente também o próximo plano, com vigência entre 2024 e 2034.

condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. Tal política tem como propósito subjacente escamotear a ausência de ações concretas do Governo Federal para assegurar as condições materiais necessárias à formação desses profissionais, sobretudo desviar a atenção da sociedade sobre o contingenciamento dos recursos públicos destinados à educação pública, o que prejudica quaisquer políticas de formação .

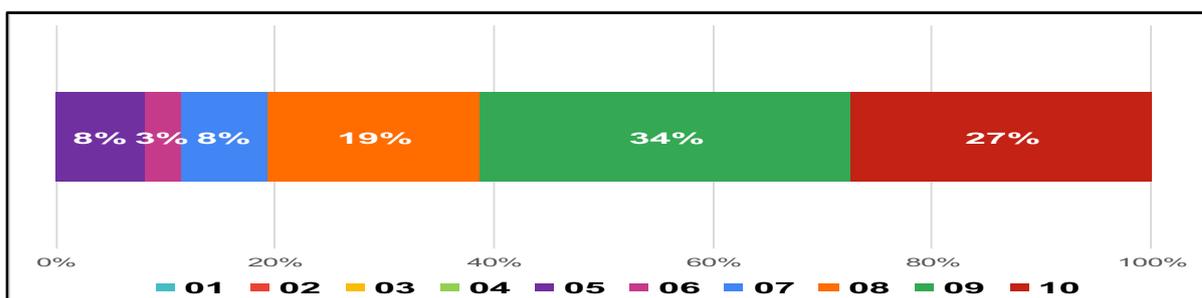
5.2.2.1 Outros processos constitutivos da formação continuada

Para além da formação continuada *lato sensu e stricto sensu*, interessou-nos analisar o grau de contribuição de eventos/ações/fontes como legislação e textos do MEC, pesquisas na *internet*, participação em eventos e leitura de textos acadêmicos, seminários e outras fontes, bem como da formação na perspectiva da partilha ou entre os pares, em Nóvoa (1998, 2009), no processo de formação continuada dos gestores de formação.

5.2.2.1.1 *Legislação e textos do MEC, pesquisas na internet, participação em eventos e leitura de textos acadêmicos e outras fontes.*

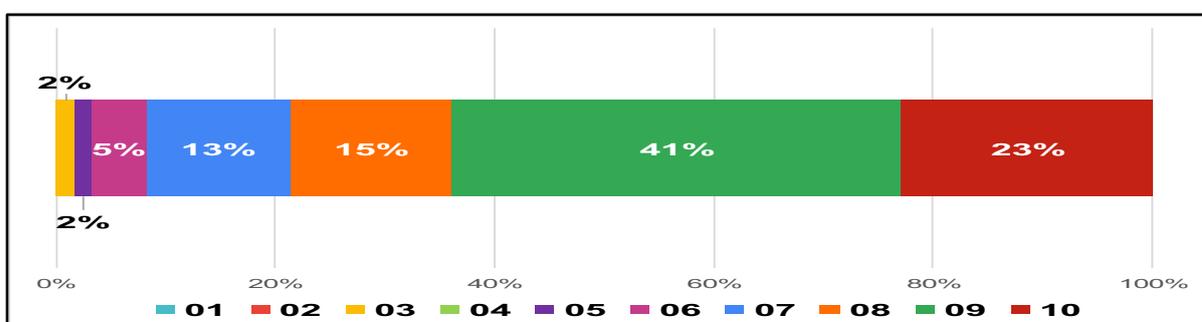
Analisados os dados da *survey* constatamos um alto grau de contribuição (média das respostas entre cerca de 8 e 10, numa escala de 01 a 10, sendo 10 o que mais contribuiu), da “legislação e textos orientadores emanados do MEC” (1º), seguido das “pesquisas na *internet* à temáticas específicas” (2º), da “participação em palestras, *workshops*, seminários e outros” (3º), da “leitura de textos acadêmicos (livros, periódicos, artigos, teses e dissertações)” (4º) dentre outros eventos e fontes, para a trajetória formativa dos gestores de formação de professores, como mostram, respectivamente, os Gráficos 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 e 29, a seguir:

Gráfico 22 – Grau de contribuição da legislação e textos orientadores emanados do MEC, no processo de formação continuada dos gestores de formação.



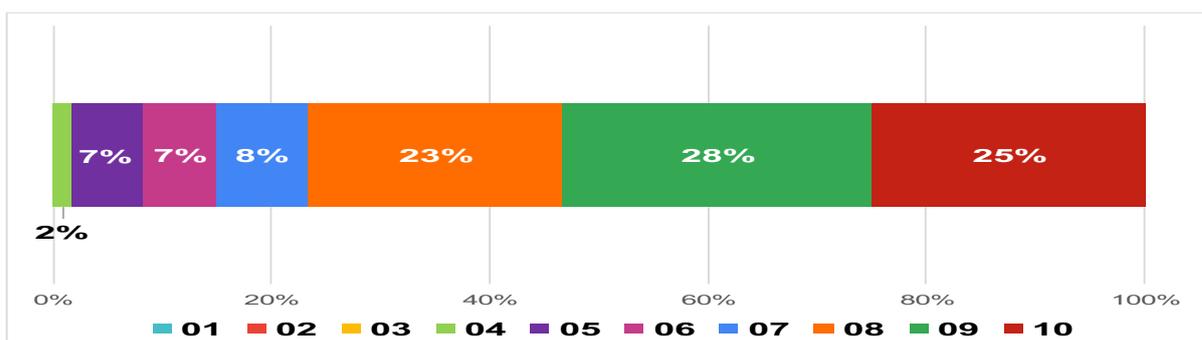
Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Gráfico 23 – Grau de contribuição das pesquisas na *internet* à temáticas específicas, no processo de formação continuada dos gestores de formação.



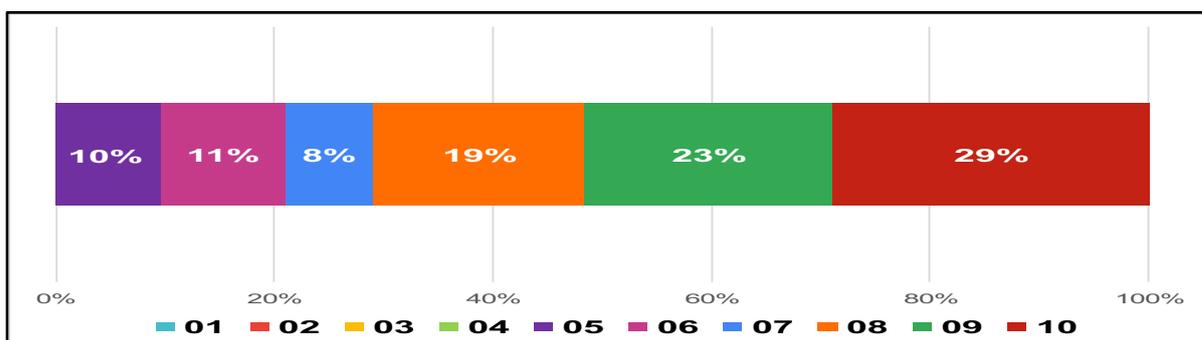
Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Gráfico 24 – Grau de contribuição da participação em palestras, *workshops*, seminários e outros, no processo de formação continuada dos gestores de formação.



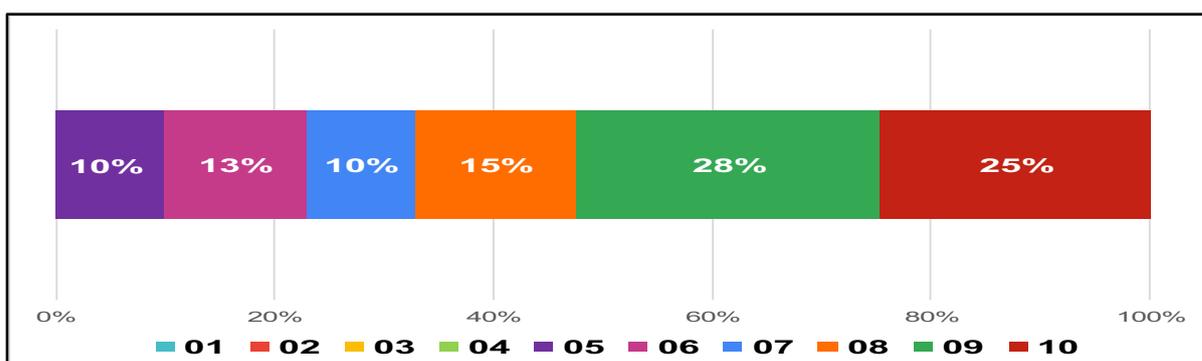
Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Gráfico 25 – Grau de contribuição das leituras de textos acadêmicos, para o processo de formação continuada dos gestores de formação.



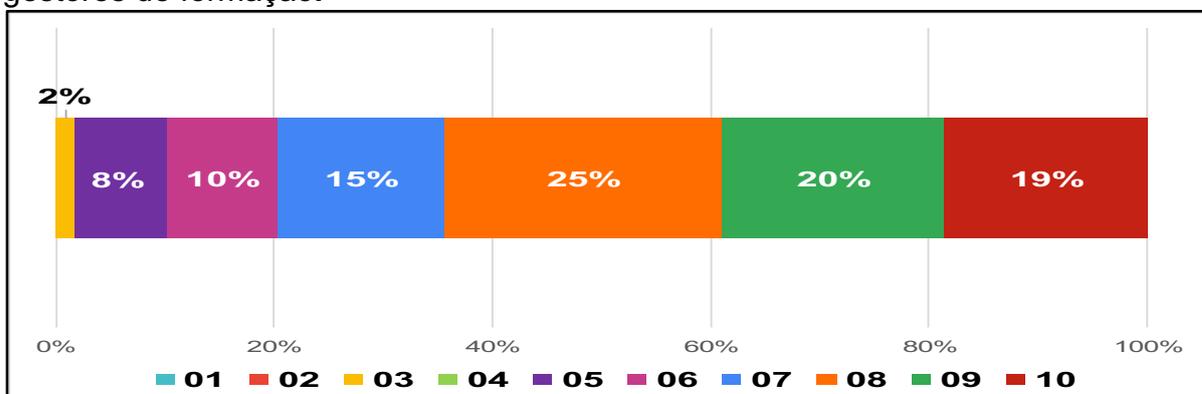
Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Gráfico 26 – Grau de contribuição das revistas especializadas na área educacional, para o processo de formação continuada dos gestores de formação.



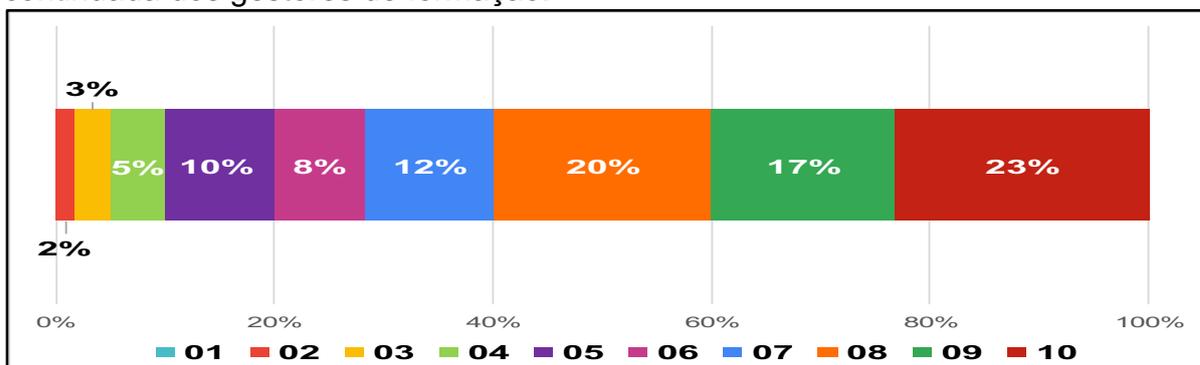
Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Gráfico 27 – Grau de contribuição da participação em atividades acadêmicas (apreciação de vídeos e documentários), no processo de formação continuada dos gestores de formação.



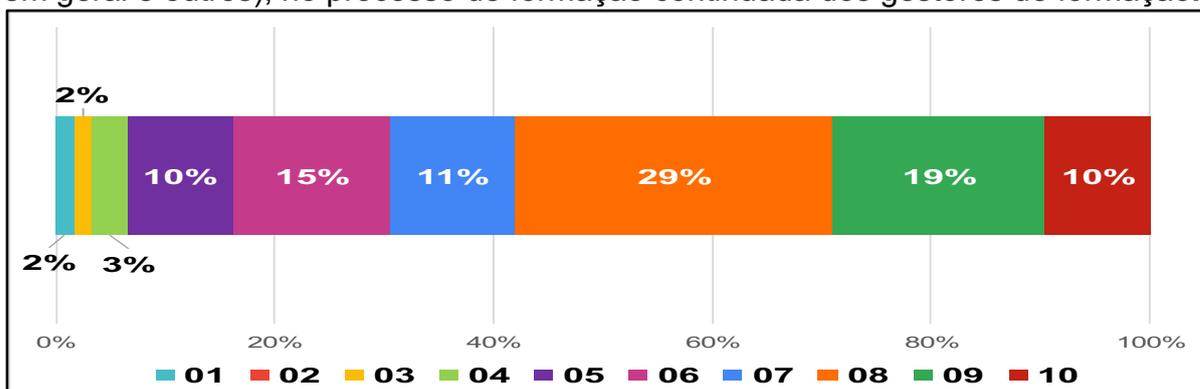
Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Gráfico 28 – Grau de contribuição da participação em atividades acadêmicas (cursos, produção e apresentação de artigos em eventos e outros), no processo de formação continuada dos gestores de formação.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Gráfico 29 – Grau de contribuição de leituras variadas (jornais, *site*, *blogs* literatura em geral e outros), no processo de formação continuada dos gestores de formação.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

5.2.2.1.2 Formar-se com o outro

Ainda no contexto de constituição da formação continuada dos gestores de formação, as entrevistas com os gestores de formação da subamostra da pesquisa Fapes, evidenciaram que para além da contribuição da leitura de textos acadêmicos (artigos, teses, dissertações etc), da participação em atividades acadêmicas (cursos, eventos, vídeos, documentários e outros) dentre os aspectos que mais contribuíam para a formação continuada dos gestores (Gráficos 25, 27 e 28), a perspectiva da partilha, do formar-se com outro ou entre os pares, defendida por Nóvoa (1998, 2002, 2008, 2009), foi constitutiva e norteadora da trajetória formativa desses profissionais, visto que “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar

simultaneamente o papel de formador e formando. [...]” (NÓVOA, 2002, p.39), a exemplo do pontuado pelo GMFC-02,

Uma coisa que eu acho importante dizer é, assim, ressaltar o quanto nós professoras que estamos aqui hoje como professora formadora né, **crecemos com esse encontro com o outro** né, o quanto nós **vamos nos constituindo como formadoras** né, **isso pra nós é muito importante** né.[...]. Então **assim, nós vamos nos constituindo ao longo dessa experiência como formadora** [...] (GMFC-02, 2020, p.18-19).

No sentido de formar-se no encontro com o outro – entre pares –, de valorizar o conhecimento e recolocar os professores no centro do processo formativo, na perspectiva de uma interação mútua, Nóvoa (2009, p. 6, grifo do autor), argumenta que,

É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão - soa de modo estranho. Ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação de seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a 'comunidade dos formadores de professores' e a 'comunidade de professores' não se tornarem mais permeáveis e imbricados

Alinhadas a essa concepção de formação conduzida “[...] pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes” (NÓVOA, 2002, p.39), observamos que na maioria dos municípios capixabas, os gestores de formação eram professores efetivos na rede municipal, convidados a compor a equipe de formação/atuar no setor em face do seu trabalho exitoso como professor, empenhado em aprender sempre e junto e a compartilhar experiências e saberes,

[...]. Então **assim, nós vamos nos constituindo ao longo dessa experiência como formadora, as pessoas todas que estão aqui na formação estão a convite**, então assim, “Ah mas como é que vocês fazem isso?” **Os próprios gestores muitas vezes eles vão dando indícios né, do trabalho de determinado professor, a gente conhece os professores da própria formação e aí, por exemplo, [entrevistado 1] foi convidada para ir trabalhar na formação, por quê? Por que era uma professora que participava das formações, tava sempre envolvida com os estudos e gostava de estudar, então um perfil que a gente busca sempre do formador é esse, alguém que goste de aprender, de aprender junto né, que goste do fazer né.** [...] (GMFC-02, 2020, p.18-19).

Em outras palavras, a formação valorizava a pessoa e a experiência que portava o professor, assumia a formação como um processo interativo alicerçado na experiência profissional docente dos professores da rede de ensino,

[...] os nossos formadores, já algum tempo, são sempre os professores

da rede né, por diversos motivos, mas principalmente por valorizar o profissional da rede né, então assim, a gente tem alguma experiência com outros, **a gente convida outras pessoas para participarem da formação**, que vai sempre enriquecer o diálogo, ampliar os horizontes né, **mas os formadores regulares mesmo são sempre profissionais da rede [...]** (GMFC-02, 2020, p.13).

Dessa forma, observamos os resultados das análises dos dados da *survey* interfaceados com as apreensões advindas das entrevistas revelaram que os princípios teóricos que fundamentavam a perspectiva de formação continuada adotada pelos gestores de formação de professores, concebia a formação continuada como um processo colaborativo e participativo, de valorização das práticas colaborativas e experienciais de seus pares – os professores das escolas da própria rede municipal. Primavam pelos próprios professores como formadores, a partir da reflexão sobre a prática como articuladora dos processos de formação continuada e de interação mútua com seus pares. Indo dessa forma de encontro a perspectiva da formação continuada como meio de acumulação de cursos, palestras e conhecimentos meramente técnicos ministrados por agentes externos ao processo. Ou seja, eram princípios teóricos pautados numa prática mais reflexiva, defendida por Nóvoa (1998) que considera a formação como:

[...] a produção de práticas educativas eficazes só surge a partir de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os pares. Para ele, a escola como locus privilegiado onde acontece o processo de formação e autoformação. Nesse sentido, **o professor vai se configurando como agente do processo de formação e a escola como local onde esta formação acontece [...]**. (NÓVOA, 1998, p. 24, grifo nosso).

Por outro lado, embora os gestores de formação primassem pela concepção de formação baseada na valorização do conhecimento profissional que porta o professor, parte dos municípios entrevistados enfrentava entraves para que o próprio professor fosse formador e formando, como pontuou o GMFC-01:

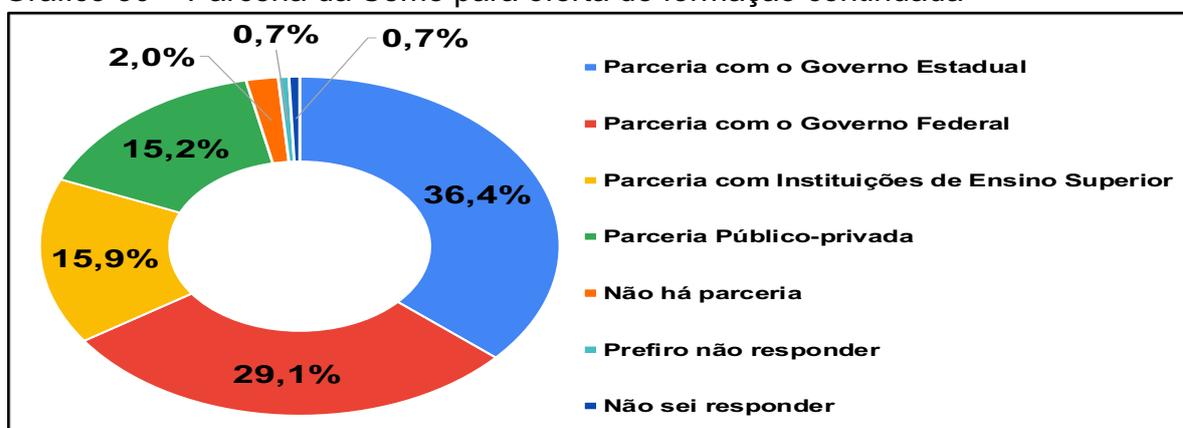
[...] **a gente gostaria por exemplo, que os professores fossem os próprio formadores**. Mas até na hora de convidar o professor, ele, pra ele sair da sala de aula ele não pode, entendeu? Então, assim, pra gente é muito complicado porque a gente também, **a gente não quer, a gente tomar as rédeas da formação no sentido de que a gente sabe. A gente enquanto secretaria, sabe até menos do que eles, com as práticas que vai com as experiências. Quando eu falo menos, é... não é matéria de estudo, não é matéria de teoria, mas alinhar toda essa teoria com a prática, eles têm bons exemplos para mostrar, para dividir, para socializar com os outros. E a gente acha forte quando um professor fala para o outro né. Mais até do que a secretaria nesse sentido**. Então a gente fica triste porque, **é o movimento que a gente acredita**, que a gente né, **que poderia ser um ideal** mas que a gente, quando a gente se encontra nesse real, a gente.... acaba se deparando com essas dificuldades.[...] (GMFC-01, 2020, p.11, grifo nosso).

5.2.2.1.3 Formação e parcerias externas

Ainda no contexto de análise da formação continuada dos gestores de formação, neste item apresentamos as análises, dos dados do questionário da *survey* interfaceados aos das entrevistas a pesquisa Fapes, sobre as parcerias externas público-privada para oferta/realização de cursos de formação continuada aos professores da rede municipal de ensino com vistas a identificação dos elementos que influenciaram o papel ativo dos gestores à tradução das políticas de formação continuada de professores no contexto dos planos decenais de educação.

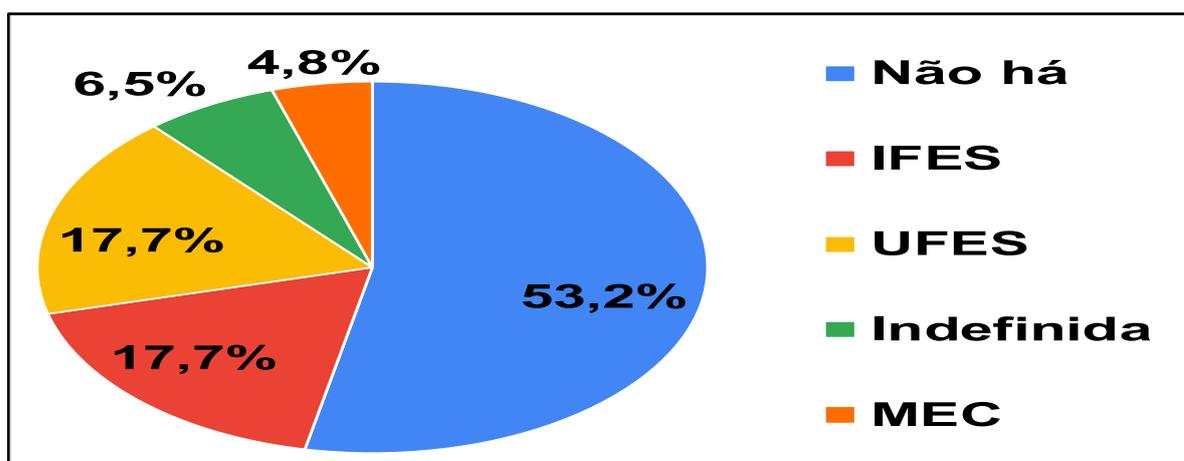
Nesse sentido, os dados da pesquisa *survey* revelaram que aliado ao alto grau de contribuição das fontes e eventos acadêmicos para constituição da trajetória formativa continuada dos gestores estavam as parcerias das Semes com entidades do setor público para oferta de formação continuada aos profissionais do magistério, uma vez que somente 2% dos 62 municípios não possuía parceria para oferta de formação e que grande parte das parcerias firmadas era pública – com o Governo Estadual (36.4%), seguido do Governo Federal (29.1%) e, em menor proporção, com as IES (15.9%) (Gráfico 30, a seguir) concentradas na Ufes/Pólo Uab e Ifes (35.4% conforme Gráfico 31 e entrevistas) -, enquanto as parcerias público-privada (Mobil, Emescam, Escelsa, Instituto Abrinq, Vale S.A., Instituto Votorantim/Suzano, Instituto Natura, Fundação Vivo dentre outros reveladas pelas entrevistas) eram as menos representativas (15.2%), como também mostra o Gráfico 30, a seguir.

Gráfico 30 – Parceria da Seme para oferta de formação continuada



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

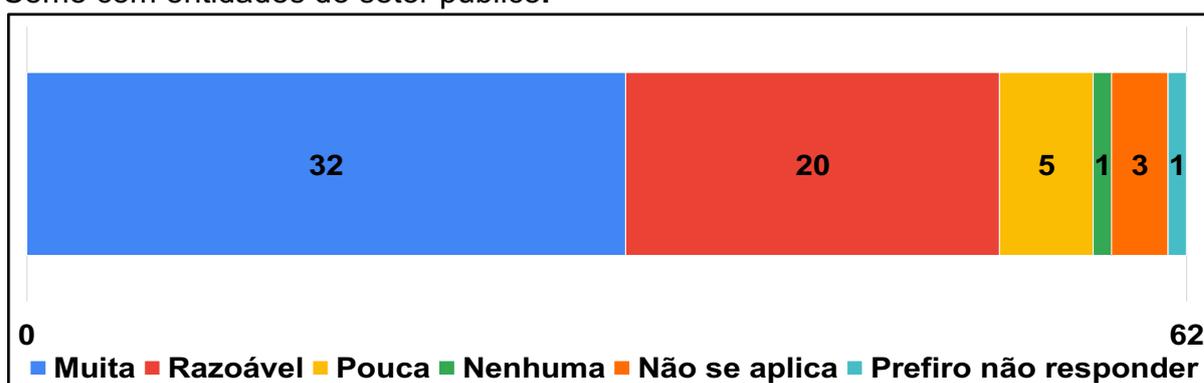
Gráfico 31 – Programas de formação continuada ofertados pela Seme em parceria com Instituições de Ensino Superior nos últimos cinco anos:



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

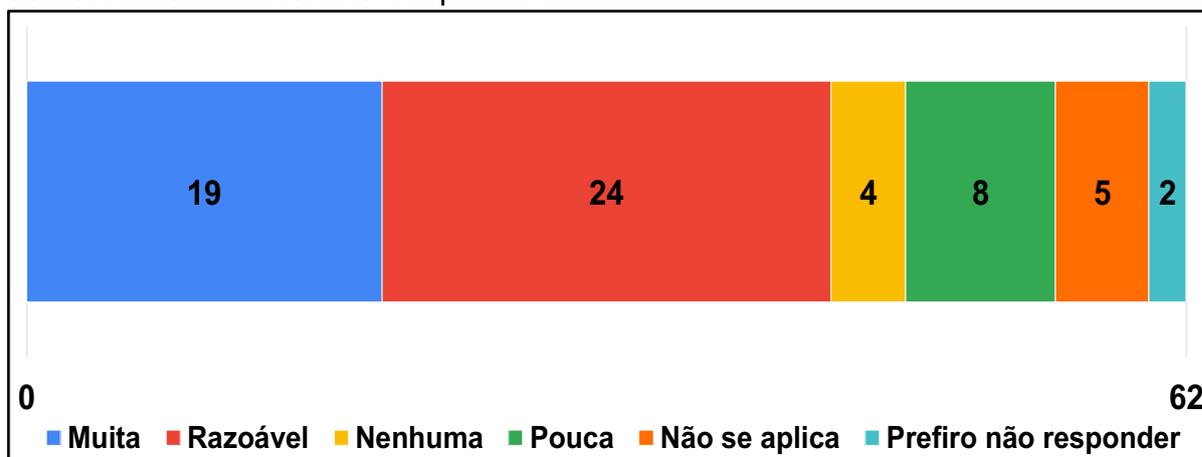
Os dados da pesquisa *survey* revelaram também que a maioria dos gestores tinha um alto grau de influência sobre as parcerias firmadas pela Seme com o setor público (83,8%, incluída as IES), seguido do privado (15.2%), se considerarmos as respostas “muita” e “razoável”, em ambas os casos, como demonstram, respectivamente, os Gráficos 32 e 33, a seguir.

Gráfico 32 – Gestores de formação e o grau de sua influência sobre as parcerias da Seme com entidades do setor publico.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Gráfico 33 - Gestores de formação e o grau de sua influência sobre as parcerias da Seme com entidades do setor privado.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Levando-se em conta que a maior parte das parcerias firmadas pela Seme, para oferta de formação continuada aos professores, era com o Governo Estadual e o Federal (65,5% - ver Gráfico 30) e o auto grau de influência que os gestores de formação tinham sobre a escolha dessas parcerias com o setor público (83,8%¹³³ – ver Gráfico 32), interessou-nos saber, por meio das entrevistas, a avaliação dos gestores de formação acerca dessas adesões e dos programas de formação do Governo Federal e Estadual e se eles atendiam as expectativas de formação do município. As avaliações dos municípios foram todas positivas.

[...] Eu não posso falar para você né, como eu não participei, estou sendo bem sincera, eu não participei desses movimentos né, do Governo Federal de formações voltadas para o governo federal. Mas é interessante porque para educação infantil e para os anos iniciais, a gente tava até que dialogando um pouco sobre isso né, até então, até pouco tempo né, até 2018 né, as formações que aconteciam eram formações do Governo Federal que chegava para esse público né, para educação infantil e também para o os anos iniciais. O ano passado....e aí eu vou falar para você que eu não consigo trazer para você ter uma avaliação né, se realmente foi positiva porque eu não vivenciei, eu não participei, mas em 2019 **Então assim, quando você me faz essa pergunta sobre as formações que chegaram para nós do Governo Federal eu digo que é positiva, isso porque ela é oportuna durante muito tempo né, as formações de professores de anos iniciais, da educação infantil né, fora do horário de muitas vezes né.**[...] (GMFC-08, 2020, p. 21).

Outro exemplo de avaliação positiva dos programas desenvolvidos em parceria com o Governo Federal, adveio do município que na entrevista destacou o seguinte, sobre

¹³³ O Gráfico 32 não apresenta os dados em percentual. Os 83,8% resultam da soma das respostas “muita” (32) e “razoável” (20) e do resultado dessa soma (52) dividido pelo número total de municípios respondentes do questionário da pesquisa *survey* (62).

o Pnaic:

[...] sobre os programas, [nome do município] faz adesão sim, [nome do município] participou de todas as etapas do **PNAIC, por exemplo, e é uma formação que em todos os momentos de formação a gente ouve dos nossos professores relatos positivos e saudosos do movimento PNAIC, essa foi uma formação que marcou o município** de [nome do município] né. O tanto que eu fui...fui orientadora do PNAIC na época lá atrás 2013, 2014, 2015, 2016 (GMFC-07, 2020, p.17, grifo nosso).

Na direção da visão positiva das parcerias com o Governo Federal e/ou Governo Estadual, outro município, acerca do projeto Trilhas - pacto da formação da alfabetização -, bem como sobre a BNCC da Sedu ou formação da BNCC da Sedu qualificou como positivos e necessários

[...] nós percebemos, por exemplo o Trilhas ele evoluiu muito de 2017 quando nós assinamos o pacto, até agora houve uma evolução muito grande. **E trilhas, o BNCC foi o programa que nós tivemos dois professores participantes e realmente, na avaliação dos professores têm sido muito boas** em relação a isso.[...]. Para falar a verdade, nós priorizamos porque a gente entende que precisa de uma coordenação nacional, estadual, a gente acha isso muito importante esse alinhamento. Ele é importante demais, nós sentimos falta. Acredito que não estou falando só por mim, nós sentimos falta na pandemia de uma coordenação nacional, então a gente valoriza muito e prioriza quando as formações vem, nós priorizamos. (GMFC-05, 2020, p. 12-13, grifo nosso).

Apresentado os dados gerais acerca das parcerias externas e, considerando que para Ball, Maguire e Braun (2016), no papel de tradução das políticas há diversos tipos de “atores de política”, dentre eles as “pessoas externas” (posições) que desenvolvem variadas ações no “trabalho com a política”, dentre as quais destacamos a parceria,

[...] diferentes tipos de papéis, ações e compromissos incorporados nos processos de interpretação e de tradução temos o “trabalho com a política” de oito tipos de atores de política ou *posições de políticas* que estão envolvidos na tomada de significado e de construção de respostas à política por meio dos processos de interpretação e de tradução [...]. Essas categorias de “atores” ou posições não são necessariamente ligadas a indivíduos específicos [...]. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 75, grifo do autor).

Considerando ainda, que “Nem todos os atores importantes no processo de política estão nas escolas. Em alguns casos “[...] que algumas políticas nas escolas só podem ter “sucesso” incluindo membros externos no processo da política”. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 82, grifo do autor). E que para esses mesmos autores,

os agentes externos tais como conselheiros da autoridade local e consultores em educação “[...] desempenham um papel fundamental ou de apoio, introduzindo ou interpretando políticas e iniciando ou apoiando o trabalho de tradução [...]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 82)

A seguir, voltamos nossas atenções às parcerias do município com entidades públicas, sobretudo com as IES públicas, para oferta de formação continuada, por entendemos a sua importância como elemento influenciador do papel ativo dos gestores na tradução das políticas de formação docente, visto que tais gestores eram os responsáveis pela escolha das parcerias, conteúdos da formação e formadores, somado a proximidade dos mesmos com as instituições mencionadas dentre outros fatores, evidenciados pelos dados da pesquisa *survey* interfaceados aos das entrevistas,

[...]se falando né da formação, as parcerias que a gente acha importante por exemplo a UFES, eu tenho uma relação assim, muito boa com alguns. Nós temos programas muito bom com a Ufes né? Conhecemos pessoas maravilhosas na UFes, então eu acho que a UFES ela tem estreitar mais ao trabalho com os municípios, estar mais presente conosco dentro da secretaria, né? Trazendo propostas diferenciadas, e a gente aqui enquanto base é tentar né, buscar junto a prefeitura os recursos voltados para essa formação. (GMFC-06, 2020, p. 8, grifo nosso).

Nessa direção, em relação às parcerias públicas firmadas entre os municípios e as instituições públicas de ensino superior - Ufes, Pólo Uab e Ifes -, para oferta de cursos de formação aos professores da rede municipal, os dados da *survey* interfaceados aos das entrevistas, revelaram o papel e a importância dessas parcerias para a trajetória formativa dos gestores de formação e na constituição do papel ativo desses profissionais na tradução das políticas de formação continuada de professores, referenciadas nos planos decenais de educação.

Tal entendimento sustenta-se no fato de uma parte considerável desses gestores terem se formado nessas IES (1/4 – Ver Gráfico 15) incluído o mestrado e/ou doutorado (25.8% - ver Gráfico 16) e, dessas instituições terem sido parceiras desses municípios em boa parte dos programas de formações em serviço dos professores (15,9% - ver Gráfico 31). Acresça-se ainda, que a exemplo do revelado a seguir, havia representantes das IES parceiras que compunham a equipe/comissão de

formação das Semes que decidia as necessidades formativas – temáticas, parcerias dentre outros aspectos,

[...]. Bom, se a gente tem uma comissão de qualificação, que é a comissão que planeja acompanha toda essa parte da formação, a gente precisa que um coordenador de setor ou a coordenadora faça parte dessa comissão né, então a gente tem hoje na comissão, o [...] coordenador do setor de formação e o [...] coordenador do Polo UAB [nome do município], fazendo parte dessa comissão. Então, dessa maneira a gente consegue também costurar, por exemplo se a gente tem o Polo UAB junto conosco ali, a gente também consegue costurar com a universidade né, E aí a gente... é... com a Universidade com o Instituto Federal, e a gente conversou a semana passada com um professor aí de [nome do município] do IFES, que veio fazer uma entrevista sobre... veio falar sobre é... políticas né, e aí a gente falou um pouquinho sobre Formação também. Bom, como tem acontecido nos últimos anos? A comissão de qualificação, ela elenca as necessidades de quantidade de formação [...]. (GMFC-07, 2020, p.3-4, grifo nosso).

A importância da universidade federal na constituição do papel ativo dos gestores de formação na tradução das políticas de formação de professores, foi observada, inclusive pela própria entrevistadora ao GMFC-07, na medida em que ressaltou o quanto valerosa era a parceria da Ufes com os municípios para formação continuada, bem como para a formação inicial,

[...]. Com certeza. Eu trabalho dentro da Secretaria de Educaçãotambém aqui em [nome do município], e eu sei o quanto que é importante quando a gente tem a Universidade perto da gente. A gente teve uma parceria aqui no município com Professor [nome do professor], com educação do campo, e essa proximidade da UFES com o município fez toda a diferença na formação continuada faz toda diferença é...por exemplo, hoje, a professora [nome da professora] ela disse que o maior número de professores que estão na licenciatura de Educação do Campo na UFES são de [nome do município], e isso é resultado da parceria com a universidade no decorrer de 10 anos aí. (GMFC-07, 2020, p. 29, grifo nosso).

A contribuição da trajetória formativa na produção de sentidos, de transformação dos gestores de formação em agente social para atuar sobre as políticas de formação continuada, foi observada ainda na entrevista do GMFC-02, na medida em que destacou a importância da experiência formativa realizada no município em parceria com Ufes, para constituição da sua identidade profissional “[...]. Então acho que eu queria destacar isso né, o quanto a gente vai se constituindo [...] depois da minha formação né, e da minha experiência com a universidade” (GMFC-02, 2020, p.19, grifo nosso). Parcerias públicas essas, firmadas numa parte significativa dos municípios com a Ufes, o Ifes e Pólo Uab (ver Gráficos 30 e 31), a exemplo do

ressaltado na entrevista “[...] todos os nossos parceiros – O Polo aqui, UAB, em parceria com IFES tem colocado bastante formações”.(GMFC-01, 2020, p.14).

Na direção do cumprimento do indicador 16B do PNE, bem como do PEE e dos PMEs capixabas, que trata da oferta de cursos de formação continuada com no mínimo 80h sobre temáticas como EJA, educação especial; educação indígena; educação do campo; educação ambiental; direitos da criança e do adolescente; educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana, dentre outras (Ver nota de rodapé nº 72 e/ou 88), a Ufes foi parceira na oferta dessa modalidade de curso de formação, considerando que havia por parte dos municípios com realidades diferenciadas (campo, comunidades vulneráveis dentre outras) e portanto, necessidades formativas diferenciadas, a exemplo município GMFC-07, que no ano 2018 realizou formação com a temática africanidades,

[...] A formação de africanidades em parceria com a Universidade Federal, [...].A gente vai lá, pergunta quem é o professor da área, conversa, aí indica outro, ou marca uma reunião com vários. E a gente busca costurar essa formação, e a gente consegue todas as vezes que a gente empreende esse movimento aí, a gente consegue essa parceria com Universidade né? Sempre. Graças a Deus. E com IFES também. É... além disso, a gente tem as estadias letivas, que é quando a gente trata especificamente para os professores que atuam no campo, a formação do campo (GMFC-07, 2020, p. 23, grifo nosso).

Ao encontro do cumprimento do indicador 16B dos planos decenais de educação, a Ufes firmou parceira com município, nos anos 2018 e 2019, para a oferta de formação continuada aos profissionais que atuavam na educação do campo e na construção de um artigo voltado para a temática educação do campo, e envolveu professores e estudantes da pedagogia do Campo,

[...] a gente tem já, dois anos seguidos uma formação continuada e em serviço com todos os profissionais do campo, dois anos seguidos já em parceria com Universidade Federal do Espírito Santo, o CEUNES [...] o grupo que construiu junto com professor [... nome do professor], a formação é...escreveu um artigo, nós escrevemos um artigo que vai ser publicada na revista do CEUNES, aqui na próxima edição, que diz respeito a essa formação que foi em 2018 e 2019, esse ano tinha a pretensão de continuidade, mas com a pandemia foi uma outra ação e que foi ficou standy-by [...] a primeira vez que a gente tem a via contrária né, foi a universidade que nos procurou para oferecer essa parceria, para pensar a educação junto com a pesquisa, educação Básica e pesquisa juntinho né, então a gente tem efetivamente os professores e os estudantes da pedagogia do Campo aqui, junto com os nossos

professores que atuam na educação do campo nessa formação aí.(GMFC-07, 2020, p. 24, grifo nosso).

Ainda, voltadas ao registro do cumprimento do indicador 16B dos referidos planos de educação, embora não tenha sido cursos de formação continuada ofertados em parceria com entidades públicas ou privadas, mas pelo próprio município, destacamos trechos das entrevistas, a seguir, que revelam a variedade das temáticas, sobretudo no GMFC-10, onde os cursos de formação continuada abrangeram temáticas voltadas às especificidades dos territórios vulneráveis, à educação especial, bem como centradas na diversidade relacionadas às questões étnico-raciais, violência e direitos humanos:

[...]nós temos muita oferta de formação [...] também fora do horário de trabalho, no período noturno, geralmente essas temáticas elas **são temáticas da diversidade no currículo** né, elas são trabalhadas muito com [...] comissões étnico-raciais, apesar deles entrarem nas formações dentro de horário de trabalho que atravessam os módulos, **mas tem cursos de relações étnico-raciais, tem curso de educação e direitos humanos, tem curso das questões da violência, então as pessoas se inscrevem por interesse na temática**, fora do seu horário de trabalho, também na modalidade semipresencial com uso da plataforma [...] (GMFC-10, 2020, p. 24, grifo nosso).

Acerca das parcerias, observamos que a Ufes além de ter firmado parceria com os municípios na oferta de boa parte das formações de professores em serviço, foi também a instituição onde uma parte considerável dos gestores de formação cursou mestrado e/ou doutorado (25.8%, sendo 3.2% doutorado - ver Gráfico 16) e as IES públicas federais foram responsáveis por 1/5 dessa qualificação (19.7% - ver Gráfico 15), a exemplo do fragmento da entrevista do GMFC- 08, .

[...]...uma das coisas que me instigou na época a fazer o mestrado. E assim, só fazer um parênteses das contribuições disso, o impacto disso para o município né, **a gente tem um grande quantitativo de professores que fizeram mestrado e doutorado na Universidade Federal, e as contribuições para o ensino desses trabalhos são grandes, não só em relação... na secretaria né, que alguns técnicos [...], são mestres, doutores, mas também nas escolas contribuindo com o trabalho. E também né, [...], lembrando aqui desse movimento que a secretaria tá fazendo agora, o Centro de formação [...]**. (GMFC- 08, 2020, p.23, grifo nosso).

Outros desdobramentos decorrentes das parcerias Ufes e municípios – como

produção de livros no processo de formação - e o destaque para importância/necessidade da proximidade da universidade e do PPGE com os municípios, para oferta de formação continuada, foram observados na fala de um dos entrevistados da pesquisa Fapes,

[nome do município] fez um movimento semelhante de levar para um seminário né, com toda a rede ou com aqueles que pudessem, dos autores das pesquisas. Eu lembro que eu era professora de [nome do município] eu fui em algumas, assim, é bem legal, eu acho que isso implica né, a produção com local, com o investimento feito pelo município e acho uma ótima ideia. Inclusive [nome do município limítrofe] né, tem a publicação... que eu sou de [área de formação do entrevistador], então **eu faço parte do grupo de pesquisa que fez um trabalho muito próximo aí com vocês, e que produziu livros no processo de formação. Então a formação ela deslança uma série de coisas né, e aí a pesquisa nas universidades, nos programas de pós-graduação, tem que estar próximo de vocês.** (GMFC-10, 2020, p. 24, grifo nosso).

De forma semelhante a Ufes, por meio do Núcleo de Aprendizagens com as Crianças e seus Fazeres (NAIF), se fez presente como parceira do GMFC-10, na oferta de formação continuada aos professores dinamizadores de arte e de educação física, que culminou na publicação de um livro sobre o experienciado pelos professores nessa formação:

[...]. Em que momento que ele participa disso né, aí tem o momento que é específico também professores dinamizadores, inclusive **a gente teve uma parceria fantástica com o NAIF da UFES né, onde eles eles trouxeram muito essa questão dos professores dinamizadores de arte e educação física, foi uma parceria linda muito latente e de ótimos frutos que tá dando agora né, eles vão publicar um livro das experiências esse professores [...]** (GMFC-10, 2020, p.10, grifo nosso).

Os resultados das análises dos dados da pesquisa de campo da pesquisa Fapes — *survey* e entrevistas semiestruturadas —, sobre as parcerias públicas, em especial com a Ufes, somado aos da formação inicial e continuada, dão-nos uma ideia da origem da produção de sentidos¹³⁴ que influenciou o papel ativo dos gestores de

¹³⁴ Lessard (2016), no seu livro “Políticas educativas”, dirigido à análise da recepção das políticas educativas pelos agentes da escola e à aplicação das políticas educativas na prática, afirma que na abordagem de “do fazer sentido” de Weick (1990), “O processo de construção de sentido é contínuo e se insere no fluxo das experiências do agente.[...] Para isso os agentes extraem do ambiente, sinais que guiam sua ação.[...]” (LESSARD, 2016, p. 68). Destaca ainda, a contribuição de J.Spillane (1998, 2000 e 2002) dentre os estudiosos da construção de sentido, para quem “[...]. Três dimensões seriam dominantes e estariam em constante interação nesse processo: *As estruturas cognitivas do agentes, que remetem à interpretação individual de uma nova política, influenciada por conhecimentos anteriores, convicções e experiências pessoais [...]. *A situação [...] visto que os agentes são igualmente influenciados pelo contexto específico no qual se encontram.[...]. O sentido de uma política é assim apreendido através de visões do mundo ou saberes tácitos em comum negociados em um grupo ou organização.[...].* Os sinais políticos, que remetem ao papel dos stimuli políticos no processo de fazer sentido,

formação continuada à tradução das políticas de formação de professores referenciadas nos planos decenais, no contexto das Semes do ES.

Esse entendimento justifica-se na medida em que a trajetória profissional dos gestores de formação - a maioria professor (95%) e/ou pedagogo (94% Seme/escola) (ver Gráfico 13) -, articulada à trajetória formativa desses profissionais - a quase totalidade pós-graduada na área da educação (98.4%, sendo 72.6% *lato sensu* – ver Gráfico 16) e à vivência profissional experienciada na prática das políticas de formação continuada, em parceria com as IES públicas federais – Ufes, Pólo Uab e Ifes – (cerca de 1/3 - ver Gráfico 31 e entrevistas), forjou seus valores e suas crenças balizadas na perspectiva da prática reflexiva, tornando-os profissional protagonista no campo das políticas (NÓVOA, 1992, 2008, 2017),:uma vez que:

Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor. Obviamente, também aqui se exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial (NÓVOA, 2017, p. 1130, grifo nosso).

Nessa direção, Nóvoa (1992, 2017), nosso teórico referência no debate da formação continuada, defende que na formação de professores “Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que **participem como protagonistas na implementação das políticas educativas**” (NÓVOA, 1992, p. 26, grifo nosso).

Imbuídos dessa reflexividade, no contexto da prática, capacitaram-se ao exercício do papel ativo, que podia transformar e ressignificar a política original, alinhando-a de acordo com os seus valores, suas vivências e crenças, “[...] e dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação dessas políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

principalmente ao papel das representações exteriores, ou seja, a mensagem de uma política pode influenciar o sentido que um agente dará a uma iniciativa política [...]” (LESSARD, 2016, p.70). Ball, Maguire e Braun (2016), no livro “Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias”, referenciam Spillane et al. (2002).

Em Certeau (1994), sujeitos praticantes que por meio de ações microbianas do tipo tático, transformam aquilo que lhes dão em outra coisa, dando outro uso/empregando de outra maneira os produtos lhes impostos por um lugar de poder,

[...] A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de 'consumo': esta é astuciosa [...], silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 1994, p. 39).

Assim, entendemos que a perspectiva de Nóvoa (2017) de apelo aos profissionais da educação para se colocarem na profissão, mas também na vida pública e protagonizarem a implementação da política educacional, dialoga com a perspectiva do sujeito ativo e da tradução em Ball e seus colaboradores (1992, 2006, 2011, 2016), bem como com a perspectiva das “artes de fazer” do sujeito praticante em Certeau (1994).

Dessa forma, acreditamos que a formação inicial e a continuada, sobretudo a realizada por meio de parcerias do município com Ufes, Pólo Uab e Ifes, bem como via participação em simpósio, seminários, eventos, leitura e escrita de artigos acadêmicos dentre outras fontes, produziram sentidos e influenciaram grandemente o papel ativo dos gestores de formação (maioria professores e/ou pedagogos) à tradução das políticas de formação continuada referenciadas nos planos decenais de educação, no âmbito das Semes.

Contudo, um aspecto que merece destaque são as parcerias do público com as instituições privadas, ainda que tenham representado 15,2% da totalidade das parcerias firmadas (Gráfico 30), Esse debate é fundamental para a organização das políticas de formação nos municípios, haja vista o alto grau de influência que os gestores de formação possuíam sobre a escolha das parcerias das Semes com entidades privadas (cerca de 70.0%, Gráfico 33), já que as parcerias público-privadas estão no centro do debate político sobre a esfera da educação pública, que se expressa pela participação do setor privado na produção de material didático, formação dos professores e pela subjetivação dos atores. Isso foi percebido quando um dos gestores externou que era indiferente quanto ao financiamento da formação continuada:

[...] eu penso que a capacitação ela é sempre bem-vinda né. Seja em

qual âmbito for. Seja do estado ou seja é, é, é..... no, no privado ou federal né, é, é...todas elas aumenta o nosso conhecimento. Então eu pelo menos por minha parte eu não vejo aí uma, uma.... uma diferença em si né, porque uma fala de uma coisa, e a outra, fala de outra. Então é o conhecimento né? Ele só tem vem a crescer né? (GMFC-03, 2020, p. 9-10, grifo nosso).

Assim, percebemos como a esfera pública vem sendo apropriada pela esfera privada, nesse sentido cabe salientar que essas parcerias público-privadas, chegam até a esfera pública e nesse contexto, como ressaltou Santos (2017) nos estudos de revisão, os organismos internacionais assumem papel preponderante nos rumos das políticas de formação continuada, na medida em que

Observa-se uma centralidade às políticas docentes na última década pelos organismos internacionais, em especial a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a OCDE que têm atribuído maior ênfase à formação e à avaliação como fatores determinantes na melhoria da profissão docente e, conseqüentemente da educação, que aspectos relativos às condições de trabalho, carreira e salários. (OLIVEIRA, 2013, p. 54-55)

E que, portanto, se trata de questões que perpassam/fazem parte deste contexto de práticas das políticas de formação continuada de professores que está sendo tecido junto. Ou seja, com a política que está sendo efetivada vários aspectos se articulam que implicam o campo de interesse e de compromisso desses atores com essas escolhas que são feitas.

.

5.2.3 Formação e a política local e gestão da Semes

Com base nos dados das entrevistas da pesquisa Fapes, buscamos analisar as implicações/a influência que a política local e a gestão da Seme exerciam sobre as políticas de formação continuada, adotadas nas Semes e à tradução dessas políticas, pelos gestores de formação. Nesse sentido, os gestores entrevistados revelaram que a descontinuidade das políticas de formação continuada era comum a cada nova gestão municipal e um embaraço/óbice do serviço público e, defenderam a necessidade de fortalecer as parcerias com instituições públicas como a Ufes, Pólo Uab e o Ifes, para inclusive assegurar, na gestão seguinte, a

continuidade do processo de formação de professores em curso/planejado na gestão anterior,

[...] na verdade o Ifes nós temos parceria aí com a UAB. Nós temos sim, nós estamos até com um convênio para assinar com o Ifes, de cursos que o Ifes está promovendo. É preciso, eu penso que por exemplo, quando nós temos um centro de formação no formato que nós temos hoje, ele tá bom? Ele tá, mas eu vejo ele frágil. **Porque se chegar um outro secretário e achar que isso não é importante ou que aquelas pessoas não são as melhores, desculpa a palavra, as mais habilitadas, para continuar a formação, não tem continuidade e pra mim esse é um grande problema do setor público. A gente precisa ter parcerias mais fortes, mais consolidadas para que a coisa perpetue [...]** (GMFC-05, 2020, p. 13, grifo nosso).

Essa lógica da descontinuidade das políticas de formação continuada a cada nova gestão municipal, se fez presente nos últimos quatro anos (2017-2020) e promoveu mudança na gestão da Seme e na equipe de formação, o que ocasionou a interrupção da formação em serviço na rede, como observaram os gestores de formação na entrevista,

Para dizerdos últimos quatro anos.[...] vivemos aqui no município uma mudança de gestão [...], logo no início houve uma grande mudança da equipe da secretaria de educação né, e na visão das pessoas que estavam à frente né, uma necessidade...um tempo maior de organização. Então, no primeiro ano dessa nova gestão, não aconteceu uma formação continuada em serviço [...], mas foi ofertada formação continuada fora do horário de trabalho para algumas etapas né. No ano seguinte a secretaria viveu uma outra mudança [...] com a mudança na gestora da pasta [...] aí a formação ficou durante seis meses sem acontecer, e aí no último semestre é que foi possível realizar é...talvez um pouco timidamente ainda [...]. No terceiro ano, [...] em 2019, que a gente conseguiu retomar a formação para todas as etapas (GMFC-02, 2020, p.4, grifo nosso).

Já o GMFC-01 ressaltou em sua entrevista, que a formação de professores entre os pares dentro da própria escola, nas gestões anteriores, dependia do interesse dos gestores da pasta (secretários de educação) em priorizá-la. Além disso, eram limitadas a eventos com palestrantes externos e, que a partir de 2018, o desafio à promoção da formação na própria escola e entre os pares, era a alta rotatividade dos pedagogos, uma vez que os novos contratados temporariamente eram iniciantes na carreira e por isso limitavam-se ao atendimento de alunos, famílias e às outras questões alheias e em detrimento das suas principais atribuições, como a realização/promoção de formação dos professores no âmbito da escola:

[...] **Mas o município na verdade depende muito da administração e das estratégias que vão fazer a formação acontecer.... [...]. Movimentos de investimentos em formação trazendo pessoas de fora... já houve momento que... é.... a formação era mais estanque, era às vezes assim, considerada, trazia um palestrante, era considerado uma formação...[...]. Então a gente já começou nesse movimento em 2018 é... não só pensar na formação junto ao professor ou ao pedagogo, ao gestor, mas também pensar, organizar e executar. [...]** leva um tempo, talvez às vezes até um ano inteiro fazendo a formação porque a gente acredita na formação contínua não é aquela única. **Mas, depois no final do ano esses pedagogos saem, vão pra outro município....**e a gente fez pela pesquisa [...], a gente viu que tinha **uma rotatividade muito grande, é....de pedagogos.[...].** **Todo ano, entram novos pedagogos e novos que a gente considera iniciantes. A gente até usou essa palavra, quando a gente fez, iniciante no sentido de nunca ter trabalhado.** Nunca. Então eles vão, **é... uma deficiência também.** Vão para dentro da escola achando que é uma coisa se depara com uma realidade muito dinâmica, muito desafiadora e muitas vezes, eles acabam desempenhando outras funções é... do que a deles mesmo, como por exemplo o que a gente sempre fala que acontecia formação dentro da própria escola. **Eles caem na dinâmica de, de “apagar incêndio”, de atendimento de menino, de família, e... e essa parte tão essencial acaba, é...não acontecendo.** Então, nesse movimento, **a gente começou a pensar em fazer então a formação com os pedagogos, para gente trabalhar... de forma que eles conseguissem conceber essa ideia de Formação dentro da escola com os próprios professores que eles pudessem fazer essas formação dentro com os próprios professores. Que eles pudessem fazer essas formações e não saindo só da secretaria de educação. Porque já teve outras também, outros, em outros governos né, em outra administração, muito é, a formação saindo só da Secretaria de Educação.** Então parecia que, eles ficam esperando esse movimento acontecer. [...]. (GMFC-01, 2020, p. 5-6).

Os fragmentos das entrevistas apresentados evidenciaram implicações negativas da política local e conseqüentemente da gestão da Seme na política de formação continuada de professores e no trabalho dos gestores de formação, em decorrência da troca de gestão a cada quatro anos. A exemplo da descontinuidade das políticas de formação de professores adotadas e da adoção de formações continuadas estanques, no formato evento, ministradas por palestrantes externos, pelo município GMFC-01, no passado. Formato esse, evidenciado e criticado nos estudos de revisão desta tese – capítulo 2.

Por outro lado, embora as políticas de formação fossem marcadas pela descontinuidade, observamos a adoção da formação continuada na perspectiva da partilha entre os pares, da valorização do conhecimento que porta o professor, da formação dentro da própria escola. Perspectiva essa, considerada por Nóvoa (2002), como um dos eixos estratégicos mais importantes para a práticas de formação continuada, na medida em que estimulam a apropriação pelos professores, a nível

individual e coletivo, dos próprios processos de formação, consolidando redes de formação mútua por meio da troca de experiências e partilha de saberes.

5.2.4 Formação e avaliações externas

A despeito das entrevistas terem indicado que os municípios concebiam a formação como um processo colaborativo e participativo pautado na cultura da partilha e que assumia a reflexão sobre a prática como articuladora do processo (Nóvoa, 1998, 2009), convém registrar que a escolha, pelos gestores de formação, da alternativa “avaliarem o conhecimento dos estudantes” (82.2%), dentre seis alternativas do questionário da *survey* que tratavam dos projetos/ações de formação continuada que mais contribuíram para auxiliar o professor, articulada às evidências, reveladas nos recorte das entrevistas, a seguir, são indicativos do quão os resultados das avaliações externas eram balizadores/norteadores da formação continuada em pelo menos três dos 10 municípios entrevistados, na medida em que eram referência da formação continuada, daqueles entes.

[...] É... o produto final, produto final [...]. Por mais que a gente não trabalha com números, números não era, não é nosso principal objetivo, mas os números apontam isso. **Então nós estamos com nosso Ideb crescente né. Então o Ideb eu acho que é, essa medida da qualidade da educação, ele vem mostrando, mostrando que ele tá... linear recente né. Então esse é o maior dos apontamentos. Então nós ficamos entre as melhores notas do Estado né.** A gente vem, ficamos então estamos permanecendo [...] **nesses últimos anos aí, então é uma forma, é um demonstrativo que tá dando certo né. Tamo numa receita... precisa muito da gente, mas tá funcionando. O produto final tá saindo né [...]** (GMFC-09, 2020, p.10, grifo nosso).

Assim como Ventorim e Pozzatti (2012), atentaram de forma crítica para o pragmatismo das formações continuadas voltadas ao atendimento das avaliações externas e em larga escala, o estudo de revisão de Astori (2021), revelou que dentre as temáticas tratadas nos estudos sobre formação continuada do GT-08 da ANPEd no período de 2008 - 2019, que referenciaram as avaliações externas, as avaliações de larga escala, bem como o Ideb “[...]. De modo geral, os trabalhos são críticos a essa perspectiva de formação baseada no modelo de competências e habilidades. (ASTORI, 2021, p. 265). Críticas essas, que vão ao encontro do repúdio tecido às Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020 pelas entidades acadêmico- científicas,

Fóruns Estaduais dentre outras (2019) e por Ventorim, Astori e Bitencourt (2020), pelo fato dessas regulamentações, dentre outros retrocessos, primarem pela formação de professores voltada à pedagogia das competências.

Outro exemplo que ilustra essa lógica da formação continuada balizada pelos resultados das avaliações externas, foi observado na entrevista do município da subamostra, ao destacar que:

[...].Então a gente tenta trabalhar na formação a partir da nossa realidade, a partir dos resultados que a gente tem, por exemplo, nós tivemos uma formação lá em 2017 de matemática para professores de quarto e quinto ano, porque era uma demanda emergente que a gente tinha, o **que a gente trouxe durante um ano de formação foi exatamente o que os resultados do diagnóstico da rede estava mostrando de déficit, a avaliação externa tava mostrando de déficit, de que o ensino fundamental nos resultados deles mostrava também, o ano anterior tinha nos mostrado, então a gente... a partir desses resultados que a gente tem, a gente vai planejando a formação.** Quando o professor começa a fazer parte da formação de fato e enxerga isso, enxerga que ele lá tá vendo necessidade dele, ele começa a querer mais participar da formação e cobrar mais da secretaria,[...] (GMFC-07, 2020, p. 13-14, grifo nosso).

Nessa direção, esse mesmo município, acerca da avaliação externa, ainda destacou.

[..]. **Porque a gente tem um grupo aqui que tem uma gana muito grande aí por formação continuada, por levar isso para prática e é possível o planejamento porque, por exemplo, [entrevistado 1] tá lá juntinho com os professores de língua inglesa, então ele acompanha de perto, além dos resultados que a gente tem de rede né, e também de município a partir das avaliações externas que a gente também aproveita isso, além disso,** a gente tem um acompanhamento pertinho de **[entrevistado 1]** com os professores de língua inglesa, [nome do professor que compõe a equipe de gestores] com os professores de matemática né, e é lá no fundamental 1, por exemplo, a gente tem um trabalho aqui no município que é as cinco técnicas que a gente tem no fundamental 1, elas passam em todas as escolas né, isso não foi possível esse ano né, porque a gente tá em Home Office gente por causa da pandemia, mas não estamos em Home Office elas passam em todas as 108 escolas da rede todas olham a escrita e ouvem a leitura de todas as nossas crianças de 1º ao 5º ano, então também é um resultado que nos fornece dados para formação, na educação no ensino fundamental 1, no ensino fundamental 2 e na educação infantil (GMFC-07, 2020, p.6).

Acerca também dos indicativos de adoção pelos gestores de formação, da perspectiva pragmática na formação continuada de professores, foi revelado pelo GMFC-04:

[...] até por ser uma rede menor né, a gente... não lida com tanto grupo, não é um muito grande professores e a gente consegue tá muito perto da realidade, das escolas né. Sempre que possível, a gente consegue tá indo nas escolas, é...acompanhando o trabalho aqui da sala de aula e a gente

vai também, é... filtrando né, onde que precisa dar um suporte maior, onde que tá né em defasagem, o que tem que ser dado mais atenção pela Secretaria? Então a gente sempre vai tendo esse cuidado né, essa, esse olhar no cuidado mesmo. **O que de fato né, as avaliações externas que acontece né, então todas elas também nos dão né este diagnóstico e onde é que a gente tem que tá trabalhando e organizando a formação.**(GMFC-04, 2020, p. 7, grifo nosso).

Embora uma parte significativa dos municípios (três dentre os 10 da subamostra) tenha deixado transparecer nas entrevistas o pragmatismo das formações continuadas – voltadas aos resultados das avaliações externas –, observamos que mesmo os municípios adeptos dessa visão mais pragmática, entendiam que as avaliações externas, por si sós não apreendiam a plenitude da aprendizagem:

[...].Dizer que resultado de Ideb é tudo né. Por que eu acho que avaliação, a educação não se avalia só por isso, há vários fatores internos que precisam ser considerados. Mas se a for observar os resultados nossos, do Ideb, resultado de outras avaliações, a gente vem num nível crescente. A gente tá crescendo. Então isso também nos mostra que nosso trabalho tá dando resultados lá na sala de aula. O professor tá conseguindo chegar com a mensagem lá na sala. Claro que, sempre tem uns que ainda deixa a desejar (GMFC-04, 2020, p.9).

Insta lembrarmos, que alinhado a essa lógica da formação continuada de professores voltada para os resultados das avaliações externas e em larga escala - pragmatismo e competências -, está o resultado da pesquisa de Mateus (2018) analisada nos estudos de revisão desta tese, ao revelar que a ideologia da meritocracia estava presente na formação continuada de professores na rede municipal do município pesquisado - Dois Vizinhos - e, vinha se consolidando como uma tendência na formação continuada de professores do Estado brasileiro, manifestada no PNE e na rede municipal investigada, culminando na responsabilização dos professores pelos resultados da educação.

Considerando que neste capítulo, os dados da *survey* interfaceados ao das entrevistas semiestruturadas da pesquisa de Fapes, sobre a formação inicial e continuada *stricto sensu* e em serviço, incluída as realizadas em parceria com as IES públicas; a política local e a gestão dos municípios e das Semes, analisados sob a perspectiva teórica das “artes de fazer” certeuniana e da tradução das políticas educacionais no contexto da prática da abordagem do “ciclo de políticas” de Ball e seus colaboradores, com as contribuições da perspectiva teórica de Nóvoa sobre a formação continuada, evidenciaram o potencial da formação inicial e continuada e

da política e gestão local, dentre outros, como elementos influenciadores do papel ativo dos gestores de formação continuada de professores à tradução das políticas de formação no contexto dos planos decenais de educação, no contexto das Semes.

No próximo capítulo (6), apresentaremos a análise dos dados da *survey* e das entrevistas semiestruturadas da pesquisa Fapes, que tratam das práticas das políticas de formação continuada de professores no referenciadas nos planos decenais de educação, no âmbito das Semes. Nosso intuito é revelar a tradução dessas políticas pelos gestores de formação, a fim de comprovarmos a tese de que “as Semes do ES são contextos da práticas das políticas na medida em que os gestores de formação continuada, exercem papel ativo nestes espaços, transformando as políticas de formação continuada de professores em práticas mais alinhadas às demandas e desafios do âmbito local”.

Para tanto, exploraremos os dados da *survey* (desenvolvida por meio da aplicação de um questionário) e das entrevistas semiestruturadas que tratam dos planos decenais de educação - conhecimento e acompanhamento, pelos gestores de formação, das políticas de formação continuada estabelecidas nestes planos; do grau de articulação dos gestores com os professores, secretários municipais, formadores dentre outros; da influência dos gestores sobre os objetivos, as temáticas, parceiros, resultados das formações ofertadas na rede de sua atuação; e das práticas de tradução dessas políticas.

6 AS PRÁTICAS E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DOS PLANOS DECENAIS DE EDUCAÇÃO, PELOS GESTORES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Na direção contrária à atenção voltada ao quão bem “implementadas” têm sido as políticas educacionais de formação de professores ou ao quão têm sido realizadas na prática, analisamos as maneiras pelas quais os gestores de formação de professores das Semes capixabas lidam com as demandas postas das políticas de formação de professores. Ou seja, analisar as diversas maneiras que esses gestores, no âmbito das Semes, “[...] criativamente trabalham para fabricar, forjar práticas fora dos textos de políticas e ideias de políticas em função das suas realidades situadas [...]” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 198).

Nesse contexto, concebemos as Semes do ES como contextos da prática das políticas - tradução -, na medida em que os gestores de formação continuada exercem papel ativo nestes espaços, “reinventando” e/ou “transformando” as políticas de formação continuada de professores em práticas mais alinhadas às demandas e desafios do âmbito local.

Ancoradas em Ball e seus colaboradores (2005, 2018, 2011, 2016), entendemos que as políticas são materializadas e interpretadas de diferentes formas e, que os autores envolvidos, ao contrário do que se pensa, têm o controle da execução destas políticas em suas mãos e não são apenas meros “implementadores”, dado que traduzem as políticas a partir das condições estruturais e materiais que dispõem.

Nessa perspectiva, acreditamos, balizadas por Certeau (1994), que os sujeitos e suas práticas reinventam as “maneiras de fazer” por meio de estratégias e táticas nas correlações de forças que atravessam o campo e, nesse processo interpretam, subvertem e transformam o estabelecido - as políticas de formação continuada - em práticas mais alinhadas às suas demandas e aos desafios que encontram no cotidiano, produzindo sentidos a partir de suas próprias inferências e de referências das práticas do cotidiano, numa manifestação implícita, invisível e astuciosa de manipulação do que está posto.

Em outras palavras, as análises sobre as práticas de tradução das políticas de

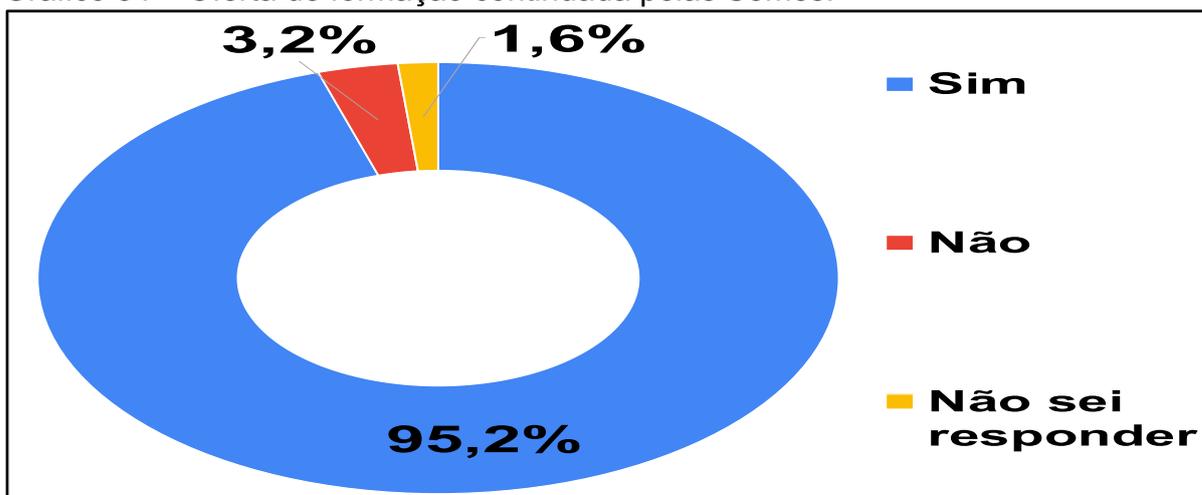
formação continuada de professores, referenciadas no planos decenais de educação, pelos gestores municipais de formação, no âmbito das Semes, fundamentadas em Certeau (1994), dialogadas com Ball e seus colaboradores (1992, 2011, 2016), bem como nas contribuições de Nóvoa (2006, 2009, 2017), visa compreender como as políticas de formação continuada estabelecidas nos referidos planos, são praticadas e traduzidas pelas Semes capixabas, atendo-nos para tanto, aos caminhos nos quais as práticas cotidianas emergem e estabelecem táticas de consumo/maneiras de fazer, capazes de compor uma rede de antidisciplina dos gestores de formação de professores no âmbito local – Semes/municípios.

6.1 PERCORRENDO OS CAMINHOS DAS PRÁTICAS DAS POLÍTICAS PELOS GESTORES

Pecorrer os caminhos das práticas das políticas de formação continuada estabelecidas nos planos decenais de educação, é pensar no papel ativo dos gestores de formação continuada para mobilizar, e traduzir essas políticas. Nessa lógica, de que os gestores de formação não são apenas técnicos (NÓVOA, 2002) e nem sujeitos passivos (MAINARDES, 2006), mas profissionais críticos e reflexivos (NÓVOA, 2002)/sujeitos ativos (MAINARDES, 2006), revelamos a capacidade criativa desses profissionais de transformar aquilo que lhes dão (CERTEAU, 1994), como forma de se firmar na profissão (NÓVOA, 2017), atuando sobre as políticas educacionais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Nesse contexto, a partir dos dados da pesquisa Fapes – *survey* e entrevistas semiestruturadas - vimos no capítulo anterior que o papel ativo dos gestores de formação foi influenciado potencialmente pela sua trajetória formativa inicial e continuada – *lato e stricto sensu*, leitura de textos acadêmicos, participação em cursos, eventos seminários e outras atividades acadêmicas; parcerias com entidade públicas como Ufes, Ifes, e Pólo Uab; política e gestão local; e ainda pela vivência profissional – professor e/ou pedagogo efetivo da rede de atuação; concepção da escola como *lócus* de formação com base na prática reflexiva dos professores na perspectiva da partilha; dentre outros elementos.

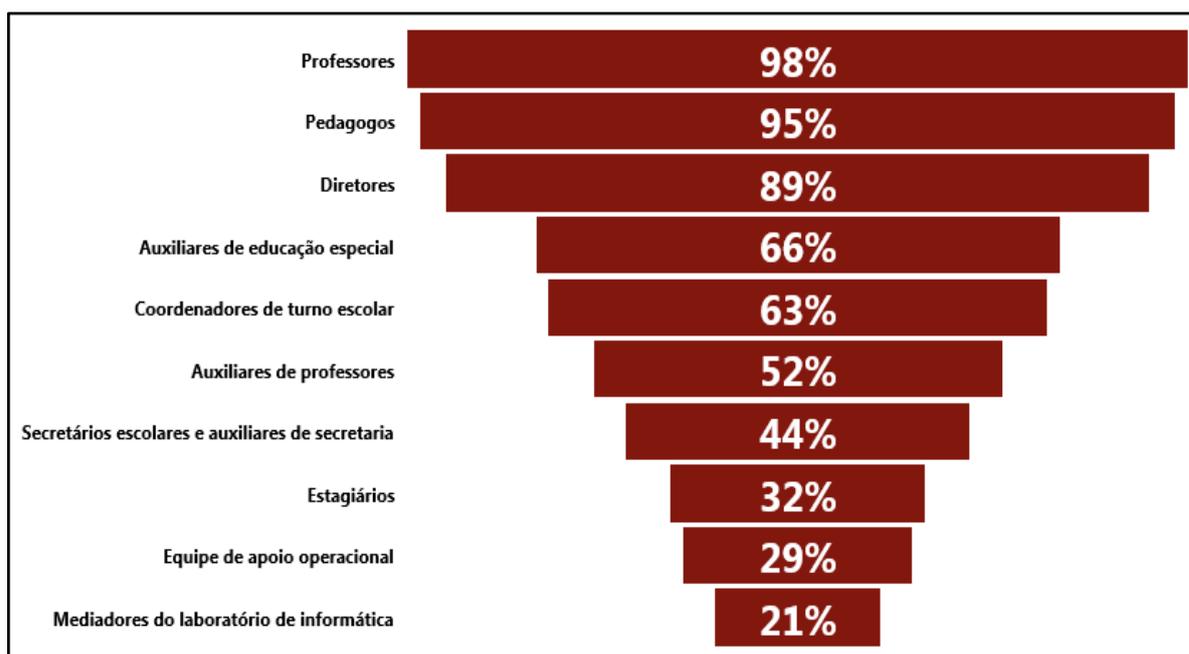
Gráfico 34 – Oferta de formação continuada pelas Semes.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

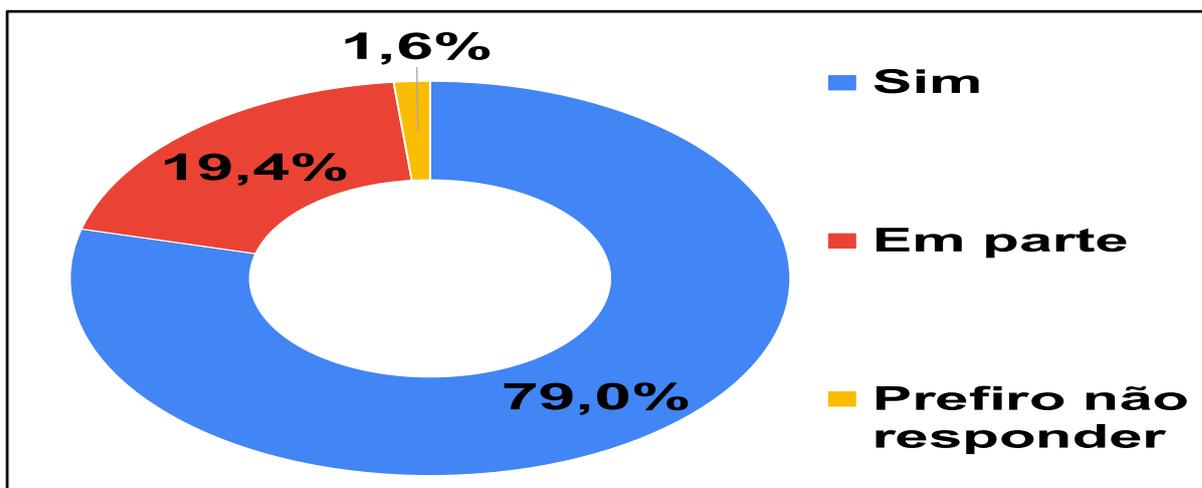
Os resultados da *survey* evidenciaram que os projetos/ações de formação continuada de professores tinham como “público alvo” os professores (98%), seguido da equipe gestora da escola (média de 82%, considerando pedagogos, diretores e coordenadores de turno), dentre outros profissionais das escolas (Gráfico 35); e, a participação dos professores e demais profissionais das escolas municipais nas formações continuadas ofertadas, contava com a “aderência das escolas e professores” (79,0%), como mostra o Gráfico 36, que se segue.

Gráfico 35 – Público alvo das formações continuadas.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes

Gráfico 36 - Aderência aos projetos/ações de formação continuada das Semes.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes

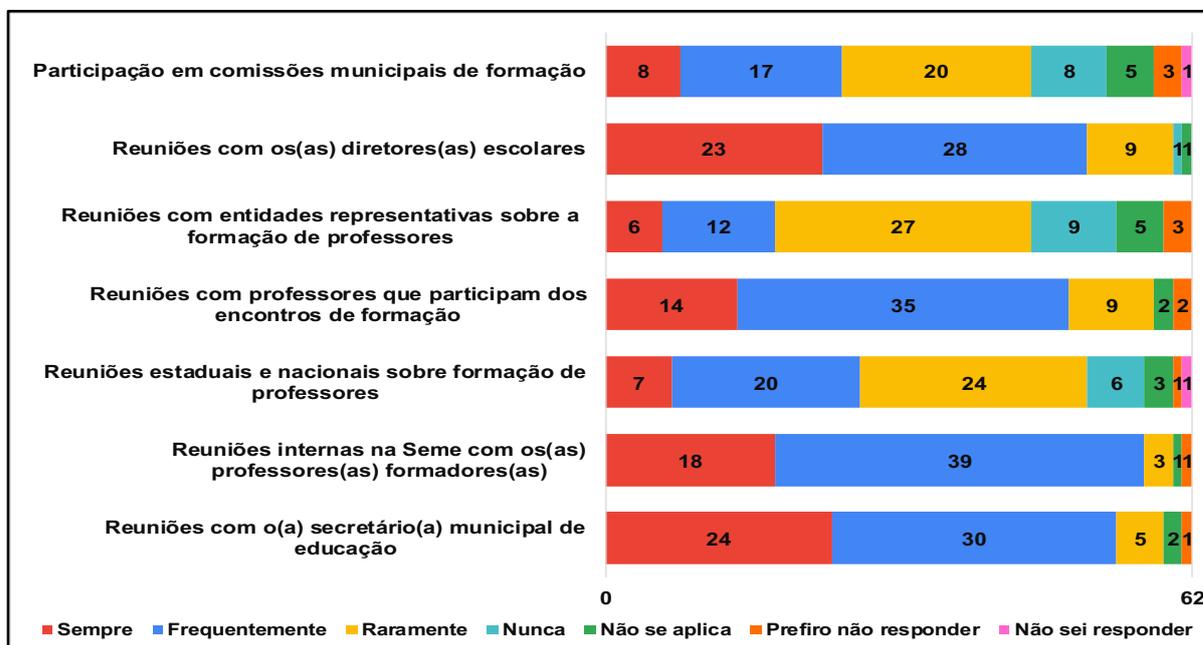
De outra forma, para além das palavras “acompanhar”, “formação”, “professor” (ver notas de rodapé nº 129 e 133) terem representado as principais atribuições desempenhadas pelos gestores de formação (Infográfico 01), as palavras “organizar”¹⁴¹ e “planejar”¹⁴² também se seguiram àquelas dentre as mais citadas. Por conseguinte, os dados da *survey*, conforme Gráfico 37, a seguir, mostraram que as atividades realizadas por esses profissionais, “sempre e frequentemente”, eram “reuniões internas na Seme com os professores formadores” (91,9%), “reuniões com o secretário municipal de educação” (87,1%), “reuniões com os diretores escolares” (82,2%) e “reuniões com os professores formadores” (79%). Isso indica o alto grau de articulação/diálogo do trabalho formativo dos gestores de formação com o secretário de educação, diretor escolar e, sobretudo com os professores formadores e os que participaram das formações”, visto que no gráfico mencionado (37), as “reuniões estaduais e nacionais sobre formação de professores” (43,5%) e “reuniões com entidades representativas sobre a formação de professores”¹⁴³ eram atividades realizadas com menos frequência (29%) pelos gestores.

¹⁴¹ Citada 25 vezes pelos gestores de formação de forma separada ou agrupada.

¹⁴² Citada 23 vezes pelos gestores de formação de forma separada ou agrupada.

¹⁴³ Sindicatos, comissões escolares, comissões intersetoriais da Seme, comissões de outras Semes, representantes do poder legislativo, representantes dos movimentos sociais, representantes das entidades religiosas, da sociedade civil e outros.

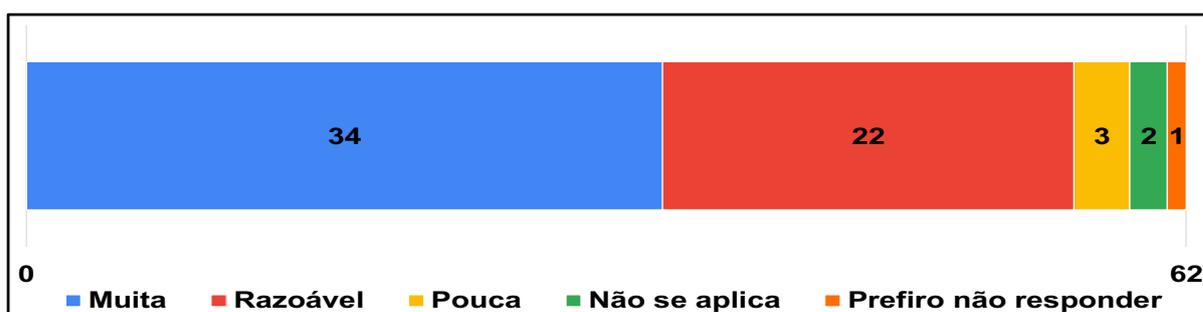
Gráfico 37 – Gestores de formação e a frequência de realização de atividades (reuniões) com professores, secretários de educação, diretores escolares, entidades representativas dentre outras.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Soma-se ao significativo grau de articulação/diálogo dos gestores municipais de formação continuada com o secretário municipal de educação, diretor escolar e especialmente com os professores formadores (Gráfico 37), o grau muito significativo de influência que esses profissionais consideravam ter sobre: “a política de formação dos professores adotada na rede municipal de ensino de sua atuação”, contabilizadas as respostas “muita” e “razoável” (90,3%, sendo 54,8% “muita”), como demonstra o Gráfico 38, a seguir.

Gráfico 38 – Gestores de formação e o grau de influência que consideram ter sobre a política de formação de professores.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

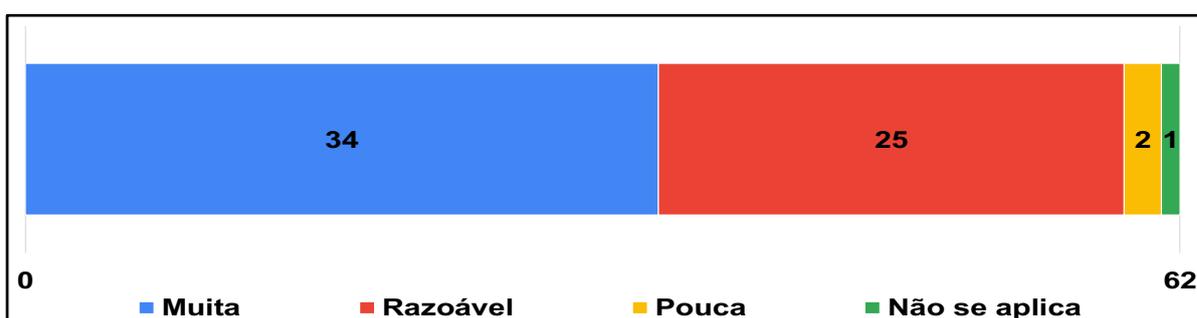
Nessa direção, os dados da *survey* ainda revelaram que era também alto o grau de influência dos gestores de formação (considerando as respostas “muita” e “razoável”) na “definição dos objetivos da formação continuada” (96,8%, sendo 67,7% “muita”); “na definição de estratégias de procedimentos de formação” (95,2%, sendo 54,8% “muita”); “nas temáticas a serem estudadas/discutidas na formação continuada” (91,9%, sendo 48,4% “muita”); “sobre os resultados alcançados com as ações de formação” (87,1%; sendo 45,2% “muita”) e na “definição dos formadores” (82,2%, sendo 54,8% “muita”); como demonstram, respectivamente, os Gráficos. 39, 40, 41, 42 e 43, a seguir.

Gráfico 39 – Gestores de formação e o grau de influência que consideram ter sobre a definição dos objetivos da formação continuada.



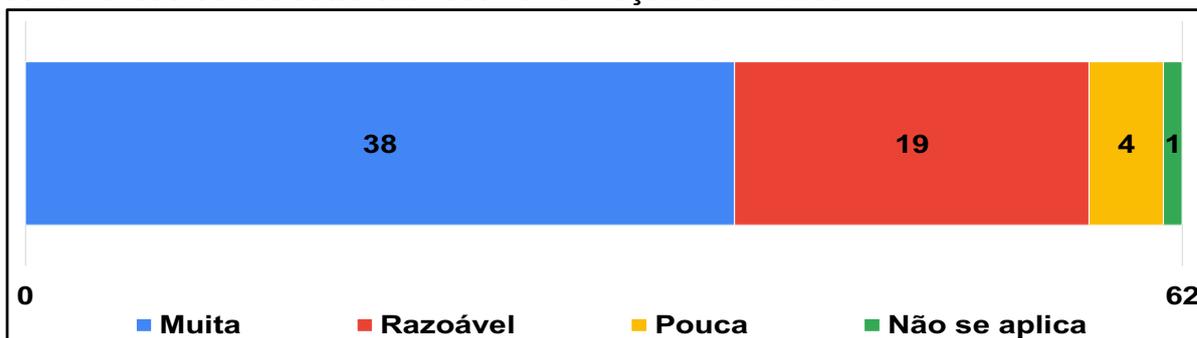
Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Gráfico 40 – Gestores de formação e o grau de influência que consideram ter na definição das estratégias e procedimentos de formação continuada.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Gráfico 41 – Gestores de formação e o grau de influência que consideram ter sobre as temáticas estudadas/discutidas na formação continuada.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Acerca desse contexto de alto grau de influência sobre a escolha das temáticas a serem estudadas/discutidas na formação continuada (91,93% - Gráfico 41), as entrevistas revelaram que elas eram bem variadas, sobretudo no GMFC-10, onde os cursos de formação continuada abrangeram temáticas da educação especial, bem como da diversidade relacionadas às questões étnico-raciais, violência, direitos humanos:

[...] nós temos muita oferta de formação também fora do horário de trabalho, no período noturno, geralmente essas temáticas elas **são temáticas da diversidade no currículo** né, elas são trabalhadas muito com [...] comissões étnico-raciais, apesar deles entrarem nas formações dentro de horário de trabalho que atravessam os módulos, **mas tem cursos de relações étnico-raciais, tem curso de educação e direitos humanos, tem curso das questões da violência**, então as pessoas se inscrevem por interesse na temática, fora do seu horário de trabalho, também na modalidade semipresencial com uso da plataforma [...] (GMFC-10, 2020, p. 12, grifo nosso).

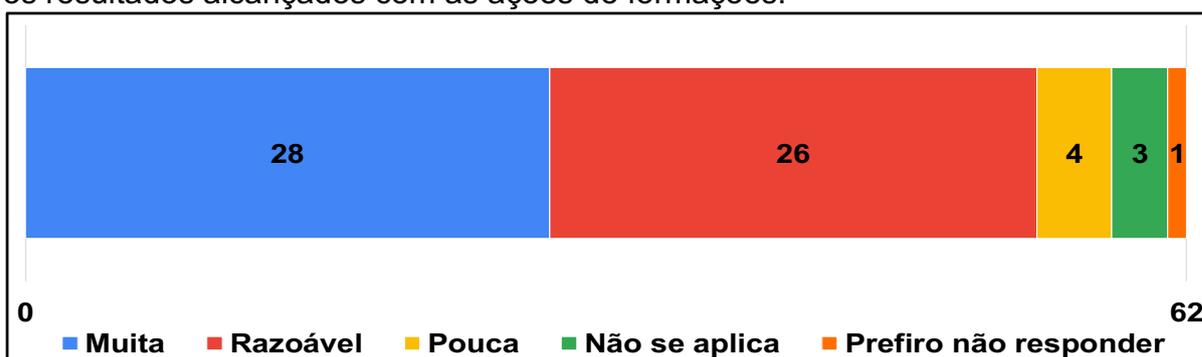
Os cursos de formação continuada, escolhidos e ofertados pelos gestores de formação do GMFC-10, para além das temáticas mencionadas acima, contemplavam a educação especial, bem como as especificidades dos territórios vulneráveis de onde provinha a maioria dos estudantes da rede:

[...] **tem muitos processo formativos com bastante especificidade**, e que traz a temática não só pros professores especialistas, mas também para os professores da rede, para poder ter esse **olhar da Educação Especial como educação inclusiva** né, que são estudantes nossos né de todo mundo. E aí, nessas regionalizada é que **a gente consegue trazer a especificidade dos territórios**, [...] porque **a grande maioria dos nossos estudantes eles são das regiões periféricas**, né então maior...as escolas são muito grandes, o maior número de estudantes são esses, que tem...aí vem os números de vulnerabilidade social e tal [...]. **E aí, essa especificidade também dos territórios ela é muito tratada nas assessorias e nas formações regionalizadas** [...] (GMFC-10, 2020, p. 16-17, grifo nosso).

Essa pluralidade das temáticas desenvolvidas nas formações continuadas de professores, sobretudo voltadas às necessidades específicas dos municípios e área de atuação dos professores, vão ao encontro da meta 16B dos planos decenais de educação¹⁴⁴ “[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014).

Mas, esse desenvolvimento de formações continuadas voltadas às temáticas plurais e as necessidades do contexto e dos professores, observado nos municípios do Estado do ES, por meio dos dados da pesquisa Fapes, infelizmente não reflete a realidade do País, a exemplo do evidenciado nos estudos de revisão por Silva (2020), cujo município investigado (Ouro Branco – MG) não tinha uma política específica de formação continuada para os professores, limitava-se a adoção de ações pontuais de escolha e em conformidade com o que a SME considerava interessante para os professores, tais como palestras promovidas pela editora FTD¹⁴⁵ e curso sobre empreendedorismo. Evidenciado ainda, nos estudos de Almeida, (2019), na medida em que os resultados da sua pesquisa revelaram que os professores estavam insatisfeitos com as temáticas escolhidas para as formações

Gráfico 42 – Gestores de formação e o grau de influência que consideram ter sobre os resultados alcançados com as ações de formações.

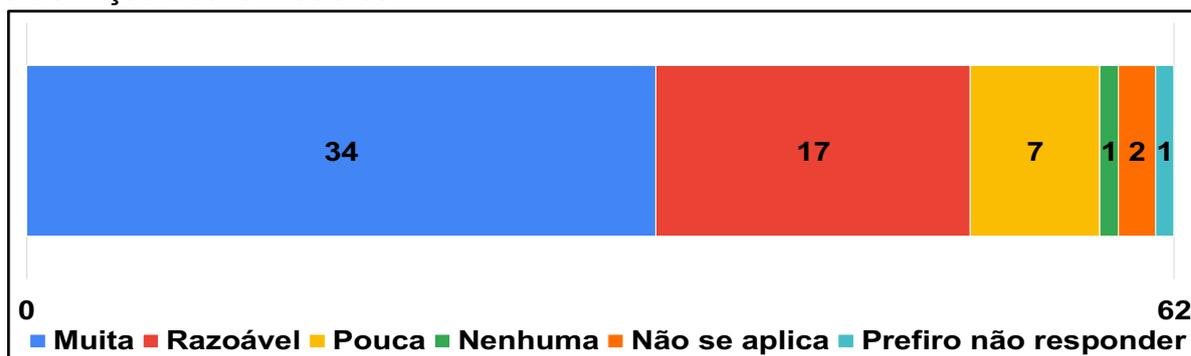


Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

¹⁴⁴ Ver nota de rodapé nº 72 e/ou 88.

¹⁴⁵ Frère Théophile Durand

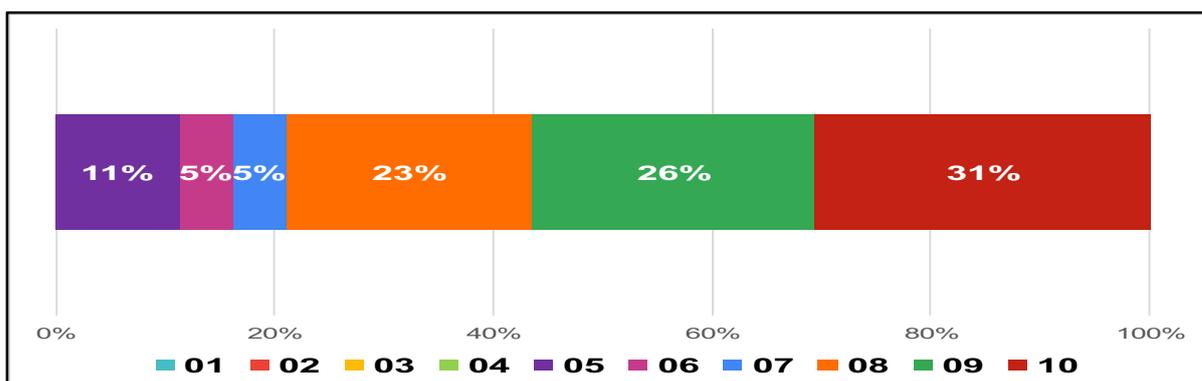
Gráfico 43 – Gestores de formação e o grau de influência que consideram ter sobre a definição dos formadores.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Resultado semelhante foi observado com relação “as atividades de partilha de experiências, reuniões, planejamento coletivo e outros”, nas quais os gestores de formação também tinham um alto grau de contribuição nas discussões internas da Seme (média de 8,4 numa escala de 01 a 10), como demonstra o Gráfico 44, a seguir. Indo, dessa forma, ao encontro de Nóvoa (2008), para quem “[...] é importante que se caminhe para a promoção da organização de espaços de aprendizagem entre pares, de troca de partilhas” (NÓVOA, 2008, p. 231).

Gráfico 44 – Gestores de formação e o grau de sua influência sobre as discussões internas na Seme.

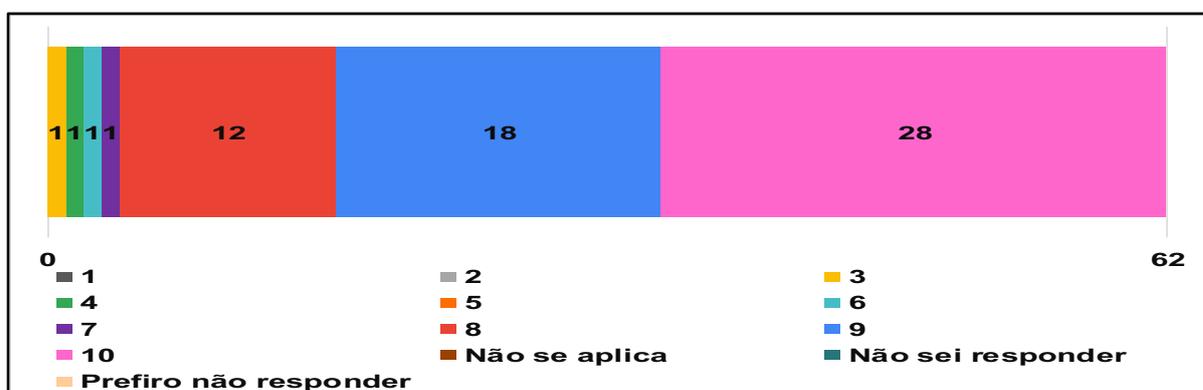


Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Considerando ainda, que no capítulo 5, evidenciamos que o papel ativo dos gestores de formação era influenciado, sobretudo, pela sua trajetória experiencial e formativa - incluída as realizadas em parceria com os IES públicas Ufes, Ifes e Pólo Uab – e, que a quase totalidade das Semes ofertava formação continuada aos seus professores (95,2% - Gráfico 13); com um alto grau de influência dos gestores de formação sobre a escolha das referidas parcerias (83,8% – Gráfico 32).

No contexto dos planos decenais de educação, os dados da *survey* sobre “quais e o quanto os projetos/ações de formação continuada ofertados pela Seme auxiliaram os professores”, dão-nos pistas da importância das ações formativas desses atores (gestores de formação, mas também pedagogos e professores) e das implicações desse processo no papel ativo dos mesmos à tradução das políticas de formação continuada de professores, uma vez que duas das cinco¹⁴⁶ alternativas elencadas como sendo as que mais auxiliaram (considerando as respostas 8, 9 e 10, numa escala de 01 a 10, sendo 10 a que mais auxilia) foram: “manter-se informado sobre as questões atuais da educação” (1^a), “aprofundar os conhecimentos teóricos” (2^a), embora a alternativa “atualizarem seus conhecimentos sobre as políticas educacionais desenvolvidas na rede” tenha sido a 6^a alternativa elencada ao lado de mais três¹⁴⁷), e “posicionarem-se politicamente” tenha ocupado a 11^a posição ao lado da alternativa “desenvolverem pesquisa sobre a sua prática pedagógica”, como demonstram os Gráficos 45, 46, 47, 48, a seguir.

Gráfico 45 - Projetos/ações de formação continuada ofertados pela Seme e sua contribuição para manter os professores atualizados sobre as questões atuais da educação.

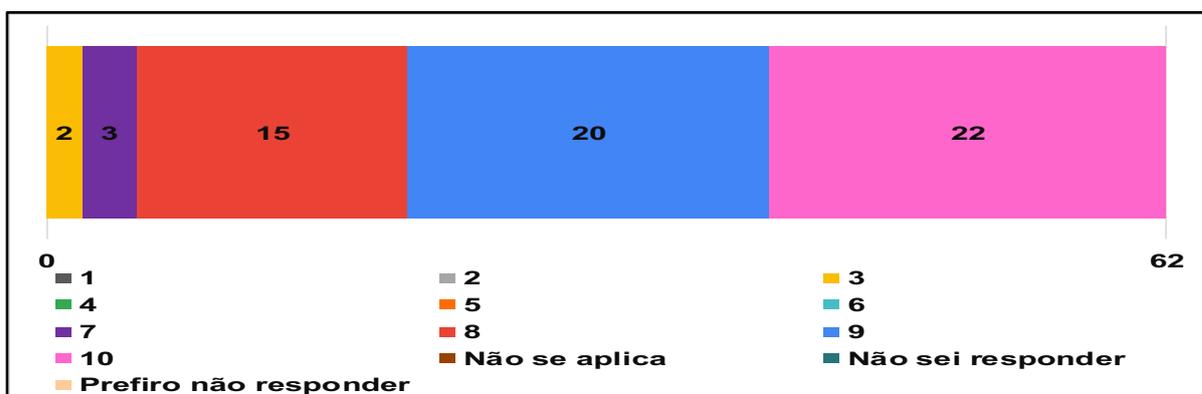


Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

¹⁴⁶ A questão contém 11 alternativas. A 3^a, 4^a e 5^a alternativas indicadas foram, respectivamente, “atuarem com os estudantes por meio do estudo de técnicas de ensino/ procedimentos didáticos”, “promoverem a inclusão social da diversidade étnica, econômica e cultural da escola” e “avaliarem o conhecimento dos estudantes” (82,2%).

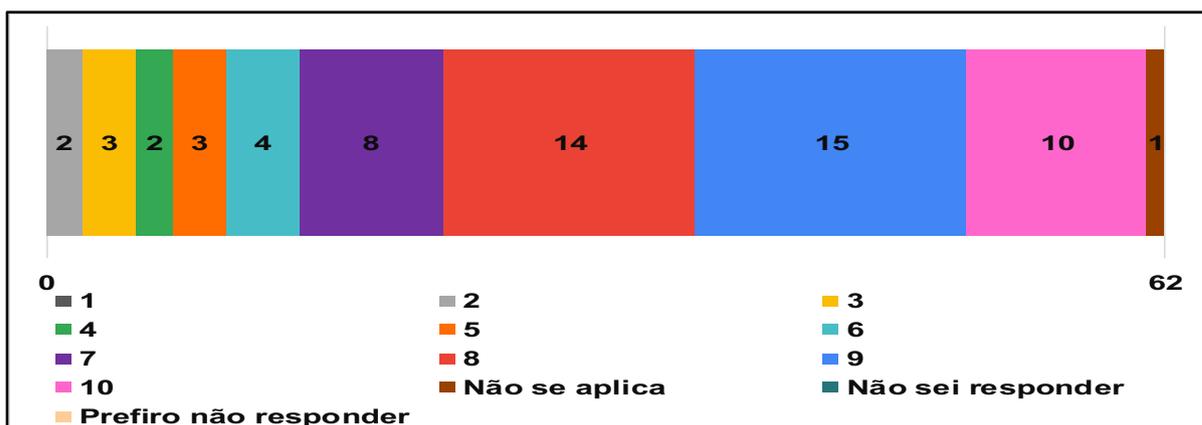
¹⁴⁷ “Colaboração com os colegas no planejamento”, “atuação com necessidades educativas especiais” e “utilização de novas tecnologias nas atividades”.

Gráfico 46 - Projetos/ações de formação continuada ofertados pela Seme e sua contribuição para aprofundamento teórico dos professores



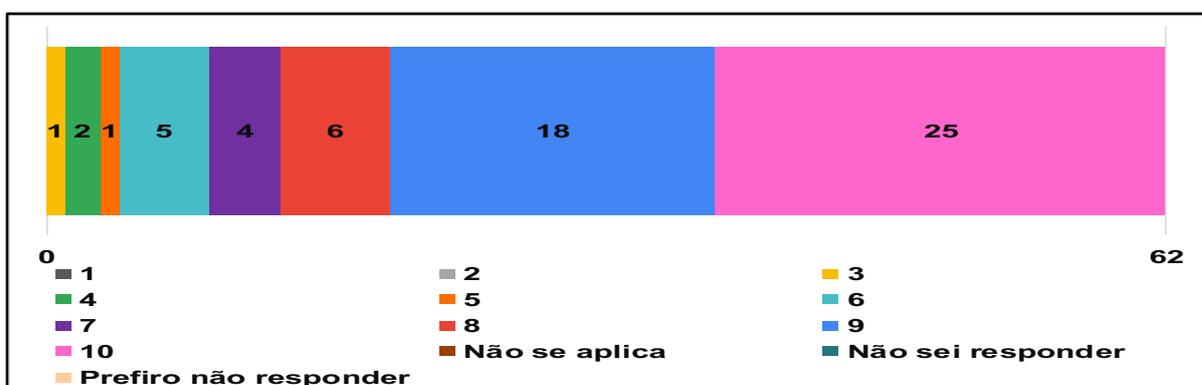
Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Gráfico 47 - Projetos/ações de formação continuada ofertados pela Seme e sua contribuição para o posicionamento político dos professores



Fonte: Relatório Parcial de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

Gráfico 48 - Projetos/ações de formação continuada ofertados pela Seme e sua contribuição para atualização dos professores sobre as políticas educacionais.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

O alto grau de contribuição dos projetos/ações ofertados aos professores para “mantê-los informados sobre as questões atuais da educação”, “aprofundarem seus conhecimentos teóricos”, bem como “atualizarem seus conhecimentos sobre as políticas educacionais desenvolvidas na rede” e “posicionarem-se politicamente” (respectivamente, Gráficos 45, 46, 47 e 48), somado, sobretudo, ao “grau influência que os gestores de formação tinham sobre a escolha das temáticas e dos formadores” (respectivamente, Gráficos 41 e 43), refletem a capacidade desses profissionais atuarem sobre as políticas de formação continuada exercendo o seu papel ativo na tradução das mesmas. Refletem ainda, às defesas de Nóvoa (2017) para quem os professores devem ter consciência crítica, participar da construção das políticas públicas e ainda intervir nelas. Ou seja, à defesa do ser professor em todas as suas dimensões – profissional, coletiva e organizacional (NÓVOA, 2002).

Ainda nesse contexto de contribuições das formações continuadas ofertadas pelas Semes aos professores, a subseção seguinte trata da contribuição dessas para a utilização das novas tecnologias nas atividades desses profissionais.

6.1.1 Projetos e ações de formação ofertados pelas Semes: TICs e outros contextos virtuais/digitais

A formação continuada de professores da educação básica para o domínio das novas tecnologias é uma política de formação estabelecida nos planos decenais de educação, na medida em que o PNE, assim como o PEE e os PMEs em consonância com àquele, contempla estratégias que asseguram essa formação, inclusive por meio da articulação dos programas de formação em nível de *stricto sensu* e ações de formação continuada, a exemplo da estratégia 5.6 da meta 5 que trata da alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental:

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* [sic] e ações de formação continuada de professores (as) para a

alfabetização (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Essa política de formação, pode ser observada na estratégia 15.6 da meta 15 desses planos decenais de educação, na medida em que trata da garantia de uma política nacional de formação dos profissionais da educação para que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento de sua atuação. Ou seja, a política de formação inicial de que trata a estratégia mencionada implica diretamente a formação continuada, pelo fato de a visão estanque ou em degraus da formação inicial e continuada, estar sendo superada pela concepção de formação de professores na perspectiva de “um processo *continuum*”, onde formação inicial e formação continuada são articuladas entre si “[...] em geral, a perspectiva de formação docente, encontra-se dividida em formação inicial e formação continuada, mesmo considerando que as modalidades deveriam estar cada vez mais articuladas entre si” (ROMANO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p.71):

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (BRASIL, 2014).

Com efeito, essa perspectiva articuladora entre formação inicial e continuada e da formação como um processo “[...] que se inicia na formação inicial e prossegue ao longo da vida profissional [...]” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 252), foi observada na entrevista do GMFC-02:

[...] eu preciso dizer que eu como professora quando entrei na rede já havia formação continuada, e aí meu processo formativo nunca parou, porque eu saí da faculdade, entrei na prefeitura e dei continuidade na formação da rede. E aí eu posso dizer, com toda a certeza, que eu aprendi muito na faculdade, mas eu aprendi muito mais na formação da nossa rede, na formação continuada. [...] (GMFC-02, p.14, grifo nosso).

Vimos no capítulo 3, que os dados da pesquisa Trabalho Docente em Tempos de Pandemia, realizada em 2020 pelo Gestrado/UFMG, revelaram que a maioria dos profissionais da educação, no ano 2020, no período pandêmico de adoção das

Atividades Não Presenciais (ANPs), no formato remoto/virtual, não recebeu formação para trabalhar com as tecnologias digitais/via *internet*.

Nesse contexto, embora a *survey* da pesquisa Fapes, por ter sido aplicado em 2019, não tenha abordado o uso da tecnologia mediada pela *internet* para formação continuada remota num contexto pandêmico, insta registrarmos que quanto à oferta de formação dos professores para trabalharem com as tecnologias digitais/virtuais, os dados da *survey* revelaram que para a grande maioria dos gestores de formação (79% - considerando as respostas 8, 9 e 10 numa escala de 01 a 10, sendo 10 a que mais auxiliou - a 6ª opção dentre 11¹⁴⁸ alternativas), os projetos/ações de formação continuada ofertados pela Seme auxiliaram os professores para utilização de novas tecnologias nas atividades, como demonstra o Gráfico 49, a seguir.

Gráfico 49 - Projetos/ações de formação continuada ofertados pela Seme e sua contribuição aos professores para a utilização de novas tecnologias nas atividades.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

6.1.1.1 Formação continuada de professores para o uso das novas tecnologias em suas atividades

Somam-se a esse contexto, evidenciado pelo questionário da pesquisa *survey* aplicado em 2019, em que a maioria dos professores e demais profissionais do magistério receberam da Seme formação continuada para utilização das novas tecnologias nas atividades docentes, as apreensões advindas das entrevistas semiestruturadas realizadas no ano 2020, na medida em que evidenciaram que a formação continuada virtual/remota, até então desconhecida/não utilizada pelos profissionais da educação, foi uma necessidade adotada num período de

¹⁴⁸ Ver Gráficos 45 a 48 e notas de rodapés nº 146 e 147.

excepcionalidade decorrente da pandemia de Covid-19 e que os referidos profissionais receberam formação para tanto.

Então para este ano, [...], nós tivemos que ajustar né, então toda a formação, assim, o modo como nós havíamos pensado precisou ser repensada. Então até que conseguisse se [sic] organizar né, nós ficamos um tempo sem essa oferta de formação, mas em seguida **a gente conseguiu se organizar uma nova forma de chegar ao professor né, e a todos os profissionais. Então nós retomamos também esse ano a formação, a distância, [...] pelo Meet [sic], [...], nós organizamos encontros de formação com...tratando do uso das tecnologias né, dá aula à distância, gravação de vídeo aula, enfim o uso dos aplicativos disponíveis para que o professor pudesse dar conta desse ensino remoto.** Então estamos vivendo essa formação agora, à distância, no momento [...] (GMFC-02, 2020, p.4-5, grifo nosso).

De forma semelhante o GMFC-05, relatou em sua entrevista a oferta, em 2020, de formação docente sobre metodologias ativas para lidar e como atuar com o *Google Classroom*:

[...] nós temos um centro de formação.[...]. tem profissionais especializados nessas áreas que eu falei. Nós temos formação de português, de matemática, sempre especialistas e Mestres, português, matemática, libras, Educação Especial, Inteligência Emocional, neuroeducação. **Nesses quatro anos nós formamos assim... nós temos [...] 1.860 professores. Eu posso afirmar que todos eles já participaram dessas formações.** Nesse momento estão bastante entusiasmados com a formação em Inteligência Emocional, porque está ajudando-os a entenderem as suas emoções para lidar com esse momento, com famílias e com os alunos. Mas português [sic] matemática continuou. **Nós tivemos, inclusive, formação tecnológica para ensinar a atuar no Google Classroom [sic]. Agora nós estamos com a [nome do professor formador], eu não sei se vocês conhecem, ela está dando uma formação sobre metodologias ativas e ensino híbrido [...].** Iniciamos há duas semanas, temos mais duas semanas pela frente e ela está sendo segmentada: primeiro a educação infantil, anos iniciais e anos finais (GMFC-05, 2020, p. 4, grifo nosso).

Esse novo formato de formação continuada – virtual/remoto – adotado em 2020, como uma necessidade num momento de excepcionalidade, a partir de então, foi incorporado pelos gestores de formação/Semes, por ter sido muito positivo, sobretudo porque permitiu abranger um número bem maior de professores, o que no formato presencial era quase impossível, ainda que a formação estivesse prevista no calendário escolar anual, uma vez que necessitava de uma logística que assegurasse espaço, locomoção/transporte, alimentação, bem como horário que viabilizasse a participação dos professores, a exemplo do observado pelo GMFC-08:

[...] eu falo assim com muita alegria né e com muito prazer dos **processos formativos, principalmente nesse ano de 2020, porque é um ano muito diferenciado né nós estamos no ano de pandemia [...]** e nós precisamos nos adaptar e propor outros processos formativos né, outras ações [...] a formação semipresencial e a formação não presencial né,

é...uma vez que...a medida que os meses iam passando né, **a gente entendeu que era quase que inevitável caminhar aí com as formações remotas ou EAD né não presenciais [...]** já que teria as formações aí não presenciais, então assim, era...era tudo muito novo para nós a plataforma até então nunca tinha sido utilizada né, então para nós a gente pensava iniciar as formações nesse modelo semipresencial ou não presencial de uma forma lenta, gradual né [...], e no entanto não foi possível, então a gente precisou aí se arriscar e entrar nesse movimento, e **a nossa primeira formação nesse modelo não presencial, formação remota ela ocorreu em junho e logo de início nós atendemos aí quase 3 mil professores da rede né, então a gente tinha muitos questionamentos [...]** porque para os professores da rede também era tudo muito novo, então como entrar na plataforma, como acessar, então a gente precisava de dar esse suporte também pros nossos professores.[...] a gente precisou de tutores né para poder auxiliar esses professores na plataforma, forma quase...como eu falei quase 3.000 [...]. **Nós iniciamos com a temática do acolhimento [..]**, fazer esse processo de escuta né, essa escuta sensível dos nossos professores da rede né [...] (GMFC-08, 2020 p. 2-3, grifo nosso).

A despeito do pontuado neste relato do GMFC-08, acerca da quase inevitabilidade da adoção das tecnologias com as formações remotas no ano 2020 e de que havia “[...] sempre uma resistência né, porque a gente [professores] gosta da formação presencial, desse estar junto, do olho no olho né, mas a gente precisou enfim né aos poucos ir fazendo essas modificações.[...]” GMFC-08, 2020 p. 3), vale ressaltarmos que os resultados da análise dos dados da *survey* da pesquisa TDEBB sobre a formação continuada de professores, chamou a atenção para a tendência dos profissionais absorverem todas as exigências sobre o seu trabalho como natural e, acerca disso Oliveira (2004, p. 1140) afirmou que : “[...] são muitas as novas exigências a que esses profissionais se vêem forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas como muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores”.

Por outro lado, a entrevista do GMFC-08, sobre as vantagens/benefícios da formação continuada no formato virtual/remota, inclusive voltada ao suporte técnico para o manejo dessas novas ferramentas de trabalho não presenciais (*Google Forms* e/ou *Google Meet* e/ou Plataforma de formação própria entre outras) por parte dos professores e demais profissionais do magistério, ainda revelou

[...] nós ficamos muito empolgados para nossa primeira formação assim grande, e a partir dessa formação a gente iniciou outras ações formativas [...].**que foi Google forms [sic] na sala de aula né, a aplicação do Google forms [sic] na sala de aula para fase 500 professores da rede, e aí a princípio era justamente trabalhar com essa questão das tecnologias né,... como né, é possível né, a tecnologia auxiliar nas atividades**

remotas né, auxiliar no trabalho do professor.[...]. a gente tinha um grande desafio pela frente e era ajudar os professores da rede na produção desses materiais não presenciais né, as atividades não presenciais e a gente achava interessante construir junto com os professores, não a secretaria construir sozinha e depois encaminhar né, para as unidades de ensino, mas fazer “com”. E aí nós [...] colocamos ali na rede né, na plataforma [nome da plataforma do município], materiais de suporte [...] para dar suporte né, aos professores da rede na plataforma como material de apoio para construção das atividades [...] e apoio mais próximo mesmo, de tirar dúvida, de esclarecer né, ali...é os professores.[...], esse trabalho então foi muito desafiador para nós, desafiador também para os professores estão nas unidades sim, participaram desse movimento. **Mas, eu vejo com muita alegria, porque foi um momento de muitas trocas né, um momento de muito aprendizado né [...]** (GMFC-08, 2020, p. 4-5, grifo nosso).

Corroborando os aspectos ressaltados por GMFC-08, o GMFC-07 acerca da oferta de formações continuada de professores não presenciais voltadas a orientação da utilização de plataforma virtual, revelou que:

[...] chegamos à conclusão que o melhor era usar a plataforma Google For Education. E para isso nós precisávamos capacitar os professores, aí a gente retoma o movimento de formação, uma formação completamente diferente e nós apanhamos muito [...]. Porque nós não tivemos nenhuma consultoria externa [...], isso demandou da gente, internamente, um processo que teve que ser *The Flash* de formação nossa, formação dos técnicos, para a gente dar conta dessa formação que seria a formação do professor. E aí [...] com **30 dias nós já tínhamos feito formação com todos os profissionais da rede Municipal de Educação, com todos, ou seja, foi tempo recorde né.** [...] nós dividimos a formação em duas etapas, a primeira que foi chamado de metodológica: que eram três dias de formação e foi onde foi apresentada a plataforma, onde o professor aprendeu como que acessa, como que é o uso, como eu posso...quais as possibilidades que plataforma me dá. [...]. E, sobretudo, eu acho que o que fica demais positivo nisso são essas possibilidades que nós temos como a de hoje, por exemplo, nós nos demos conta que para reunir hoje os professores de primeiro ano eu não preciso ter eles todos eles na Secretaria Municipal de Educação né, eu tenho outras possibilidades para fazer isso né. E aí isso também nós [sic] traz muitos ganhos [...] (GMFC-07, 2020, p. 15-16, grifo nosso).

O GMFC-08 ainda, sobre a realização de formação continuada para a docência no ensino remoto e da realização de cursos pelos docentes para atuar/utilizar o *Google Forms*, ressaltou em sua entrevista o seguinte:

[...] a gente começou a dialogar, a pensar nesses tipos de formações, ferramentas né, para [...] possibilitar várias formas, meios de tentar alcançar os nossos estudantes, porque [...] nem todos os... os estudantes conseguiram pegar atividades impressa [...] **Agora já em outubro, nós já iniciamos um outro movimento voltado para questões tecnológicas também, que a princípio a gente está com a Secretaria de Educação, com essa...uma formação com os técnicos da Secretaria de Educação que é o Google sala de aula e porque aí... nessa, com essa ferramenta**

né, com essa formação do Google sala de aula ela dá outras possibilidades, infinitas possibilidades de se trabalhar de forma remota e ainda a gente primeiro tá fazendo com os nossos técnicos aqui da [Seme] para depois a gente conseguir passar esse processo formativo para os nossos professores da rede, acredito em 2021 né, já pensando nessa continuidade aí do ensino híbrido né. [...] (GMFC-08, 2020, p. 5-6, grifo nosso).

6.1.1.1.1 *Formação remota – incorporada como positiva*

Nessa perspectiva da formação não presencial/remota/virtual, as entrevistas evidenciaram que embora a experiência com as formações de professores não presencias, tenha sido dificultosa e desafiadora, foi muito positiva e será uma realidade para os anos seguintes, segundo a quase unanimidade dos gestores de formação dos municípios entrevistados, a exemplo do GMFC-08, para quem:

[...] a pandemia né, ela trouxe para nós, assim, uma série de problemas, de dificuldades, de desafios né, mas também trouxe coisas muito positivas e uma das questões positivas, dos pontos que eu sinalizo como positivo é isso que você colocou de poder propiciar uma formação que não fica... é que não atinge apenas um público, uma formação só para o público de história, só público de pedagogos né, mas uma formação que ela consiga atender aí os profissionais da educação. Então essa formação igual... eu falo muito da formação do acolhimento porque ela foi a primeira, então é uma formação extremamente relevante para nós né, primeira nesse modelo de não presencial, então essas formação a gente usou uma única temática, que foi a temática do acolhimento, na verdade para todas...para todos os profissionais da educação. É o acolhimento como possibilidade esperar, e ela atendeu professores de área, pedagogos, coordenadores do município, secretários escolares, estagiários, foi uma formação ampla né, para quem tava na escola né, a gente tentou, assim, levar a formação para todos [...]. **A formação dos cadernos pedagógicos, por exemplo, também foi uma formação que a gente conseguiu atender aí professores né, desde os anos iniciais até os anos finais [...].**(GMFC-08, 2020, p. 15, grifo nosso).

A visão positiva da formação docente remota por parte do GMFC-08, pode ser observada no fato ainda dele acrescentar:

. Mas antes da pandemia [...], em anos anteriores as nossas formações elas eram muito voltadas para pedagogos, era uma formação separada, formações para os professores de língua portuguesa, formações para história né, enfim, para coordenadores, então ela era, assim, tinha essas separação.[...] por que que nas formações presenciais não conseguia trabalhar com grupo maior né? [...] Aí entra na questão do, vamos dizer assim né, do planejamento do professor, **as formações de área... cada área tem o seu dia de planejamento, então a gente conseguia, por exemplo, terça-feira formações dos professores**

de história, eu não consegui nesse dia, nessa terça-feira trabalhar com os professores de matemática também, não era possível por ser presencial né, então a gente... formação para os pedagogos, então a gente conseguia trazer naquele momento os pedagogos né, não conseguia trazer ao mesmo tempo pedagogos e diretores né, porque muita das vezes o pedagogo ele se ausenta da escola e o gestor ele tá ali naquele espaço. **Então a formação presencial ela tem essa dificuldade né, eu acho que aí a formação remota ela possibilita esses encontros aí de várias áreas.**(GMFC-08, 2020, p. 15, grifo nosso).

Em outras palavras, corroborando o GMFC-08, a entrevista com os gestores de formação do GMFC-10, revelou como positiva as tecnologias digitais/virtuais, por terem propiciado a potencialização e ampliação do processo formativo dos professores, inclusive, amenizado o dilema, comum a todas as redes de ensino - o tempo da formação da educação infantil, cuja dinâmica de organização negava o direito à formação do professor regente, visto que era impossibilitado de afastar da sala de aula como fazia o professor do ensino fundamental que tinha um dia da semana só para dedicar-se ao planejamento/formação:

[...]. Então a gente tem ganho nesses, nesses últimos 4 anos muito essa questão da **perspectiva da... das tecnologias como ferramenta para potencializar e ampliar os tempos de processo formativo, uma dificuldade muito grande que nós tivemos histórica né, e que continua sendo um desafio e que por incrível que pareça, 2020 com esse contexto que nos que nos atravessam nos arrebata, mas também nos provoca mudanças né, que é a educação infantil especificamente por conta da organização e a dinâmica do que é educação infantil né, porque os professores do Ensino Fundamental eles tem o dia de planejamento, então tem um dia que eles não entram em sala de aula, então eles sempre puderam né se deslocar vir para secretaria, ou para outro lugar determinado pela secretaria, para esses encontro presenciais isso não é tão fácil para educação infantil né, porque eles não tem um dia inteiro de planejamento por não estar na sala de aula como regente,** então como é que a gente organizava isso né, então era um desafio muito grande né, e aí a gente pensou uma maneira junto com os diretores de educação infantil nós pensamos deles organizarem é... mais nas terças e sextas-feiras aquelas aulas com dinamizadores de artes, dinamizadores de educação física né, então quando entra um outro profissional que entrasse... que eles conseguissem colocar isso mais nas terças e sextas-feiras, pra gente conseguir trazer esse profissional pra alguns processos formativos [...] (GMFC-10, 2020 p. 3-4, grifo nosso).

Alinhado a essa perspectiva positiva da formação remota, sobretudo por permitir o acesso rápido aos docentes num contexto pandêmico no qual os profissionais estavam em *home office*, foi observada pelo GMFC-02, considerando que o,

[...] atendimento a esses grupos agora, apesar de todas as dificuldades que nós vivenciamos, mas **de certo modo chegar ao professor está mais fácil**

né, porque a gente chega a ele com um link [sic] agora né. Então tem uma organização, nossos professores ainda estão em home Office [sic] né, [nome do município] optou por não retomar presencialmente o ano letivo de 2020 [...] (GMFC-02, 2020 p.9, grifo nosso).

Outrossim, a entrevista com o GMFC-02, sobre a formação continuada desenvolvida em 2020 no formato virtual/remoto, ressaltou como positiva a formação não presencial, sobretudo por ter possibilitado o retorno, a procura e o alcance de um número maior de professores

Além desses 1.200 professores aproximadamente, todos os coordenadores de turno, todos os diretores, todos os supervisores né, então todos aí envolvidos na formação. **Agora que a formação tá acontecendo a distância né, a nossa orientação é que todos participem da formação, mas não há nenhuma cobrança ou controle dessa participação, porque não é o nosso objetivo agora, o nosso objetivo é chegar até o professor né. E a gente tem observado o retorno de alguns profissionais que estavam alheios aos processos formativos, nesse momento eles têm retornado, por quê? Eles estão precisando também, acho que eles sentem essa necessidade, eles precisaram de orientações para lidar com essa nova forma de chegar até o aluno, chegar até o estudante, até a criança.** Então a gente viveu essa busca né, do profissional pela formação também. (GMFC-02, 2020 p.20, grifo nosso).

Nessa direção, no que tange à adesão ao ambiente virtual/à cultura digital na formação de professores de modo geral, o GMFC-05 avaliou como muito positiva essa nova realidade, qualificando-a por ter ampliado a participação dos professores, inclusive por ter proporcionado à rede criar um ambiente virtual de aprendizagem próprio que deu a identidade ao município nessa perspectiva de atendimento em tempos de pandemia, embora fosse adepto do *Google Classroom*,

[...] **não sei se vocês conhecem** [...] pra uma reunião é muito desafiador. **Se chovesse as vezes não tinha ônibus, às vezes não tinha possibilidade de vir e, nesses lugares, hoje todos tem internet.** [...] nós conseguimos atingir um número muito maior e uma outra coisa, por exemplo, professor do campo que ele vinha de 15 em 15 dias pra fazer reunião com a equipe da SEME **não vamos acabar isso, claro, o presencial,** o calor humano como eu disse estou repetindo é sempre muito importante. **Mas existia sim uma reclamação.** [...] **Chegou a parar no Ministério Público o fato de que o professor estava gastando dinheiro e tempo para vir aqui fazer formação, o que hoje não acontece mais. A gente consegue fazer a formação a distância. E aí assim, por celular eles ainda reclamam não vou dizer que acabou. Então, não está às mil maravilhas [...],** você precisa, pra assistir uma *live*, você acaba com sua internet [sic] toda e eles reclamam disso também, **mas a gente tem conseguido um acesso muito mais frequente e, isso tem sido muito bom, semanalmente. Agora a gente tá assim com praticamente todos os professores da rede [...]: educação infantil: quase 600 professores ao mesmo tempo fazendo treinamento [...]. A gente não conseguia!** Num auditório colocamos no máximo 200 pessoas [...].(GMFC- 05, 2020, p.

10).

Continuando a sua avaliação positiva da formação no formato virtual com o uso da *internet*, o GMFC-05 acrescentou:

[..]. A gente podia estar fazendo isso há muito tempo. **E veio a pandemia, eu vejo assim, ela nos empurrou. Por isso que eu vejo muito positiva, ela nos empurrou para perceber que nem sempre é preciso deslocar todo esse pessoal para fazer uma reunião. [...]. Hoje a gente faz assim com muita tranquilidade e eles estão felizes com isso. Então, eu acredito que essa pandemia veio antecipar o que nós já deveríamos estar fazendo a mais de 20 anos.** Nós sabemos disso né gente? 20 anos, 30 anos aí que muitos países estão trabalhando dessa forma e a gente está ainda engatinhando. Mas como eu sempre vejo o lado positivo, esse é o meu perfil, eu fico feliz, eu acho muito bom. (GMFC- 05, 2020, p. 10).

GMFC-01, na direção do GMFC-08, GMFC-05, GMFC-02 dentre outros municípios capixabas, viu como positiva a formação remota, na medida em que foi ao encontro da formação em rede com a participação de todas as escolas tendo os próprios professores como formadores e a partir da escola, idealizada há anos pelo município, visto que representava a possibilidade de participação dos professores sem tirá-los da sala de aula.

[...] **A gente também acredita que essa questão do remoto ela não vai é, é... simplesmente acabar. Então a gente está se valendo também desses momentos, para a gente idealizar uma formação, é... do que a gente sempre pensou, que é essa formação em rede.** Então talvez, em rede eu tô falando em rede assim: **que todas as escolas fizessem a partir, dentro da escola, eles fazendo a formação, o professor falando, o professor sendo formador e o formando.** A gente tá idealizando algo que talvez, com a posição do remoto, talvez é... **vai ser uma coisa a gente vai conseguir mais do que no presencial. Porque o presencial a gente vai esbarrar sempre na questão de tirar vocês da sala de aula** e aí o município não tem uma política pra... é só para isso.[...] (GMFC-01, 2020, p. 7, grifo nosso).

O GMFC-01 ressaltou ainda, que o conexão virtual/remota adotada em 2020 no período de pandemia, aproximou o contado e ampliou a participação do profissionais – gestores de formação, professores, pedagogos e diretores, sempre na perspectiva da construção coletiva e de reflexão da própria prática:

[...] acho importante é.. Destacar, **esse período de pandemia, na verdade eu acho que nos aproximou muito porque tudo o que a gente fazia em uma visita à escola ou em um encontro que acontecia assim, em períodos muito distantes né, isso acontece no dia a dia por meio do whatsapp [sic], por meio dos grupos né, porque a gente montou os grupos de trabalho bem oficiais.** Mas eu vejo que isso nos aproximou muito. [...]. As dúvidas que vão surgindo, as situações que são colocadas... depois a gente vai organizando esses momentos com eles a partir disso

também, do que eles estão mostrando, revelando. **Sempre com conceito junto, com trabalho né, de reflexão mas também, é... a partir do trabalho que está sendo construído no coletivo mesmo, diante do novo pra todo mundo né? [...].**(GMFC-01, 2020, p. 9, grifo nosso).

Assim, como no GMFC-01, observamos que a despeito da adoção, pelos gestores de formação, das tecnologias digitais/virtuais para a formação continuada de professores, como única alternativa que se tinha no período pandêmico e inclusive de formações aligeiradas, padronizadas, para um grande número de profissionais (600, como citou o GMFC-05 na subseção 6.1.1.1) e referenciadas, por vezes, como “capacitação” e “treinamento” (GMFC-07 e GMFC-05, respectivamente - subseção 6.1.1.1), dando indícios de formação na perspectiva da pedagogia das competências e de uma visão tecnicista/instrumental presente nas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 - BNC Formação e nº 1/2020 - BNC -Formação Continuada, a concepção de formação.pautada na produção de práticas educativas gestadas a partir de uma reflexão da experiência docente partilhada entre os pares, na qual “[...] **o professor vai se configurando como agente do processo de formação [...]**”. (NÓVOA, 1998, p. 24, grifo nosso), se fez presente nos ambientes virtuais de formação numa parte considerável dos municípios.

Nessa perspectiva, o GMFC-10 argumentou a importância e o valor do encontro com o outro, possibilitado pelas formações presenciais e que essa experiência de falar, ouvir e sentir o outro deveria permanecer com a adoção do formato híbrido de formação – presencial e remoto -, considerando que o formato remoto também tinha suas vantagens – fácil acesso, ampliação do número de participantes sem necessidade de toda a logística pontuada anteriormente – auditório, alimentação, deslocamento, cronograma dentre outros:

[...] essa formação remota que a gente tá vivendo hoje nos deu essa...nós trouxe novas aprendizagens né, até então esse não era um espaço considerado por nós como um espaço de encontro para formação, e claro os professore já tinham tido experiência de formação (inaudível - 1:22:44) foi uma formação remota também no ensino híbrido né, mas para nós um encontro com o outro era sempre muito valorizado, eu quero estar com os professores ali na mesma sala, no mesmo lugar, eu quero ouvir, quero falar, eu quero né...que esse encontro seja próximo [...]. Então assim, não acho que a gente possa abrir mão desse encontro com o sujeito, mas a experiência que nós vivemos esse ano nos abriu os olhos para essa nova possibilidade de encontro né, ou seja, é possível tá com o outro assim também, é possível conversar com o outro assim também.E também a ampliação né, do público que a gente conseguiu atingir [...]. Especialmente por isso né,antes a gente tinha uma limitação, então assim, como eu disse a gente era limitado pelo

espaço, por um cronograma, e aí...pelo público, enfim.[...]. E aí a gente, claro, pensa nesse modelo híbrido, porque havendo a possibilidade, o encontro com o outro, olho no olho né, a vivência das propostas ali apresentadas eu acho que também não se substitui, eu acho que são modos diferentes de encontrar o outro né (GMFC-02, 2020, p. 17-18, grifo nosso).

Embora as tecnologias digitais/virtuais adotadas (*Google Forms, Google Meet*, plataforma de formação própria entre outras) no período pandêmico decorrente do Covid-19, tenham sido avaliadas, pelos gestores de formação, como muito positivas para formação de professores, por terem propiciado facilidade de acesso, ampliação do número de participantes, bem como prescindirem de espaço físico e deslocamento dos participantes e formadores para sua realização, dentre outros. Diversos foram os desafios enfrentados na adoção e/ou utilização dessas inovações tecnológicas pela quase totalidade das Semes. Dessa forma, a seguir, trataremos dos desafios em questão.

6.1.1.1.2 *Desafios à adoção da formação continuada remota pelos municípios.*

Apesar da formação continuada de professores da educação básica para o domínio das novas tecnologias ser uma política de formação prevista no PNE, bem como nos PEE e PMEs do ES, de forma direta por meio das estratégias 5.6 da meta 5 que trata da alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental e, de forma indireta na estratégia 15.6 da meta 15, que trata da garantia de uma política nacional de formação dos profissionais da educação para obtenção de licenciatura na área específica de atuação, muitos são os desafios à sua “implementação”, a despeito sobretudo das diretrizes desses planos garantirem a valorização profissional na perspectiva de sua indissociabilidade da formação, condições de trabalho adequadas e de remuneração (OLIVEIRA, 2012; DOURADO, 2016).

a) Formação continuada e valorização profissional: condições físicas, estrutural e funcional de trabalho

Considerando que as condições adequadas de trabalho, ao lado da formação é dimensão constitutiva da valorização docente, que sua vez é uma das 10 diretrizes dos planos decenais de educação, os dados da pesquisa de campo Fapes – *survey*

e entrevista – revelaram que no ano 2020 a adoção da formação continuada de professores no formato remota/virtual - seja por meio de plataformas *Google Forms*, *Google Meet* ou outras – não foi unânime pelos municípios participantes, bem como o planejamento e realização de formação continuada ofertada pela própria municipalidade, naquele período. Houve municípios que em razão do número reduzido de profissionais no setor/equipe responsáveis pela formação de professores, limitaram suas formações, em 2020, às *lives* produzidas pelo Governo Federal e/ou Governo Estadual ou por outros órgãos/instituições, a exemplo do GMFC-01 que na entrevista afirmou:

É a questão desse ano da pandemia né, como que a gente está fazendo? É, infelizmente a gente assim foi atropelado né com tanta informação, com tanta novidade, então a gente acabou assim é, é... não conseguindo preparar uma formação a nível Municipal [...] teve municípios que ofereceu né uma formação né, principalmente nessa mensagem do uso de novas tecnologias na educação e tudo mais. Mas a gente não conseguiu acompanhar né, a gente também tem uma equipe, é... bem restrita né, uma equipe muito pequena para poder trabalhar, e então também até faltava [...] o profissional né, pra poder talvez dar formação para os professores é, sobre o uso de novas tecnologias e tudo mais e aí a gente também não conseguiu se organizar. E aí a gente assim foi tentando trabalhar com as formação assim também que tinha né. [...]. Mesmo que a gente não conseguiu fazer “a formação” mas a gente foi captando também de outros né e foi passando para o grupo, sempre dando suporte do trabalho pedagógico, como que teria que ser desenvolvido né. E, então, assim a gente... mesmo esse ano né, nessa pandemia, com aula remota e tudo mais, é... a gente conseguiu fazer né, tá conseguindo fazer um bom trabalho né, Graças a Deus.(GMFC-04, 2020, p.3-4).

Nessa lógica, municípios como o GMFC-06, evidenciaram que o número reduzido de profissionais responsáveis pela formação continuada de professores, somado às atribuições inerentes à função, tal como a participação em cursos de formação dos programas de longa duração ofertados inclusive no período pandêmico como o do currículo da BNCC, reduziam as possibilidades de dedicação ao planejamento e a realização de formação ofertada pelas próprias Semes, inclusive

[...] Pnaic, Paes, Currículo da BNCC, são programas de formação longos. E às vezes fica um ano inteiro ou nove meses, entendeu? Então a gente ocupa a maior parte do nosso tempo enquanto setor pedagógico participando desses cursos. **Chega o momento em que a gente não dá conta. Nós somos somente duas pedagogas, eu e a [nome da outra pedagoga], dentro do setor pedagógico.** Então, quer dizer às vezes nós não temos tempo de parar e pensar e estruturar uma formação principal (GMFC-06, 2020, p.5, grifo nosso).

Este contexto de falta de condições de trabalho adequadas observado no GMFC-06 e GMFC-04, a exemplo desses dois municípios dentre os 10 entrevistados, impossibilitou o planejamento e a oferta de projeto próprio de formação continuada com a identidade do município, incluída a remota/virtual, no ano 2020,

[...] esse ano, é um ano atípico, né. Nós trabalhamos até fevereiro. Março a escola já fechou né [...]. **Então, praticamente esse ano a única formação que a gente teve mesmo foi no início do ano com uma palestra, e durante esse período da pandemia nós trabalhamos com live [sic]. E essas lives [sic], são lives que a gente recebia por exemplo de proposta tanto do governo estadual com Federal e também de alguns órgãos independentes né, por exemplo o Fopeis¹⁴⁹ ontem mesmo, nós participamos de um evento do Fopeis que a gente trabalhou a questão da Educação Especial. Então essas lives [sic], nós estamos trabalhando muito com os professores, mas não passou disso porque não poderia mesmo a gente se organizar. Então, 2020 tivemos uma formação inicial com uma palestra e a partir de março só Lives [sic]. Há lives [sic] assim, que a gente mandava para as escolas, para que o professor fizesse né? [...]. (GMFC-06, 2020, p. 7, grifo nosso).**

Nesse contexto, o GMFC-10 foi o único dentre os municípios participantes da subamostra da pesquisa Fapes que dispunha de uma política de formação continuada de professores e, assim como o GMFC-08, dispunha também de uma plataforma própria de formação de professores, implementada desde 2013 “Nós temos a política Municipal de formação continuada dos professores e dos profissionais do magistério da rede [...], essa política ela foi escrita em 2016, mas ela está sendo...ela foi publicada agora recentemente, mas ela digitalmente em 2016 já tava disponível [...]” (GMFC-10, 2020, p.27), com o objetivo maior de

[...] trazer mais tempo de discussão né, **é ampliar o tempo de formação, trazer também um lugar aonde a gente conseguisse conversar de maneira mais articulada, tivesse um ambiente oficial também, para poder postar né os projetos de intervenção que eles constroem** e depois eles apresentam, geralmente no último encontro a gente faz meio que um seminário deles apresentando suas experiências né, então assim, o objetivo maior era esse, era **ampliar os tempos de formação que estavam limitados aos encontros presenciais, e ter mais tempo de estudo e um local deles terem acesso a todos os materiais que são trabalhados tanto no presencial, e aqueles que não são trabalhados que eles tem mais material de pesquisa também, para poder estudar [...]** (GMFC-10, 2020, p. 12, grifo nosso).

Dessa forma, o GMFC-10, diferente da maioria dos municípios capixabas que enfrentou desafios para adotar e formar seus profissionais para atuarem com o

¹⁴⁹ FOPEIES (Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo).

auxílio das tecnologias ativas no momento pandêmico, sobretudo em 2020. Diferente ainda, dos dois municípios do Estado que dado as dificuldades financeiras e/ou equipe reduzida não adotaram as inovações tecnológicas para auxiliar as formações de seus professores (GMFC-04 e GMFC-06), o GMFC-10 foi o único município que por já ser experienciado nesta área, não enfrentou grandes desafios na formação continuada de professores com o uso das tecnologias para auxiliar as atividades docentes:

[...] todo mundo foi obrigado né a se... a se reinventar, uns tiveram muito mais dificuldade que outros e [...] coincidentemente o nosso eixo já era né **essa questão é essa veia da inovação tecnológica também, então a gente veio trazendo né, então a perspectiva ela foi muito de trabalhar com metodologias ativas, nós já tínhamos começado por adesão fora do horário de trabalho, no ano de 2019, em parceria com o CEFOR o IFES né, metodologias ativas, a gente trabalhou muito os profissionais gostaram muito, nós abrimos pra todos os profissionais tivessem interesse [...]** muitos professores componentes curriculares diferentes e até dos anos iniciais do Ensino Fundamental também tiveram interesse e alguns da educação infantil, **mas isso ganha muita força agora em 2020, e aí como nós tínhamos multiplicadores na nossa rede pessoas né com proficiência para tratar dessa questão, a gente fez a parceria com a Google do classroom né, e a gente ao longo do ano a gente teve acesso algumas plataformas de parceiros como, por exemplo Aprimora né, aí depois a Khan academy [sic] que já estava na rede com algumas escolas e ampliou para todas as escolas, e aí isso para dar tempo da gente construir a nossa junto com a Google [sic] né, que o estado também já tem que é [nome da plataforma do município], e que veio para ficar, independente né dessa pandemia (GMFC-10, 2020 p. 4, grifo nosso).**

A exceção do GMFC-10, dentre outras dificuldades enfrentadas pelos municípios pesquisados, que vieram à tona e/ou foram agravadas no período pandêmico do ano 2020, estavam a falta de estrutura física e tecnológica (conexão, *internet* e equipamentos, profissionais qualificados para lidar com as plataformas e dispositivos tecnológicos), ressaltada na entrevista do GMFC-07, a despeito da formação não presencial ter-lhe sido muito benéfica.

E aí isso também **nós traz muitos ganhos**, mas também nos... desnuda o município de algumas questões como, por exemplo, hoje para nós **tá claro a dificuldade que o município tem em estrutura tecnológica** né, a gente já sabia que **nós tínhamos um problema de estrutura física, sobretudo, nas escolas do campo** que precisava ser resolvida, **hoje nós** temos certeza que nós também **temos um problema muito sério com estrutura tecnológica, embora todas as escolas do município hoje desde o começo do ano tenham internet**, todas têm inclusive o Centro de Educação Infantil, **mas a gente tem, por exemplo, sem...tem internet e não tem nenhum computador.** Então **essa é uma dificuldade que a gente tem [...]** (GMFC-07, 2020, p.16).

Este cenário de condições inadequadas de trabalho, foi observado em Oliveira (2012), ao chamar a atenção para o fato de a responsabilização dos professores pelos resultados alcançados pelas escolas nas avaliações de aprendizagem externas em larga escala, desviarem o foco da precarização das condições em que se desenvolve o seu trabalho dos profissionais do magistério, uma vez que naquela década já persistia as condições inadequadas para a realização da formação e trabalho do professor.

De forma semelhante, também foi tratado em Gatti, Barreto e Brezeznski (2011), na medida em que respaldadas na literatura acadêmico-educacional, chamaram a atenção para as exigências impostas aos professores, mediante a "complexidade e multiplicidade" de tarefas atribuídas lhes atribuída, que requerem cada vez mais saberes e competências por parte desses profissionais e, que somada “[...] a essa ‘complexificação’ da condição docente alia-se a precarização de suas condições de trabalho [...]” GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 26, grifo das autoras), considerando que a condições de trabalho compreendem,

[...] o conjunto de recursos que possibilita uma realização de trabalho e, que envolvem a infraestrutura da instituição, os materiais disponíveis, os serviços de apoio, as relações de emprego, ou seja, as circunstâncias indispensáveis para que a atividade de trabalho se realize e se desenvolva (ASSUNCAO, 2003; KUENZER, 2007; SANTOS, 2008; apud OLIVEIRA et al., 2009a, p. 13). Nos estabelecimentos escolares as condições de trabalho são identificadas com os recursos humanos (todos os trabalhadores que compõem as escolas); os recursos físicos e materiais (edificação, equipamentos, itens de consumo, material didático); os recursos financeiros (caixa escolar, e outros administrados pela escola); as relações de emprego (recrutamento e seleção, contrato de trabalho, jornada, salário, estatuto profissional, formação continuada, cobertura previdenciária), que têm influência na consecução do trabalho (OLIVEIRA et al., 2009a, p. 14).

Dito isto, sobre o cumprimento das metas dos planos decenais de educação consideradas essenciais para assegurar a valorização docente dos profissionais da educação (15, 16, 17 e 18), ressaltamos que os dados do Inep (2018), em relação aos estados e municípios que possuem plano de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica, indicam que 100% dos estados e o Distrito Federal possuem plano de carreira em vigência, e, em relação aos municípios, o percentual chega a 89,2%. A análise do monitoramento dessas metas pelo Inep (2018), segundo a avaliação constante no documento da Anpae 2020, organizado por Dourado (2020)

sob o título “PNE, Políticas e Gestão da Educação: novas formas de privatização”, denota certa preocupação em relação ao alcance de tais metas, uma vez que os dados ainda estão aquém do esperado e a valorização profissional é um tema central neste processo, visto que representa um dos principais desafios para a promoção da melhoria da educação básica no país, considerando que a

a compreensão de valorização se ancora naquela aprovada no Documento Final da Conae 2014, que defende uma ideia ampliada de valorização profissional, a qual inclui a articulação entre formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. Além da preocupação já exposta sobre o provável não cumprimento das metas no decênio de vigência do plano, outro fator que chama a atenção é que o documento, em suas metas e estratégias, privilegia ações que giram em torno da formação dos profissionais, do rendimento salarial e de planos de carreira. Há, porém, uma lacuna no que se refere às condições de trabalho como um todo, pois, segundo Oliveira e Assunção (2010), condições de trabalho docente é um conjunto de processos, que envolve as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades, bem como as relações de emprego - formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade (SILVA, 2020, p. 344-345).

Face ao exposto, considerando a articulação das metas 15, 16, 17 e 18 dos planos decenais de educação, de forma indissociável para efetivação da valorização profissional, trouxemos dados mais recentes acerca da valorização docente, para ilustrar melhor esse contexto de entraves à valorização profissional no âmbito do PNE e conseqüentemente nos PEEs e PMEs. São dados do ano 2021 produzidos pelo Inep (2022)¹⁵⁰, que embora não coincidam com o tempo histórico da pesquisa Fapes (2019-2020), merecem destaque

Sobre a **meta 15**, o Inep (2022) revelou que em **2021 o Estado do ES, nos anos iniciais do EF, concentrava a melhor adequação de formação docente (86.5%)** dentre as unidades federativas e, **nos anos finais também se destacou** por estar entre os estados da Região Sul e Sudeste com os percentuais mais altos de professores com formação superior adequada.

Em relação a **meta 16A**, o Inep (2022) destacou que o percentual de professores da educação com pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*) **no Brasil era 44.7%** (40.7% especialização, **3.3% mestrado e 0.8% doutorado**) e, que a meta de 50% até

¹⁵⁰ Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatório_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf

2024 poderá ser alcançada se o ritmo de crescimento o indicador se manter. No que tange a **meta 16B**, dos professores com cursos de formação continuada (pelo menos 80 horas em uma das áreas descritas nas notas de rodapés nº 72 e/ou 78), o Inep (2022), revelou que **em 2021**, embora a Região Sudeste apresentasse uma queda e o menor percentual das regiões que compõem o Brasil (29.3%), **o ES detinha o melhor percentual (75.9%)** dentre os estados da federação; e, que os maiores percentuais de professores com formação continuada estavam nas redes municipais (46.9%), seguidas das redes estaduais (36.0%).

Quanto ao cumprimento da **meta 17** que trata da valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica por meio da equiparação do rendimento médio desses profissionais ao dos demais profissional com escolaridade equivalente, o Inep 2020 avaliou que entre 2012-2019 dez estados registraram perdas reais na remuneração bruta média dos profissionais do magistério e, o ES ao lado do Distrito Federal e do Acre tiveram a **maior retração na remuneração desses profissionais, com redução estimada em 15.4% no ES**. De forma semelhante em 2021, o Inep (2022, p. 372-373, grifo nosso) avaliou que:

Ao todo nove estados registraram perdas reais na remuneração bruta média dos profissionais do magistério entre 2012 e 2021. [...]. Distrito Federal e **Espírito Santo** foram os estados que registram **maior retração na remuneração dos profissionais do magistério, com redução estimada em 18.7% e 15.1%**, respectivamente.

Referente a **meta 18** que trata de assegurar até 2016 (PNE) e 2017 (PEEs e PMEs) planos de carreira e remuneração (PCR) para os profissionais da educação básica pública, tomando como referência o PNPS definido em lei, o Inep (2022) em relação ao **ano 2021** registrou que **95.7% dos municípios do Brasil possuíam PCR** dos profissionais do magistério da educação básica; **74.2% possuíam legislação prevendo 2/3 (dois terços)** da carga horária dos profissionais do magistério para atividades de interação com os estudantes (**o ES com 74.4% possuía o maior percentual em termos de municípios que cumpria os 2/3**); e, 74.2% cumpriam o PNPS (**o ES com 75.6%, estava entre os 13 estados com maior percentual acima da média nacional que cumpria o PNSP**). E somente 57.7% dos municípios atendiam simultaneamente os três indicadores mencionados (PCR, PNPS e 2/3 com a atividades de interação com os discentes). Em 2021, os **ocupantes de cargos de**

provimento efetivo nas redes municipais constituíam 70.6%, embora o ES fosse um dos cinco estados da federação (Amazonas, Acre, Mato Grosso do Sul, Alagoas e ES) com as cinco redes municipais que apresentaram os menores percentuais de professores efetivos (54.7%), sendo que Região Sudeste possuía o maior percentual (79.2%).

b) Formação Inicial: fragilidades observadas com a adesão/uso das tecnologias inovadoras

Para além das fragilidades registradas, observadas sobretudo no ano 2020 em razão da adoção das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) e tecnologias digitais/virtuais na formação continuada de professores, os gestores de formação de três municípios da subamostra, evidenciaram o não domínio da ortografia pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental:

[...] é claro a pandemia trouxe à tona coisas que a gente não conseguiu entender, essa é uma questão latente, outra **questão latente hoje o pedagogo consegue entrar na sala em tempo real e olhar atividade que o professor passou pro aluno então, por exemplo, a gente vai descobrindo que a gente tem professor, por exemplo, lá no ensino fundamental 1 que tem problemas graves na formação dele como, por exemplo, ortografia. Às vezes o pedagogo no caminhar da escola não dava conta de acompanhar isso, porque não conseguia entrar sempre na sala dele e hoje ele consegue**, aí tô aqui..., aqui desculpa a expressão, sem fazer nada... vamos **entrar aqui na sala do primeiro ano da professora fulano de tal e vou assistir a aula dela no início, vou ver qual foi a atividade que ela postou hoje né. Então hoje isso também facilitou algumas coisas no acompanhamento pedagógico, mas o ponto positivo foi facilitar**, o ponto negativo foi que **a gente começou a enxergar mais limitações a gente achava que não tinha e que, sobretudo, são limitações além dos problemas tecnológicos e físicos, da estrutura física, de formação continuada.** [...] (GMFC- 07, 2020, p.16, grifo nosso).

As fragilidades da formação inicial também foram observadas pelo GMFC-05, ao chamar a atenção para a importância do cumprimento do estágio supervisionado na realidade da educação básica, para assegurar o equilíbrio entre teoria e prática nos cursos de Pedagogia, considerando que havia na rede de sua atuação professores habilitados nesses cursos que não tinham o domínio ortográfico e das operações matemáticas basilares necessários à prática docente nos primeiros anos do ensino fundamental,

[...]. Eu vejo que nesses quatro anos o que nós identificamos? Que os professores saem do curso de pedagogia com muitas teorias, mas com muito pouca prática, aí eu peço licença para falar um pouquinho da minha experiência quando eu estudei na UFES, eu sou formada em letras pela UFES e estagiei em Cariacica, numa escola lá no morro de Campo Grande. E sabe como foi meu estágio? 6 meses dando aula na escola que na época [...] Meu estágio foi por seis meses tomando conta de uma turma. Assumindo uma turma e a professora assistindo as minhas aulas, seis meses. Eu fui professora de faculdade aqui em [nome do município], dei aula de estágio supervisionado, e no meu estágio, os alunos já não ficavam seis meses. [...]. Então eu vejo a grande diferença: seis meses em uma escola pública. O que eu aprendi lá eu carrego até hoje e olha que eu tive uma carreira graças a Deus muito bem sucedida. [...] Então, a sua pergunta aí formação continuada, hoje eu vejo que os cursos de pedagogia não mais atendem às necessidades da Educação Básica. [...]. A gente ver os professores entrando é... não sei é difícil falar isso, mas um português sofrível, sofrível! A primeira, minha primeira atitude ao entrar na secretaria foi promover um curso de português e matemática, primeira! Porque eu vi, eu vi! Ninguém me falou, eu fui na sala de aula e vi uma professora de matemática para efetuar uma conta colocando $91 + 9$ dando 101 , $91 + 9$ é... 91 pera aí agora me perdi um pouquinho, é $91 + 9$ realmente dá né, ela efetuou a operação de forma errada né, ao invés de colocar o 9 ao lado direito colocou ao lado esquerdo. Outra situação que eu espero que aqui a gente esteja falando em sigilo profissional [...]. Nós aplicamos uma prova para professores de 2º ano, prova que era aplicada para os alunos e nós tivemos professores que erraram. De 20 questões erraram 18, então foi muito grave. Quando eu falo em formação continuada nós começamos por aí, Português e Matemática. A partir daí nós começamos a promover outras formações. Hoje nós temos, no município [...], quase uma overdose de formações para quem quiser se aperfeiçoar e para quem quiser aprender, tanto tecnicamente falando, pedagogicamente [...] (GMFC- 05, 2020 p.1-2, grifo nosso).

Alinhado à essa perspectiva da valorização do estágio supervisionado como parte constitutiva da trajetória formativa do estudante do curso de pedagogia e demais licenciaturas, o GMFC-05, chamou a atenção para a valorização da experiência na escola antes de assumir efetivamente uma sala de aula,

[...].Aqui eu atuo muito próxima. Eu vou muito à escola, conheço. Primeiro porque eu sou do chão da escola, eu dei aula minha vida inteira. Então eu sei bem o que é chão de escola, sei bem o que é ser supervisora, e eu entendi essa necessidade de tanto o professor, quanto o pedagogo de ter uma experiência na escola antes de entrar efetivamente na sala de aula. [...] (GMFC-05, 2020, p.3-4, grifo nosso).

Para além dos professores, a formação inicial dos pedagogos também foi destacada como frágil em termos de prática profissional e que isso incidia negativamente no trabalho desses profissionais na escola, a exemplo do já pontuado pelo GMFC-01 ao ser indagado, na entrevista, sobre a importância de se investir na formação continuada de professores:

[...] esse movimento como eu falei para você, principalmente dos

pedagogos, ele vem, ele vem muito fragilizado. Só o, a faculdade, a universidade, aqui a faculdade né, ela.... o centro universitários que tem aqui, ele não dá conta de.... dessas outras situações e eles vem, a gente sente que eles é muito despreparados. E é o curso de pedagogia ele vai, vai ofertar para que ele tem, com essa formação ele vai para sala de aula ou vai ser pedagogo. Entendeu? Então a gente sente assim que são professores pedagogos que.... tem, nesse sentido de prática, sem conhecimento de prática. Isso nos preocupa porque ele, dentro da escola, é uma peça essencial, o pedagogo né, essencial para conduzir todo o trabalho para tentar conduzir a formação lá dentro da escola que ele não consegue. E aí aquilo que eu comecei a falar quando ele se depara, ele apagando incêndio, ele está fazendo o cartaz, ele está atendendo família, mas ele não está fazendo o quê ele deveria fazer, que é real, que é a garantia desse processo, da aprendizagem, de fazer esses levantamentos de aprendizagem, de cuidar das intervenções. **A gente, a gente sente que essas intervenções pedagógicas elas poderiam ser muito mais intensas nos momentos de planejamento. Se ele desconhece, como ele vai intervir? [...]** (GMFC-01, 2020, p.12, grifo nosso).

O mesmo GMFC-01, ainda pontuou que a formação continuada dos pedagogos constituía um desafio, na medida em que as intervenções feitas junto aos mesmos, para minimizar suas fragilidades advindas da formação inicial, visto que eram implicadas pela migração desses profissionais para outro município/rede, depois de ter participado no ano anterior, naquele município (GMFC-01), de formação continuada em serviço,

[...]. Né, então são essas fragilidades assim que... fez com que a gente começasse a pensar em trabalhar com os pedagogos, mas de forma mais contínua e trazendo alguns, **algumas fragilidades que eles iam pontuando para ver se a gente avançava. Só que quando chega no final do ano, o que acontece? Eles vão para outro município e a equipe muda completamente. Então nós, parece que estamos enxugando gelo né, a gente faz o movimento um ano, o que não é.... o que a gente não considera assim também que se perdeu tudo.** Claro que não! Acho que desde né, tudo que se propõe a dialogar, eu acho que como ser humano, como profissional, sempre a gente vai ter as contribuições e dar as contribuições. [...]. (GMFC-01, 2020, p.12).

No pontuado pelo GMFC-01, para além do quadro de deficiência da formação inicial dos professores, percebermos o vínculo empregatício temporário dos pedagogos, como revelador da precarização das condições de trabalho desses profissionais, a partir do que alertou Oliveira (2004, 2009, 2011):

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também, o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando em alguns estados, a

número correspondente ao dos trabalhadores efetivos [...] têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade de emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

Dito isso, ainda no contexto do quadro de fragilidades da formação inicial dos professores, o GMFC-07, na direção de Nóvoa (1992) que afirmou que “[...]. É preciso fazer um esforço de troca de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova *cultura de formação de professores*” (NÓVOA, 1992, p. 30), propõe o diálogo da instituição formadora com as escolas, no intuito de amenizar ou corrigir as limitações da formação inicial dos professores,

[...]. Foi o que nós falamos para o IFES e para a UFES quando eles vieram fazer entrevista, hoje a gente percebe que a formação inicial do professor ela é muito restrita, nós precisamos melhorar isso aí também. Então a gente precisa estabelecer um diálogo lá, não que a gente não desconfiasse disso a gente... eu tenho certeza que todo mundo aqui já desconfia que tem alguns professores que estão chegando com alguns déficit [sic], mas vê efetivamente é... eu já entrei numa sala olhei, liguei para pedagogo e falei assim não tem condições dessa atividade está posta no 3º ano A, do turno tal, da sua escola. Como ela passou por você? Quem autorizou a professora postar? Hoje a gente tem uma rede muito maior de acompanhamento pedagógico do que a gente tinha [...] (GMFC- 07, 2020, p.16, grifo nosso).

Nesse sentido, Nóvoa (2009), argumenta que sua defesa em favor de uma maior presença da profissão e da escola na formação dos professores, visto que

[...].Trata-se, sim de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injuções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 19).

Por conseguinte, considerando que em Balll e Mainardes (2011), o agente social - sujeito ativo - deve atuar sobre as políticas educacionais. Nessa direção buscamos compreender o grau de conhecimento que os gestores de formação tinham dos planos decenais de educação e das políticas de formação neles estabelecidas, bem como de acompanhamento da sua “implementação”.

6.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DOS PLANOS DECENAIS DE EDUCAÇÃO

Levando-se em conta que os PMEs 2015-2025 são políticas de Estado, planejadas e elaboradas em consonância com o PNE e com o PEE-ES, com a ampla participação da sociedade civil organizada e entidades representativas dos diversos segmentos sociais, sobretudo das Semes, para serem cumpridas no decênio (2015 a 2025), com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e, que a formação inicial e continuada de professores é tida como essencial para o alcance desse objetivo. Considerando ainda, que as políticas de formação continuada para serem cumpridas, no âmbito dos municípios, as Semes, bem como os CME, os FME e as Comissões de Educação das Câmaras Municipais de Educação, são as instâncias responsáveis pelo monitoramento e avaliação contínua desses planos decenais municipais, como prevê o art. 5º de cada lei de aprovação dos PMEs.

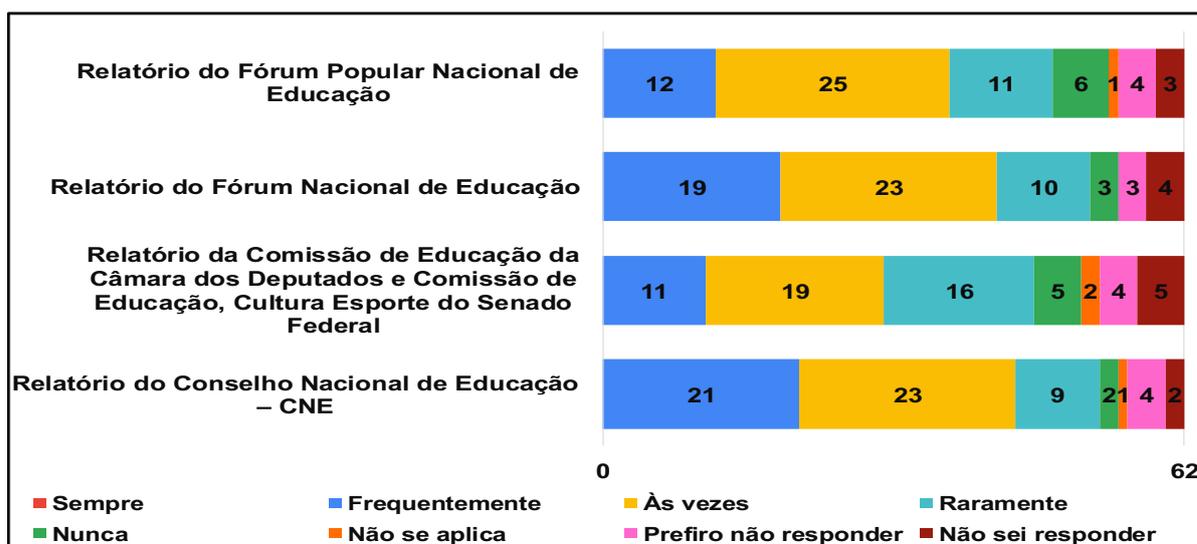
Interessa-nos saber com que frequência os gestores de formação das Semes acompanhavam, conheciam as políticas de formação continuada de professores estabelecidas nesses planos e em que medida as Semes “implementavam” as políticas de formação continuada docente, bem como de valorização do trabalho desses profissionais previstas nos PMEs e PNE.

6.2.1 Gestores de formação e o acompanhamento da execução e avaliação dos planos decenais de educação.

No que tange ao monitoramento da execução e avaliação do PNE, os resultados da *survey* relativos à frequência com que os gestores de formação continuada acompanham esse plano nacional, demonstrados no Gráfico 50, a seguir, revelaram que esse acompanhamento era feito, “frequentemente” e “às vezes”, por meio dos Relatórios do “Conselho Nacional de Educação de Educação” (1º), seguido do “Fórum Nacional de Educação” (2º), da “Comissão de Educação da Câmara dos

Deputados do Senado Federal” (3º) e do “Fórum Popular Nacional de Educação¹⁵¹ - FPNE”(4º), visto que, a exceção do FPNE, tratam-se de instâncias, assim como o Mec, responsáveis pelo monitoramento e avaliação contínua da execução do PNE, com previsão no art. 5º da Lei nº 13.005/2014.

Gráfico 50 - Acompanhamento do PNE pelos gestores de formação

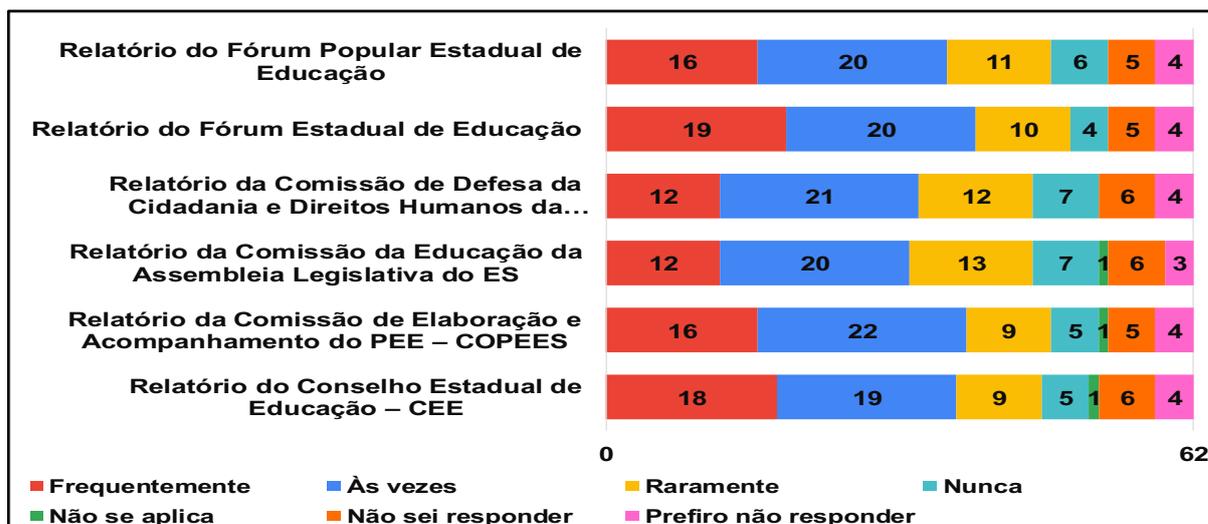


Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes.

O acompanhamento do PEE-ES, pelos gestores de formação, como demonstra o Gráfico 51, seguir, era realizado “frequentemente” e “às vezes” (maior incidência de respostas), sobretudo por meio dos Relatórios do “Fórum Estadual de Educação – FEE” (1º) e da “Comissão de Elaboração e Acompanhamento do PEE/ES - COPEES” (2º), do “Conselho Estadual de Educação – CEE-ES” (3º), seguidos do “Fórum Popular Estadual de Educação – FPPEE”(4º), da “Comissão de Defesa da Cidadania e dos Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado do ES (5º) e da “Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do ES”(6º), visto que, a exceção do FEPE, são instâncias responsáveis pelo monitoramento e avaliação contínua da execução do PEE-ES, assim como a “Secretaria de Estado da Educação – Sedu”, como prevê o art. 5º da Lei nº 10.382/2015.

¹⁵¹ O Fórum Popular Nacional de Educação – FPNE não tem previsão legal no art. 5º da Lei nº 10.382/2015, como instância responsável pelo monitoramento e avaliação contínua da execução do PNE.

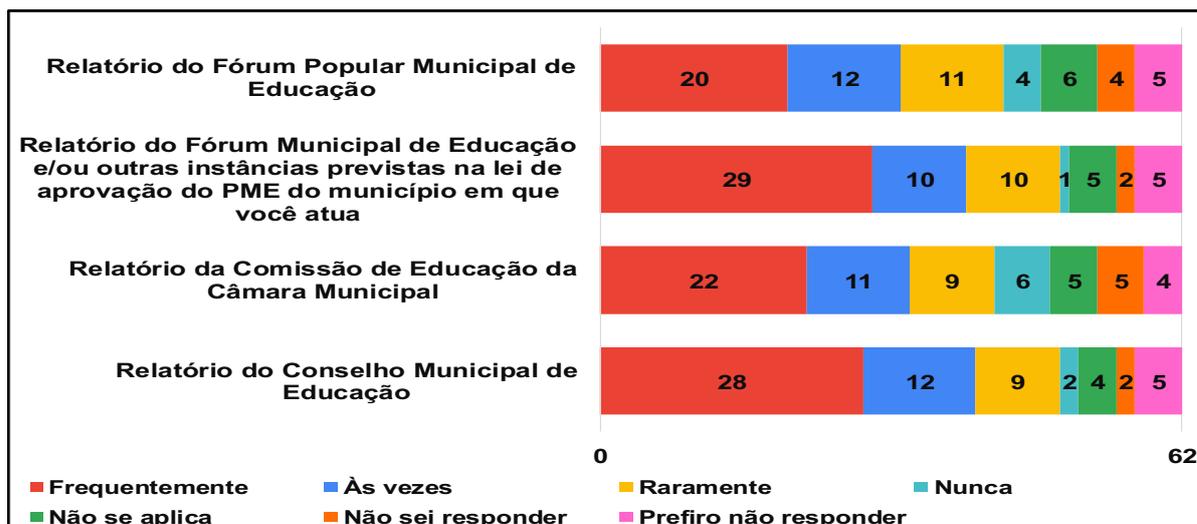
Gráfico 51 - Acompanhamento do PEE-ES pelos gestores de formação



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes

Quanto ao acompanhamento dos PMEs capixabas pelos gestores de formação, como demonstra o Gráfico 52 (a seguir), era realizado, “frequentemente” (maior incidência de respostas) e “às vezes”, por meio dos Relatórios do “Conselho Municipal de Educação – CME” (1º), seguido do “Fórum Municipal Educação- FME e outras instâncias previstas na lei de aprovação do PME” (2º) e da “Comissão de Educação da Câmara Municipal” (3º), visto que a exceção do Fórum Popular de Educação - FPE” (4º), são instâncias, assim como a “Secretaria Municipal de Educação - Seme”, responsáveis pelo monitoramento e avaliação contínua da execução desses planos, como prevê o art. 5º das Leis de aprovação de cada um.

Gráfico 52- Acompanhamento do PME pelos gestores de formação

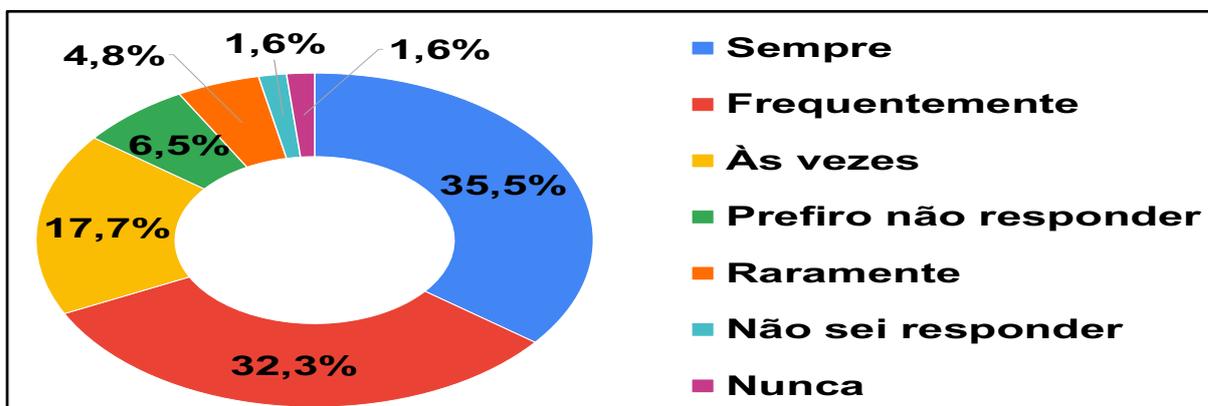


Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes

Além dos relatórios de monitoramento e avaliação dos planos decenais de educação emanados das referidas instâncias (Gráficos 50, 51 e 52), os planos estaduais e municipais em consonância com o previsto no §2º do art. 5º da Lei nº 13.005/2014, contam com os Relatórios de aferição da evolução do cumprimento das metas estabelecidas no PNE publicados a cada dois anos pelo Inep, e com os Relatórios do IJSN de aferição da evolução do cumprimento das metas do PEE-ES e dos PMEs capixabas, como preveem as leis de aprovação dos planos estadual e municipais do Estado.

Nesse sentido, buscamos conhecer com que frequência as Semes vinha se apropriando dos indicadores do cumprimento das metas dos planos decenais publicados pelo Inep, e os resultados da *survey* revelaram que nas secretarias municipais de educação capixabas esses indicadores eram parâmetros para se pensar, (re)planejar e/ou (re)direcionar a execução das políticas públicas educacionais, sobretudo as de formação continuada, visto que apropriação desses dados era de 67,8%, (considerando as respostas “sempre”- 35,5% e “frequentemente”- 32,3%), como demonstra o Gráfico 53, a seguir.

Gráfico 53- Apropriação pela Seme dos indicadores do Inep sobre os planos decenais de educação.



Fonte: Relatório de Análise de Dados da pesquisa Fapes/Nepe-Ufes

Insta ratificarmos que embora os dados da *survey* tenham revelado um percentual significativo de acompanhamento, pelas Semes, dos indicadores/relatórios do Inep (67,8%, considerando as respostas “sempre” e “frequentemente”), os indicadores/relatórios do Inep não tratam das especificidades dos municípios, mas dos Estados, do Distrito Federal e do Brasil. Os indicadores do cumprimento das metas dos planos decenais municipais, são publicados pelo IJSN, considerando que, nas leis de aprovação do PMEs capixabas, o referido instituto é o responsável pela aferição/publicação desses dados em âmbito local (municípios do ES), muito embora, como já registramos, o primeiro e único relatório de acompanhamento dos PMEs publicado pelo IJSN, foi em 2017.

Dito isso, na tentativa de apreendermos em que medida as políticas de formação continuada previstas nos PMEs 2015-2025 capixabas estão sendo efetivadas e as condições legais de apoio aos profissionais para a sua efetivação, uma vez que tais planos preveem formar em nível de pós-graduação os professores da educação básica (meta 16), bem como assegurar as condições para tanto, previstas, respectivamente, na meta 18¹⁵² e, sobretudo na estratégia 18.4¹⁵³, buscamos apreender com base nos dados da *survey* a política de formação continuada no

¹⁵² Meta 18 do PNE e de forma semelhante dos PMEs e PEEs, estabelece “assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal” (BRASIL, 2014).

¹⁵³ Estratégia 18.4 do PNE e de forma semelhante dos PMEs e PEEs, estabelece “[...] prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu” (BRASIL, 2014).

contexto da valorização profissional, considerando que a valorização docente, é uma das 10 diretrizes dos referidos planos e compreende formação, condições de trabalho e remuneração e adequadas de trabalho (OLIVEIRA, 2012).

Embora, os dados da *survey* tenham revelado o acompanhamento dos planos decenais de educação pelos gestores de formação, especialmente por meio dos relatórios do CNE, CEE, CME, bem como a apropriação, pelas Semes, dos indicadores do Inep sobre a evolução do cumprimento desses planos, as entrevistas revelaram que somente em três dos 10 municípios entrevistados, os gestores de formação mencionaram o PME como norteador direto ou indireto das políticas de formação desenvolvidas no município, a exemplo do GMFC-02 que referenciou o plano municipal como único amparo legal que possuía para assegurar a continuidade dos projetos/ações de formações continuadas realizados no município, visto que não dispunha de uma política de formação de professores institucionalizada:

[...].por isso que eu disse também, assim, da importância da gente ter políticas que garantam né, essa continuidade da formação, porque apesar da gente ter a formação já a quase 20 anos né, um projeto forte de formação a quase 20 anos no município, a gente não tem uma lei aprovada, a gente não tem um decreto, o que a gente tem é a formação acontecendo. **E a lei que a gente tem, que a gente se apegar a ela agora é o plano municipal, então no plano municipal nós fizemos questão de inserir nele né, as ações de formação, da melhor maneira que conseguimos na época, justamente para tentar garantir essa continuidade né.**[...] (GMFC-04, 2020, p. 5, grifo nosso).

O segundo exemplo das poucas referências feitas ao PME, nas entrevistas, sobretudo como o norteador das políticas de formação continuada praticadas, foi observado na resposta do GMFC-01 ao questionamento de “como estavam percebendo o alcance das metas relativas à formação continuada estabelecidas no plano municipal”, na medida em que evidenciaram que o cumprimento das metas estabelecidas no plano municipal acerca da formação continuada poderia ser mais satisfatório se os gestores de formação/equipe gozassem de condições de trabalho mais satisfatórias:

[...] Então nesse movimento de Formação, **quanto ao plano Municipal, a gente vê que a gente tem atendido, de uma certa forma, a gente tem atendido né. É....** Mas aquilo que eu falei, a gente pensa em outras formações, que se, que a gente consideraria ideal, mas infelizmente a gente vê que a gente tem muitas fragilidades ainda para conseguir atender. **Então....é.... com relação ao Plano Municipal, a gente vê que.... a gente pode avançar ainda muito mais. Poderia avançar muito mais se a gente**

tivesse assim, uma equipe mais voltada para a formação, que é uma coisa que a gente vem tentando dialogar com a Secretária. **Por que não dá para a gente ser o pedagogo da escola, mais o formador, mais o que responde as ouvidorias, porque são muitas né, mais os que, os que escreve os documentos, os que analisam, mais... somos nós, é.... que ficamos frente a esses programas na hora da Adesão né, a gente... então assim, é tudo muito junto né, que tá num setor só.** [...] porque tá muito, tudo ligado o nosso setor e poucas pessoas. **Se a gente tivesse uma equipe, por exemplo, como eu falei de formadores né, conseguisse fazer esse trabalho melhor.** Eu acho que, com certeza, ia atender muito mais. (GMFC-01, 2020, p.17, grifo nosso).

O GMFC-01, na entrevista, ainda fez uma segunda referência ao PME, ao pontuar que não dispunha de um documento orientador da formação continuada no município, que as orientações estavam em processo de registro e tinham como amparo legal o PME:

[...] Então a gente começou a escrever essas orientações. **Nós temos mais de 40 orientações de 2018 para cá, tudo a gente foi escrevendo.** Não é no sentido de padronizar, mas é no sentido de mostrar a eles que a escrita, ela fica, ela pode ser revisitada e também sempre associando a teoria. A gente não faz uma orientação solta [...] **Sempre a gente trabalha, é... na base legal, considerando isso, considerando o Plano Municipal,** depois a gente vem com a questão teórica,[...]. Isso a gente começou a.... sentir resultado. Porque a gente, parecia que as coisas ficavam muito soltas e, às vezes, nem chegavam dentro da escola.[...] (GMFC-04, 2020, p. 12-13, grifo nosso).

O terceiro e último município que referenciou o PME, foi o GMFC-10, ao destacá-lo como amparo legal para obrigatoriedade da oferta de formação continuada aos profissionais do magistério, dizer da não obrigatoriedade da participação dos profissionais nas atividades formativas ofertadas pela Seme, ainda que o Estatuto dos Servidores estabeleça essa obrigatoriedade

E aí a gente tem percebido na avaliação dos cursistas, porque infelizmente a gente precisa dizer essa dificuldade que não, **apesar da gente ter né uma legislação da obrigatoriedade da oferta da gente entender isso que está no nosso plano Municipal de Educação na política de formação continuada do município de [nome do município], mas também ter no estatuto do magistério do Servidor Público também a obrigatoriedade da sua participação,** mas a gente não entende como assim, estamos convocando para, a gente vai pela sensibilização parte do princípio da gente fazer movimento com os diretores e diretoras que precisam fazer dentro das outras dimensões essa dimensão pedagógica muito forte né junto a sua equipe, então sempre vem trazendo esse tom, mas infelizmente não são todas as pessoas né que participam dos processos e que deveriam [...] (GMFC-10, 2020, p 2, grifo nosso).

Outra referência ao PME, por parte do GMFC-10, foi relacionada à valorização profissional prevista no PME (sobretudo na diretriz – IX e na meta – 18 e nas metas

15 e 16 articuladas com 18), ao ressaltar que a formação continuada realizada na rede estava articulada ao plano municipal, bem como ao plano de carreira do município:

A relação dos processos formativos com o plano Municipal de Educação, a gente olha sempre os eixos de lá né, é...**a gente entende que essa questão também do plano...da valorizar... que é um plano de formação que a gente fala né, e de valorização do Servidor, que ele está vinculado a esses avanços por mérito**, que avança em 5% do salário de três em três anos, com uma tabela que tem a pontuação de carga horária de cada certificação deles [...] (GMFC-10, 2020, p. 19-20, grifo nosso).

Nessa direção, o GMFC-10 também mencionou o PME para informar a previsão no plano de carreira e no plano municipal de licenças remuneradas para os profissionais do magistério cursarem mestrado e doutorado, bem como a concessão dessas licenças por parte do município,

Sim, eles estão...é...teve um momento que houve uma paralisação por conta dos órgãos reguladores, que notificou [nome do município] porque tinha atingido a questão financeira, mas isso já voltou, **inclusive agora em tempo de pandemia nós recebemos mais profissionais lá que foram concedidas licenças para mestrado e doutorado, lá no plano Municipal de Educação a gente tem uma meta de avançar eu acho que para 2% da rede, nós estamos ainda em 1% que o que tinha antes né, mas a gente tá fazendo dentro da possibilidade financeira como é que a gente começa a se aproximar desses 2%, que que acontece então a nossa referência, nosso balizador é esse 1% da rede que está licenciado para mestrado doutorado com vencimentos, então assim, quando retorna o próximo da fila entra quando retorna mais um grupo aí o próximo da fila entra, tem uma fila** que eles fazem por solicitação e a gente vai respeitando essa fila, então assim, tem um grupo bom que começou no segundo semestre do ano passado, teve dois grupos em momento diferentes e agora mais dois grupos em 2020 no primeiro semestre, e **agora teve um grupo recentemente tem 1 mês aproximadamente que foi concedido pra eles essa licença, com remuneração.**(GMFC-10, 2020, p. 20-21, grifo nosso).

Por outro lado, a entrevista com os gestores de formação do GMFC-10, de forma semelhante às constatações de Paz (2020) no sentido de a lei, por si só, não garantir o atendimento das reivindicações históricas dos profissionais do magistério, ainda evidenciou que embora a política de formação continuada estabelecida no PNE e PME do município em questão tenha repercutido na progressão na carreira e mais especificamente na melhoria salarial dos profissionais da educação, o PME por si só não garante a satisfatoriedade desse aspecto:

[...] **por mais que tenha essa política**, por exemplo, a gente foi atravessado

lá em 2013 por essa questão dos recursos, que [nome do município] foi lá em baixo com a arrecadação, e que isso impactou diretamente no **nosso salário nós ficamos sem reajuste durante 4 anos, nós tivemos um momento que nós ficamos sem avançar nesse...por mérito**, não sei o que lalala...[sic] já voltou graças a Deus. Então assim, foram perdas muito grandes eu tenho consciência disso, **então às vezes eu acho que essas...esse plano municipal ele existe, mas ele não garante ainda [...]** (GMFC-10, 2020, p. 25-26).

Assim, considerando que “[...] nenhuma política é neutra, pois é engendrada a partir de conflitos e arriscar de esforço em um contexto complexo e multifacetado, definido por condicionantes históricos, sociais, políticos e culturais (BALL, 1997, apud MAINARDES, 2017, p. 5), o fato do infográfico 01 apresentado na seção 6.1 “Percorrendo os caminhos das práticas das políticas pelos gestores”, ter revelado que as palavras “plano” e “política” figuraram entre as menos citadas pelos gestores como sendo as mais representativas de suas atribuições desempenhadas nas Semes, somado ao fato das entrevistas com os gestores de formação terem revelado que somente três dos 10 municípios da subamostra da pesquisa Fapes mencionaram os planos decenais de educação como norteadores das políticas de formação desenvolvidas/ofertadas no município, nos permitem inferir a necessidade de acompanhamento das metas e estratégias dos planos decenais de educação no contexto vivo da política educacional como instrumento vivo de mobilização dos profissionais da educação (DOURADO, 2017), em especial dos gestores de formação, no contexto da sua prática - as Semes capixabas.

Em outras palavras, cientes que “[...] A formação continuada deve se efetivar por meio do projeto formativo que tenha como eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério. (DOURADO, 2015, p. 313), chamamos a atenção para que os gestores de formação busquem um fazer menos ingênuo, não só nas políticas de formação, mas na análise de todas as políticas educacionais (MAINARDES, 2017) articuladas as da formação. Dessa forma, a seguir trataremos das práticas de tradução das políticas de formação continuada de professores no referenciadas nos planos decenais de educação, pelos gestores de formação no âmbito das Semes.

6.3 PRÁTICAS DE TRADUÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PREVISTAS NOS PLANOS DECENAIS DE EDUCAÇÃO, PELOS GESTORES DE FORMAÇÃO.

A partir do olhar das “invenções cotidianas – artes de fazer” de Certeau (1994) –, vimos que há diferentes maneiras de fazer as políticas educacionais com base na perspectiva de conceitos de lugar, espaço, estratégia e tática certeuniana, aliada a possibilidade de “tradução” dessas políticas no contexto da prática da abordagem “ciclo de políticas” de Ball e seus colaboradores (1992, 2006, 2011, 2016).

Argumentamos que as Semes, como lugar de poder/de estratégia, também podem se constituir em espaço/lugar de tática; uma vez que os projetos e/ou programas - políticas de formação continuada -, adotados em parceria com e/ou advindos do Governo Federal e/ou Estadual e/ou privado, a serem “implementados” nas redes municipais de ensino do Estado do ES, podem ser ressignificados pelos gestores da formação continuada - sujeitos ordinários de Certeau (1994) ou sujeitos ativos em Ball e Bowe (1992) -, a partir desse não lugar e com os recursos disponíveis transformam o que lhes dão - projetos, leis, políticas ou programas recebidos/adotados -, adequando-os as suas vivências, convicções e necessidades.

Sob essa ótica, apresentamos neste capítulo os dados da *survey* articulados aos das entrevistas semiestruturadas, indicadores de práticas cotidianas de tradução das políticas de formação continuada de professores no contexto dos planos decenais de educação, vivenciadas nas Semes, pelos gestores de formação.

Nosso intuito de identificar processos de tradução das políticas de formação de professores no contexto dos planos decenais de educação, considerando o evidenciado no capítulo 5 e, que somente dois dos 10 municípios entrevistados possuíam uma política de formação própria (GMFC-10 e, GMFC-07 ainda não institucionalizada) e que na totalidade dos municípios respondentes da *survey* e entrevistados, os projetos/ações de formação de professores eram ofertados/realizados em parceria com o Governo Federal (Pnaic, Trilhas, BNCC, diretrizes curriculares dentre outros) Governo Estadual (Paes, currículo capixaba e outros) e, que essas proposições de formação derivadas e definidas pelo Governo

Federal ou Estadual atendiam as demandas. Buscamos compreender quais as ressignificações/adequações realizadas pelos gestores de formação para atender as necessidades do município.

Para tanto, consideramos os programas Pnaic e Paes, BNCC, currículo da educação infantil ou do ensino fundamental dentre outros, “implementados” nos municípios capixabas por meio de parcerias públicas firmadas entre os municípios e o Governo Federal ou o Governo Estadual, ou ainda entre os municípios e Ufes, Pólo Uab ou Ifes, são políticas educacionais de alfabetização previstas nos planos decenais de educação, uma vez que o Anexo Único da Lei nº 13.0005/2014, de aprovação o PNE 2014-2025, e de forma semelhante/consonante o anexo único das leis de aprovação dos PMEs e do PEE do ES, a exemplo da alfabetização prevista na meta 5 que trata de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro)¹⁵⁴ ano do ensino fundamental, bem como nas estratégias 5.1 e 5.6, de forma articulada à formação inicial e continuada e à valorização dos professores alfabetizadores: .

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, **com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores** e com apoio pedagógico específico, a fim de **garantir a alfabetização plena de todas as crianças**;

[...];

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, **estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização** (BRASIL, 2014, s/p, grifo nosso).

Dessa forma, programas e as formações continuada voltados ao Pnaic do Governo Federal, ao Paes do Governo Estadual, assim como ao currículo e a BNCC da educação infantil e ensino fundamental, inserem-se no rol das políticas referenciadas nos planos decenais. Nessa direção, outro exemplo é o currículo e a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, previstos na estratégia 7.1 da meta 7 dos

¹⁵⁴ O Decreto nº 9.765, de 11/04/2019, do Governo Federal, institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e dentre outras providências, estabelece a política de alfabetização, de adesão voluntária dos entes federativos, das crianças do ensino fundamental, priorizando a alfabetização no primeiro ano do EF. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm). O Projeto de Lei 392/19, em tramitação na Câmara dos Deputados, pretende dar nova redação a LDBEN nº 9.394/1996, para estabelecer 7 (sete) anos como a idade máxima para alfabetização de alunos da rede pública de ensino (<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2191059>).

referidos planos, voltada ao fomento a qualidade da educação básica balizada pelo Ideb:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica **e a base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, s/p, grifo nosso).

Ainda sobre a previsão de políticas de formação voltada ao currículo, nos planos decenais de educação, a estratégia 1.9, da meta 1 que trata da educação infantil, prevê incentivos às políticas de cursos de formação inicial e continuada de professores que assegurem a elaboração de currículos que contemplem as pesquisas e teorias educacionais voltadas ao processo ensino e aprendizagem das crianças da educação infantil:

1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e **cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos** e propostas pedagógicas que **incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos** (BRASIL, 2014, s/p, grifo nosso).

De outra forma, os planos decenais de educação, asseguram a BNCC na estratégia 2.2 da meta 2, que trata da universalização do ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e da garantia a pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos de conclusão dessa etapa na idade recomendada,

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o [§ 5º do art. 7º desta Lei](#), a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a **base nacional comum curricular do ensino fundamental** (BRASIL, 2014, s/p, grifo nosso).

A BNCC e os currículos da educação básica, ainda estão previstos na meta 15 do PNE, e de forma semelhante os PMEs e PEE do ES, que garante, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência do plano, política nacional de formação dos profissionais da educação aos professores da educação básica, para que todos tenham formação

específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área específica em que atuam:

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação **com a base nacional comum dos currículos da educação básica**, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (BRASIL, 2014, s/p, grifo nosso).

Como vimos, no capítulo anterior, as parcerias externas públicas e privadas eram vistas como positivas pelos gestores de formação, nas entrevistas. Contudo, observamos que os programas desenvolvidos em parceria com o Governo Federal (Pnaic, BNCC) ou Estadual (Paes e Currículo), não eram simplesmente adotados pelos municípios, mas passavam por adequações de acordo com a conveniência da municipalidade, a exemplo do Paes adotado em parceria com o Governo Estadual:

Mas eu volto a dizer né, que a formação continuada no município [nome do município] ela vem perpassando todos os setores, todas as gerências. A gente precisa dialogar com a gerência de educação infantil, e a gente precisa dialogar com a gerência do ensino fundamental, com a coordenação de ensino de étnico-raciais, **então a gente vem dialogando, vem buscando essas parcerias entre a Secretaria de Educação e a gente também tem as parcerias com a UFES, com o IFES, e essas parcerias elas são muito bacanas, nós temos parcerias na área, por exemplo, com a UFES né, de educação física, artes, a educação do Campo né, o ano passado a gente teve com o IFES para história**. Mas a gente tem essas parceiras, vamos colocar assim, eles recorrem ao Centro de Formação ou a gente busca também essas parceiras, alguns momentos são eles que nos procuram, mas também há muitos momentos que nós procuramos a universidade e o Instituto. **E aí nós começamos a dialogar para que a gente possa fazer uma formação, não com aquilo que vem pronto né, mas que vai de encontro com as necessidades dos nossos professores da rede**. (GMFC-08, APES, 2020, p..13-14, grifo nosso).

Essa postura dos gestores de formação, junto aos professores da rede, de discutirem uma política de formação continuada, antes de “implementá-la” na rede municipal, se deu em relação ao Paes do Governo Estadual, na medida em que o programa original foi adequado por parte desses para a atender as reais necessidades da rede,

A gente teve adesão ao PAES desde o primeiro ano, está utilizando o material de PAES durante a pandemia agora, [...] Como você disse, [nome do município] é, e sistema e tem autonomia, mas a gente também não deixa de, de dar oportunidade ao professor de todos esses momentos de formação né, e de subsídio também na escola, ao professor e ao aluno né. Então tudo isso é muito discutido, como por exemplo, o PAES, quando ele vem logo depois do PNAIC ele vem com a concepção, voltando um pouco atrás na concepção. Mas mesmo a partir das avaliações, da gente entendendo que a gente teria que fazer algumas adequações, mas o nosso professor ele avaliou o material como um material muito bacana e por isso nós fizemos a adesão sim, fizemos adequação de acordo com o que era a realidade do município, inclusive na parte de avaliação e monitoramento, o formulário que foi elaborado por uma das nossas professoras da rede foi encaminhado para SEDU e no material do 2º ano, o último que veio agora, ele já veio com essa com essa sugestão igual da professora. Então a gente faz sim, e a gente usa autonomia para fazer adequação que a gente entende que é necessário né, porque se eu tava olhando como positivo de alguma maneira, então se vem agregar a gente faz a adesão sim. [...] (GMFC-07, 2020, p. 17-18, grifo nosso).

No contexto da prática, a forma como os gestores pensam e no que acreditam implica a “implementação” de uma política, sujeitando-as à interpretação aos seus valores e propósitos (MAINARDES, 2006), e nessa ótica o gestor de formação ao ser questionado na entrevista a este respeito, afirmou, em relação ao material da alfabetização proveniente das parcerias com o Governo Federal, Estadual dentre outros:.

[...] a gente acabou ressignificando alguns dos, é... esse processo, a gente tem lá aquele material pronto e acabado, mas como é que a gente que ressignifica né, dando o tom de [nome do município] compreendendo a...construção histórica de [nome do município], e entendendo quem são os nossos profissionais também, ao longo desse processo, então a gente tem sempre cuidado de ressignificar esses materiais, o PAES que veio agora pra gente nesse semestre [...]. aí é certificação são desses parceiros, no caso de estado, Endime, governo federal né, mas naquilo que a gente pode até...vou excetuar o PAES agora, que a gente ficou do jeito que tá mesmo, coordenados por eles, porque essa...tava nesse movimento online e tal, mas a gente sempre ressignifica esses projetos né, com tutores, com formadores e multiplicadores que são da nossa rede, a gente dialoga bastante, pra construir e trazer um pouco da nossa marca, pra nossa rede [...] (GMFC-10, 2020, p. 18-19, grifo nosso).

Municípios pequenos, observaram que embora em razão dos recursos escassos e da equipe reduzida de profissionais responsáveis pela formação continuada dos professores, fossem forçados a adesão de todas as políticas de formação do governo

federal e do estadual, não as “implementavam” na íntegra, mas apenas o que era compatível com as reais necessidades do município:

Pra município grande **ofertar formação continuada é difícil**, imagina para município pequeno né? Então.... hoje a gente sabe que... tudo requer dinheiro e os cofres públicos é... cada dia mais **escasso desse recurso**, principalmente na formação. Então nós **ficamos refém muito tempo de, das formações federais** né? Então [...] pegar esses quatro anos [...] As formações... nós fazemos questão. **O município faz questão, de fazer adesão das formações federais, estaduais que vem. Nós não temos o hábito de recusar, nenhuma. Tanto que a nossa política desde o início é a seguinte: vamos fazer a formação, vamos pegar o que é bom, deixar o que é de ruim e vamos agregar o que é necessário na nossa prática** né? E o foco é o nosso aluno [...]. Que nós estamos com a formação do currículo aí, e a gente trabalha em todas as formações que a gente participa, que nós participamos, seja em curso, seja né? em formação ofertado pelo Município ou fora [...] (GMFC-09, 2020, p.3, grifo nosso).

A capacidade inventiva dos gestores de formação, de transformar aquilo que lhes dão - a política de formação original – foi também revelada na entrevista do GMFC-04, em relação à formação do currículo “implementada” pela Sedu no município, assim como em relação ao Pnaic do Governo Federal e ao Paes do Governo Estadual, por se tratarem de formações “encomendadas”, “engessadas”, nas palavras do gestor de formação, a saber:

[...], **a gente sempre né, busca alinhar né, essa formação encomendada como você coloca aí, que já vem com aquele conteúdo programático ali que a gente tem que tá trabalhando, mas tentando também trazer pra nossa realidade né.** Não, não apenas trabalhando só né, aquela realidade ali e deixando de fora o nosso.[...].Porque na verdade, **quando começou com a implementação do currículo, em reunião né, em Vitória, nós tivemos uma proposta de formação, mas não foi o que aconteceu. Então, nós tivemos sim, que adequar ainda mais pra nossa realidade[...]. E aí nós estudamos né, sentamos junto com as pedagogas, as gestoras, da, da rede e colocávamos mais algumas coisas ali pra tá complementando essa formação. Quando nós tivemos o Pnaic no município, que abrangeu a pré-escola, aí nós fizemos, deixamos esse né, específico pra pré-escola e fizemos à parte pra creche e adequando sempre, né. [...] colocando isso aqui na nossa prática [...] nossa realidade [...]** Porque muitas vezes as coisas são muito bonitas no papel mas e no nosso dia a dia né? Na nossa prática, como é que nós vamos fazer? E, com o Paes, mesmo sendo da Educação Infantil, eu também acompanhei quando chegou no município, mesmo que ele foi uma proposta que já vem engessada, mas pra gente ele teve um resultado muito positivo. [...] (GMFC-04, 2020, p. 8-9, grifo nosso)

Por outro lado, o GMFC-04 complementou sua observação sobre as políticas de formação do Paes adotado em parceria com o Governo do Estado, ao destacar que a metodologia de testagem de fluência na leitura dos estudantes, embora tenha

causado estranheza no início, foi acatada e culminou no replanejamento da formação de professores à essa nova realidade introduzida na rede,

[...]. Olha só, quando iniciou o Paes, nós fomos perceber né, que nós tínhamos uma turma de 3º ano que ainda não fazia o nome. E tinha um acompanhamento de uma mesma professora desde a pré-escola. Então, onde é que estava a falha? Então nós precisávamos de trabalhar em cima disso. E complementando [...] voltando então né, nessa questão da formação do Paes, pegando o exemplo: é... porque [...] **o próprio programa em si né, ele trouxe é, ferramentas de trabalho que não eram habituais da rede aqui nossa né. Por exemplo: fazer o teste de fluência dos alunos [...] essa modalidade para gente, mas não era prática nossa da rede. E pelo teste de fluência a gente pôde perceber isso aí [...].** Não que antes, a gente também não tenha, não percebia isso, mas não ficava tão nítido, não ficava tão presente. **Então com essa, com essa metodologia aí, do teste de fluência e depois a gente conseguiu ver ali, aluno por aluno,** trazer os resultados, ver ali ó: **“Esse, nossa! Não conseguiu ler”.** Aí quanto a questão da escrita né, é... então, assim, ele... aquilo despertou um olhar a mais para sala de aula e as dificuldades que os alunos estavam tendo. **E aí em cima disso, a gente ia sempre, vai sempre adequando o planejamento né, no local com a formação que já vem com aquele conteúdo programático pronta ali.** (GMFC-04, 2020, p. 9, grifo nosso).

Considerando que apenas 28 dos 78 municípios capixabas são sistema municipal de ensino, o restante, incluído o GMFC-04, integra o sistema estadual de ensino, inclusive metade dos 10 municípios entrevistados na subamostra da pesquisa Fapes (GMFC-02, GMFC-03, GMFC-04, GMFC-05, GMFC-06). Cabe-nos registrar que além dos recursos escassos e da equipe reduzida de profissionais responsáveis pela formação continuada já evidenciado pelo GMFC-09, o fato dos municípios não terem constituído um sistema de educação próprio, implicava na adoção de políticas de formação continuada de professores do governo federal ou estadual, bem como na ressignificação dos materiais de formação elaborados por tais entes federativos, realizada pelos gestores com base em suas crenças sobre a formação continuada, a exemplo do Paes, como observou o GMFC-04:

[...]. Sempre que a gente tem uma oferta de formação continuada, de parceria de formação né, com o governo do estado ou com o governo federal, a gente analisa essa possibilidade da participação. Essa análise às vezes ela vem assim, ela tem que considerar diversos elementos né, **por exemplo, o nosso município não tem sistema próprio de educação. Então com o sistema estadual de ensino, [nome do município] pactuou um monte de ações né, diversas ações, uma das ações pactuadas é a formação, então uma formação que se constitui, por exemplo, que vem junto do material do PAES né, que é um material que a gente utiliza né, que foi elaborado pelo estado...elaborado,** vem do estado, mas que a gente utiliza esse material nas escolas e **associado a esse material tem**

uma formação. Então a pessoa que coordena esse processo e que desenvolvia essas formações ela sempre sentava junto com a formadora dos anos iniciais né, por quê? **Antes da gente repassar uma formação a gente precisa refletir sobre o que está sendo dito né, então quando essa formação passa por nós a gente tem sempre esse olhar de ressignificação da formação, aí eu não vou dizer que a gente é “oh, nós somos as maravilhosas, a gente tem que mudar”, não é isso, mas a gente precisa né, ver se o que está proposto ali vai mesmo ao encontro do que nós acreditamos como formação continuada, daquilo que nós acreditamos** como o melhor caminho para chegar até a criança, enfim (GMFC-02, 2020, p. 14, grifo nosso).

A ressignificação dos textos da política de formação continuada de professores, sob a forma de adequação, foi observada na formação sobre o currículo do ES, realizada em parceria com o Governo Estadual,

Então, a gente busca na formação sempre trazer para roda, trazer para o diálogo todos os documentos orientadores né, que o professor precisa conhecer, então por exemplo, ano passado nós vivemos aqui na rede municipal uma formação elaborada pelo governo estadual, que era formação sobre o currículo do Espírito Santo né, porque como eu já disse antes, por nós não sermos sistema a gente não podia constituir, produzir um currículo só nosso né, então a gente precisou pactuar para utilizar o currículo do Estado, então essa formação foi elaborada pelo Estado e aí aconteceu nas escolas estaduais e aconteceu também nas escolas municipais né. **A gente procurou, a partir das informações que nós iam chegando, a gente procurou adequar na medida do possível essa formação ao nosso grupo, as nossas necessidades né, mas ao mesmo tempo a gente já tinha nossa formação planejada e acontecendo, e planejada a partir das necessidades apontadas pelos próprios professores [...]** (GMFC-02, 2020, p. 16-17, grifo nosso).

As entrevistas, também revelaram atuações significativas dos gestores de formação sobre programas de formação realizados em parceria com entidades públicas, uma vez que as transformações realizadas na proposta de formação original, culminaram na escrita de um projeto de formação próprio, transformado em artigo que estava planejado para ser apresentado como pôster no EndiPE do ano de realização das entrevistas (2020):

[..]. **A formação em parceria com a Polícia Rodoviária Federal, foi a pedido do prefeito, porque aí são coisas que a gente, precisa fazer,** né. mas, a gente tentou então, dá uma conotação pedagógica também porque, **senão, ia ficar só aquelas palestras pra vim falar do trânsito, dos sinais, do cinto.... e a gente não tava vendo como isso ia acontecer dentro da sala.** Então, eu fiz uma proposta e conversei para ele trabalhar, o policial, é... ele trabalhar essa parte técnica e eu conduzir a parte pedagógica. E... a formatação que eu conduzi foi em forma de roda de conversa, eu fazia com os professores, é... formandos né entre eles e eles faziam essa roda de conversa com os seus alunos. Pra.. ver se eles ampliavam esse diálogo porque, aí **a gente escreveu um projeto com uma**

outra formação, diferente da Polícia Federal e, esse projeto a gente colocou até, é... Foi uma formação, era uma formação, educação para o trânsito, é... ética e cidadania. Alguma coisa associada assim. Educar para a Ética e Cidadania. E aí, duas professoras se interessaram em escrever um relato de experiência, a gente tem, guardou lá no portfólio. **E eu, escrevi um artigo, sobre essa experiência que eu tava fazendo.** Com, parte das falas deles, sabe, na roda de conversa... **É... agora a gente até, eu, a gente colocou agora vai ser em novembro, o Endipe,** a gente vai apresentar um pôster, dessa formação. (GMFC-01, 2020, p. 21, grifo nosso).

Essa postura dos gestores de formação revela sinais do papel ativo desses sujeitos na tradução das políticas de formação continuada dos professores, na medida em que para além da adequação da política de formação original proposta, escreveram um artigo, bem como apresentaram um pôster no Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino (Endipe) sobre a experiência de dar uma outra formação ao projeto de formação original proposto pela entidade parceira. A escrita do artigo e apresentação do pôster no Endipe, somado a escrita um relato de experiências por parte das professoras, ainda revelam os novos sentidos conferidos ao projeto original no contexto da sua prática e como os “[...] textos e discursos das políticas são recontextualizados, dando origem a novos sentidos, não necessariamente previstos inicialmente” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 266).

Sob a ótica da ressignificação da política original no contexto da prática, o fragmento de outra entrevista, a seguir, evidenciou a capacidade dos gestores de formação de adaptar as políticas de formação das entidades parceiras às experiências, crenças, construções coletivas dos professores e referenciais do município, a exemplo do Paes e do currículo do governo estadual:

[...] temos uma construção de referenciais. Então o município passou por esse movimento, que envolveu toda a rede [...], já tem um bom tempo. [...]. Então tudo aquilo que vem, **todas as formações que chegam para gente por meio dessas parcerias, sejam elas Federais ou Estaduais, sempre a gente tem esse olhar para aquilo que..... é de construção no município.** Então, assim, eu posso falar hoje, pelo Paes né, mas já passei pelo PNAIC, tô falando agora em matéria de alfabetização. PNAIC, pró-letramento é... PROFA quase não peguei, estava em outra função na escola, então não trabalhei. Trabalhava na escola na época. Mas assim, sempre existe essa preocupação em trazer, para aquilo que é do município. **Então esse movimento [...], a gente fez muito aí. Faz muito ainda né? Então o PAES, principalmente no que diz respeito ao primeiro ano,** nos preocupa bastante e o currículo também. O tempo todo a gente tá trabalhando com documentos, trabalhando com currículo, mas todas essas orientações [...], sempre tem, **o município né, sempre traz aquilo que é de real nosso e sempre com base em nossos referenciais que a gente entende que já estão bem defasados pelo tempo em que foram feitos ,**

porém, é um documento elaborado de maneira coletiva, houve a participação de toda a rede. Então, não pode ser descartada o em momento nenhum. Então, assim, existe sempre esse, esse olhar pra aquilo que é nosso, essa, esse diálogo permanente. Tentando trazer aquelas reflexões dentro do que a gente já construiu, dentro do que a gente acredita também. Porque a gente entende que nem tudo o que chega, está dentro do que o município espera, do que a gente acredita, de um trabalho que já foi iniciado, por alguns professores né, já tá enquanto prática educativa mesmo. Então sempre a gente tem que ter esse olhar. A gente busca ter isso aí né.(GMFC- 01, 2020, p.15-16, grifo nosso).

Levando-se em “[...] conta que as políticas são interpretadas de diferentes modos pelos sujeitos que atuam na prática” (BALL; MAINRDES, 2011, p. 159), na entrevista do GMFC-01, observamos mais um exemplo, relacionado ao Paes, de transformação da política de formação continuada original elaborada pelo Estado, adotada pelo referido município, por meio de parceria, uma vez que é no contexto da prática “[...] o lugar em que as ‘consequências reais [dos textos], são experienciadas [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 257, grifo dos autores),

E a gente, essa preocupação [...], a gente teve muito quando a gente fez adesão do Paes que [...] o primeiro ano deu um choque né. Primeiro aninho mesmo. [...]. **Era um material de outro Estado, era uma outra coisa que não tinha muito significado pra gente e, de repente, a gente precisou fazer ressignificações.** [...] A gente pediu ajuda aos professores [...] **de referência na alfabetização [...], a gente pediu autorização** pra secretária para isso, ela autorizou, e eles **debruçaram sobre o material do PAES**, olhavam o livro didático, eles entendendo todos, **respeitando o nosso referencial, pra gente não perder a linha porque, a gente viu que tava, não é uma linha tradicional, mas tava muito, uma coisa muito saindo do que a município acreditava.[...]. O segundo aninho com o material já veio é... com uma intervenção nossa**, nós participamos da... do material, da elaboração. [...]. Nossa, quando eu falo assim né, é... mais assim, **aproximou mais do referencial do que a gente acredita.[...]. Mas assim, apesar da gente fazer, a gente também não pode deixar de falar [...], por exemplo, quando chega uma avaliação, avaliação do Paes, de entrada, a intermediária e a saída, a gente vê que é uma totalmente tradicional. [...]. A gente pede autorização para [...] fazer intervenção nesta avaliação.** Colocar um texto, colocar no contexto, pra não ser aquilo só da palavra. Porque tem coisas que.... **se a gente não fizer, a gente acaba assumindo um programa e indo.... contra, aquilo tudo que tá no nosso documento, do que a gente acredita. Então a gente tem feito muito esse movimento [...].**(GMFC-01, 2020, p.16, grifo nosso)

Por outro lado, esse movimento de sujeição das políticas de formação continuada no contexto da prática, ou seja, nas Semes, considerando que o “[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem transformar significativamente na política original [...]” (MAINARDES, 2006, p. 53), por vezes era limitado e/ou abolido, pois

embora os gestores de formação tivessem resistência às políticas de formação continuada de professores previstas nos documentos orientadores da BNCC do Governo Federal, contassem com o apoio da política e da gestão e fossem convictos da necessidade de atuar sobre tais políticas, o movimento de resistência e de intervenção na proposta de formação da BNCC que estava sendo “implementada”, não se concretizou, dado a falta de condições de trabalho no contexto das práticas - a Seme -, representada pela equipe reduzida e falta de tempo dos gestores de formação,

Aqui a gente tem tentado né, aproximar mas é.... **quando veio esses documentos orientadores, principalmente quando veio a Base.[...] a gente precisava** avançar nesses estudos também a gente tentou **fazer algumas intervenções** quando teve a chamada pública a gente se reunia para fazer algumas intervenções que **tinha coisa ali que.... fugia totalmente [...], mas a gente sentiu que esses documentos eles iam acabar, é... não sugando né, exigindo muito da gente nisso aí. Então quando a gente, quando fechou mesmo a Base que ia ser e já tava sendo implementada, a gente viu, quer dizer não adiantava resistir enquanto secretaria, que é o que a gente chegou à conclusão.** A gente tava na resistência, a gente tinha é... pensado em optar pelo referencial, isso a nossa equipe. **A Secretária deixou essa liberdade se realmente a gente queria manter e não fazer parte da, do Regime Colaborativo, mas depois nós ficamos... como nós somos uma equipe pequena e a gente ficou com muito medo de assumir e ter que fazer, depois ter que construir todo esse documento ou reconstruir, fazer o nosso próprio currículo. E aí a gente foi adeso ao programa. [...].** (GMFC-01, 2020, p. 17, grifo nosso)

Neste capítulo, observamos a centralidade do Estado nas políticas de formação de professores, uma vez que maioria dessas políticas foram elaboradas pelo Governo Federal ou Governo Estadual (BNCC, diretrizes curriculares, Pnaic, Paes dentre outras) e “implementadas” nos municípios por meio de parcerias entre esses e aqueles entes federativos.

Contudo, observamos também que a “implementação” dessas políticas de formação são se deu de forma passiva e ingênua no contexto da sua prática – as Semes -, uma vez que os os gestores de formação, no âmbito desses órgãos, exerciam papel ativo na tradução de tais políticas, influenciados pela trajetória formativa – inicial e continuada (cursos, eventos, artigos e seminários acadêmicos, dentre outros), vivência/experiência profissional, parceiros públicos para oferta de formação continuada (Ufes, Ifes e Pólo Uab), política e gestão local.

Em outras palavras, os gestores de formação transformavam as políticas originais de formação de professores elaboradas pelos Governos Federal e Estadual, adequando-as às suas crenças, valores e propósitos, considerando que a maioria desses profissionais era professor e/ou pedagogo da rede municipal e possuía uma grande influência sobre a escolha das temáticas, dos formadores, os secretários de educação e os resultados da formação.

Indicações dessas práticas foram visibilizadas também nas pesquisas acadêmicas analisadas no estudo de revisão desta tese, visto que observamos a possibilidade de tradução das políticas de formação continuada de professores, ao chamar a atenção para capacidade desses profissionais interpretarem e traduzirem as políticas global (Almeida, 2019), a política nacional (Fiorese, 2016) e a política local (Silva, 2020), ainda que Almeida (2020) tenha revelado que o desconhecimento dos profissionais da educação, das políticas de formação continuada de professores – PNE, PME do seu município investigado entre outras -, impedia aqueles profissionais de atuarem sobre elas, ou seja, de traduzí-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa de doutoramento, buscamos identificar e compreender práticas e políticas de formação de professores, sob a crença que tais gestores exercem papel ativo nestes espaços, transformando as políticas de formação continuada de professores em práticas mais alinhadas às demandas e desafios do âmbito local. O papel ativo desses sujeitos, no processo de tradução das políticas de formação continuada estabelecidas nos planos decenais de educação, é influenciado por elementos diversos como a formação inicial e continuada, a experiência, a gestão das Semes, as parcerias externas, a política local vigente, dentre outros, que provocam o estranhamento e promovem transformações nas ações desses atores sobre as políticas originalmente previstas.

Para identificação e compreensão dos elementos que influenciam o papel ativo desses profissionais à tradução das políticas de formação continuada de professores, no âmbito local - as Semes -, referenciadas nos planos decenais de educação, realizamos a escuta desses sujeitos por meio da pesquisa de campo da pesquisa Fapes, que consistiu na realização, no ano 2019, de uma *survey* em 62 dos 78 municípios capixabas e da realização, no ano 2020, de entrevistas semiestruturadas com os gestores municipais de formação de professores das Semes de 10 desses 62 municípios.

O caminho percorrido nos permitiu ver em Certeau (1994), que o poder pode ser permanentemente deslocado e, com isso, algumas práticas, também, podem ser deslocadas. Nessa perspectiva, há sempre um campo de apropriações possíveis e de apropriações distintas das práticas sociais que, não necessariamente, confirmam como determinadas práticas foram idealizadas. Ou seja, que os sujeitos e suas práticas articulam-se num coletivo de interrelações, fazem usos de estratégias e táticas nas correlações de forças que atravessam o campo e, nesse processo, interpretam, subvertem, adaptam aquilo que lhes é dado – as políticas de formação continuada em práticas mais alinhadas às suas demandas e aos desafios que encontram no cotidiano.

Nessa direção, o ciclo de políticas de Ball e seus colaboradores (1992, 2011, 2016), nos permitiu constatar que o texto da política não é a política, mas apenas uma etapa da política, no sentido de que um conjunto de outras etapas vão se efetivar para concretizar a política, na medida em que, nas práticas sociais, aquilo que foi idealizado por determinados atores políticos pode se modificar. Consideramos que os sujeitos podem ressignificar o texto da política, podem imprimir uma apropriação diferente daquela idealizada, porque podem haver desvios entre a elaboração do texto da política e a sua efetividade. Em outras palavras, no contexto da prática as políticas educacionais passam por processos de interpretação e de tradução, visto que a interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução se dá no contexto da prática, constituindo-se num processo interativo de fazer colocar os textos institucionais em ação, de literalmente atuar sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, dentre outras.

Com Nóvoa (2017) vimos a necessidade de o professor não só conquistar uma posição no contexto da profissão, mas de tomar uma posição publicamente no campo das políticas educacionais, de contribuir para discussão, construção e “implementação” dessas políticas públicas, firmando a dimensão coletiva do professorado, relacionando as dimensões pessoais com a vida profissional e a vida profissional com a ação pública.

A perspectiva adotada em nosso olhar nos permitiu apreender da realidade um conjunto de apropriações que os profissionais da educação e estudiosos do campo de políticas educacionais que fazem a realidade se movimentar ao colocarem em ação as políticas de formação continuada de professores referenciadas nos planos decenais de educação, no processo de sua materialização.

Nesse sentido, reconhecemos a centralidade dos professores observada no campo de políticas educacionais de formação de professores quando articula formação inicial e continuada, carreira e condições de trabalho, por serem atores fundamentais pela produção da qualidade da educação. Essa constatação emerge dos contextos das produções acadêmicas revisadas, do referencial teórico adotado, dos dados documentais, da pesquisa de campo e do mapeamento do PNE. Contudo, essa discussão chama atenção para a responsabilização única da produção dessa

qualidade, imputada pelos textos das políticas.

Para tanto, a indicação de que o desenvolvimento profissional é uma reconceitualização do campo sobre formação continuada que, articula formação e da valorização docente, tem sido objeto de disputa de diferentes segmentos e, influenciados pela agenda educacional global e regional, têm trazido o apelo a expressiva centralidade do professor. Nessa lógica, as políticas de desenvolvimento profissional podem promover o deslocamento das demandas de profissionalização centradas na carreira, condições de trabalho e na remuneração para um modelo de responsabilização dos docentes por sua formação, sobretudo a continuada, como forma de crescimento individual e profissional.

Nessa direção, constatamos uma tendência do deslocamento do termo formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, que pôde ser observado, sobretudo na Resolução do CNE/CP nº 2/2019, que além de atrelar formação continuada à BNCC – formação voltada às competências/pragmatismo - , preza pela ação individual do professor responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional e com isso saímos da esfera pública para a esfera privada.

Apesar de em alguns casos a noção de desenvolvimento profissional estar associada à possibilidade de progresso na vida profissional, levando em consideração outros fatores para além da formação continuada como salário, condições de trabalho, carreira, o peso atribuído à formação é preponderante. Argumentamos pela formação continuada na perspectiva de sinônimo de desenvolvimento profissional ao longo da vida, como a possibilidade de formação permanente. Contrariamos a abordagem que atribui aos professores, em última instância, a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional, que deve ser tomado como um dever e obrigação para a melhoria da educação.

Alinhada a esse entendimento, estão as produções analisadas nos estudos de revisão, os dados da pesquisa de campo da pesquisa Fapes e os dados do IJSN (2017, 2020 e 2021), do Inep (2020), que nos permite inferir uma dificuldade de avanço rumo às condições adequadas de trabalho dos profissionais do magistério que atuam na educação infantil e no ensino fundamental das redes municipais do

Estado do ES. Embora houvesse planos de carreira e remuneração em quase todos os municípios investigados, a quase totalidade estava desatualizada (como prevê a meta 18 dos planos decenais de educação), sobretudo em relação aos aspectos essenciais como incentivos e apoio à formação *stricto sensu* por meio de concessão de licenças remuneradas, progressão e valorização docente ao longo da carreira, pela conclusão do mestrado e/ou doutorado.

Além disso, observamos um quadro expressivo de professores contratados que não estavam vinculados aos planos de carreira e, sem previsão de concursos na maior parte das redes municipais analisadas, considerando que somente um dos 10 municípios participantes fez referência à previsão de realização de concurso para provimento de cargo efetivo no seu município. Sinalizamos que, em 2021, o ES foi um dos cinco estados da federação, que concentrou os cinco municípios com menor percentual de professores efetivos (54.7%), segundo o Inep (2022), ainda que nos municípios brasileiros esse vínculo empregatício representasse cerca de 30%.

A precarização decorrente do alto quantitativo de vínculo empregatício nas redes municipais capixabas, além de implicar na interrupção e impossibilidade de permanência no trabalho com vínculo identitário com a comunidade escolar e/ou com a rede de ensino, implicava significativamente a continuidade do processo de formação continuada. O contrato temporário implicava, ainda, na procura e na realização pelos profissionais do magistério de cursos avulsos (com cargas horárias menores), segunda licenciatura e pós-graduações, sobretudo especializações, por vezes realizados de forma aligeirada, a distância e em instituições privadas, para sobretudo alçar melhores classificações nos processos seletivos de contratação temporária das redes públicas de ensino municipais e/ou estadual do ES.

Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que as possibilidades de atuação dos gestores de formação para fazer e materializar uma política em ação diferente daquilo que está prescrito, muito embora usassem burlas, táticas e estratégias, eram limitadas em razão de configurações de uma certa política, como a mudança de gestão e da política local que incidia na fragmentação e descontinuidade de projetos, ações e práticas de formação continuada em curso.

Ainda, revelou que a concepção de formação continuada adotada pelos gestores de formação pautava-se na perspectiva da partilha entre os pares, em formar-se com o outro e no coletivo dos professores e da escola. A escola como produtora de conhecimentos e saberes e os professores como protagonistas do seu processo de formação continuada. Essa perspectiva, concebida como um dos eixos estratégicos mais importantes para a práticas de formação continuada, promove a apropriação pelos professores, em nível individual e coletivo, dos próprios processos de formação, consolidando redes de formação mútua por meio da troca de experiências e partilha de saberes. Contudo, identificamos, ainda, gestões municipais que, face a política local adotada, as formações limitavam-se a eventos com palestrantes externos sem a perspectiva da valorização dos saberes da escola e dos professores.

A despeito, ainda, de termos observado nesse contexto de correlação de forças, a coexistência de práticas de formações continuadas de professores voltadas à perspectiva das competências e habilidades e ao pragmatismo, adotadas pelos gestores de formação quando identificamos municípios que relataram que os resultados das avaliações externas em larga escala eram balizadores das formações continuadas ofertadas. Identificamos um risco de que essa perspectiva que tem determinado as políticas de formação continuada de professores e seus efeitos no trabalho docente. Assim como está presente nas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020, veementemente, criticadas pelas entidades acadêmico-científicas, Fóruns Estaduais de Educação e outras entidades e associações representativas da educação, por representarem um retrocesso no campo educacional, sobretudo das políticas de formação inicial e continuada de professores

Nessa lógica, as análises dos dados da *survey* da pesquisa Fapes, nos permitem apreender a expansão da oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e da iniciativa privada participando desse processo, sinalizada no fato de a maioria dos gestores portarem essa qualificação (72,6%), cursada em grande parte nas IES privadas (75,4%). Esses dados nos permitem observar elementos indicativos de uma contradição, na medida em que temos uma expansão e um alto percentual de professores com formação continuada *lato sensu* nos municípios da subamostra investigados, enquanto o percentual dos professores com formação inicial na área específica de atuação é menos representativo e constitui um desafio a elevação

desses índices. Nos municípios da subamostra, a maioria dos professores era pós-graduada *lato sensu* (média 77.7%) e, somente um pouco mais da metade desses professores possuía formação superior na área específica da sua atuação (média 55.2%).

Dados mais recentes, IJSN (2021)¹⁵⁵, sobre o Estado do ES dão-nos noção do desafio que ainda constitui a formação dos professores na área específica de atuação, visto que em 2020, sobretudo na educação infantil o percentual alcançado foi 57.5%, nos anos finais do ensino fundamental 72.1% e, que embora nos anos iniciais do ensino fundamental tenha sido 86.1%, sendo que a meta 15 é atingir 100% no final do primeiro ano de vigência dos planos decenais de educação.

Quanto à formação continuada nos municípios na perspectiva das parcerias externas, observamos que as políticas das redes municipais eram implicadas sobretudo pelas políticas da rede estadual, seguidas do Governo Federal, na medida em que a Sedu-ES implementava um conjunto de políticas e as redes municipais eram cooptadas (Paes, Trilhas, Currículo do ES e outros). Nesse contexto de correlação de forças coexistia o flerte dos municípios com as parcerias público-privado para oferta de formação continuada (ainda que representassem 15.2% do total das parcerias firmadas), que poderia implicar, inclusive, no distanciamento das Ufes, Ifes e Pólo Uab em termos de parcerias para realização de formação continuada em serviço que representavam 35.4%.

Observamos como a esfera pública vem sendo apropriada pela esfera privada, que as parcerias público-privada chegam até a esfera pública e, nesse contexto, os organismos internacionais como Unesco, OCDE e OEI e outros, tem papel relevante na indução de tais parcerias indicando que essas são questões que tem feito parte da prática das políticas de formação continuada de professores.

Nessa lógica, outro aspecto presente nesse contexto e que implicavam as práticas de tradução pelos gestores de formação, evidenciado em parte dos municípios da subamostra da pesquisa Fapes era a política local, visto que a cada nova gestão municipal havia a possibilidade ou ocorrência de destituição do setor e/ou da equipe

¹⁵⁵ Disponível em:< <http://www.ijsn.es.gov.br/artigos/6108-acompanhamento-do-plano-estadual-de-educacao-do-espirito-santo-pee-2021>>.

e/ou da chefia/gerência e/ou do(s) gestor(es) de formação responsável(is) pela formação continuada dos professores no âmbito das Semes. Isso acarretava a descontinuidade ou a interrupção das políticas e práticas de formação continuada em curso, bem como incidia na adoção de formações continuadas estanques, no formato evento, ministradas por palestrantes externos.

Embora a descontinuidade das políticas de formação continuada fosse comum a cada nova gestão municipal e representasse um óbice do serviço público, uma vez que para além das questões mencionadas a formação dependia do interesse dos gestores da pasta (secretários de educação) em priorizá-la e, por vezes, limitava-se a eventos com palestrantes externos. Nesse contexto, as entrevistas mostraram que boa parte dos gestores de formação considerava necessário fortalecer as parcerias com instituições públicas - Ufes, Pólo Uab e o Ifes -, para inclusive assegurar, na gestão seguinte, a continuidade do processo de formação continuada de professores em curso e planejado na gestão anterior.

Constatamos também, a adoção das atividades pedagógicas remotas e a distância, com o uso das TICs virtuais/digitais (*Google Forms*, *Google Meet*, plataformas *Khan Academy* e outras), no período pandêmico decorrente do Covid-19. Esse contexto pandêmico exigiu que as formações continuadas prescindissem de um número reduzido de participantes, tempo, horário, local e de deslocamento, alimentação e outros e, ampliassem substancialmente o número de participantes (de 60 para 600) e com temática única. Esses e outros aspectos propiciados pelo formato remoto de formação continuada foram elencados como positivos pela quase totalidade dos municípios da subamostra, que por sua vez expressou a intenção, dos gestores de formação, de incorporação desse formato virtual/digital de formação conitnuada ao cotidiano das redes municipais investigadas.

Percebemos que esse novo formato pode ter contribuído para a precarização do trabalho docente, considerando que as formações foram realizadas fora do horário de trabalho – sobretudo à noite –, de forma aligeirada, sem formação prévia adequada para o uso das tecnologias, na perspectiva de evento, dado ao grande número de participantes e da temática única para todos os profissionais e etapas de ensino.

Isto posto, é em meio a esse contexto complexo, de diversidade e de pluralidade de desafios que o processo de colocar em ação as políticas de formação continuada previstas nos textos oficiais – os planos decenais de educação - que os gestores dispunham para as práticas de tradução de tais políticas. E como mostraram os dados da *survey* e das entrevistas, a experiência profissional, as crenças e valores balizados na perspectiva da prática reflexiva, influenciaram a constituição do papel ativo dos gestores de formação, tornando-os profissionais protagonistas no campo das políticas.

De forma semelhante, outra dimensão que se soma à trajetória da formação, como constitutiva das subjetividades dos gestores de formação e do seu papel ativos é que os sujeitos, imbuídos da reflexividade, no contexto da prática, capacitam-se ao exercício do papel ativo, capaz de transformar e ressignificar a política original, alinhando-a de acordo com os seus valores, suas vivências e crenças. Dessa forma, o que pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação dessas políticas.

Consonantes a tais perspectivas, em Certeau (1994), vimos que sujeitos praticantes, por meio de ações microbianas do tipo tático, transformam aquilo que lhes dão em outra coisa, dando outro uso ou empregando de outra maneira os produtos lhes impostos por um lugar de poder.

Assim, a perspectiva de Nóvoa (2017) de apelo aos profissionais da educação para se colocarem na profissão, mas também na vida pública e protagonizarem a implementação da política educacional, dialogada com a perspectiva do sujeito ativo e da tradução em Ball e seus colaboradores (1992, 2006, 2011, 2016), bem como com a perspectiva das “artes de fazer” do sujeito praticante em Certeau (1994) expressam os princípios teóricos que orientaram às práticas de tradução dos gestores de formação.

Dessa forma, inferimos que a formação inicial (a quase totalidade era professor e/ou pedagogo) e a continuada, sobretudo a realizada por meio de parcerias do município com Ufes, Pólo Uab e Ifes, bem como via participação em simpósios, seminários, eventos, leitura e escrita de artigos acadêmicos dentre outras fontes, produziram sentidos e influenciaram grandemente o papel ativo dos gestores de formação à

tradução das políticas de formação continuada referenciadas nos planos decenais de educação, no âmbito das Semes.

Em outras palavras, a formação inicial (95% era professor e 94% pedagogo), articulada à trajetória formativa desses profissionais (98.4% era pós-graduada na área da educação) e à vivência profissional experienciada na prática das políticas de formação continuada, em parceria com as IES públicas federais – Ufes, Pólo Uab e Ifes (cerca de 1/3) -, forjou seus valores e suas crenças balizadas na perspectiva da prática reflexiva, tornando-os profissional protagonista no campo das políticas.

Vimos, então, que a centralidade do Estado nas políticas de formação de professores, uma vez que a maioria dessas políticas – programas, projetos e outros - foram elaboradas pelo Governo Federal ou Governo Estadual (BNCC, diretrizes curriculares, Pnaic, Paes, dentre outras) e “implementadas” nos municípios por meio de parcerias entre esses entes municipais e aqueles entes federal e estadual.

Contudo, observamos também que a “implementação” dessas políticas de formação não se deu de forma passiva e ingênua no contexto da sua prática – as Semes -, uma vez que os os gestores de formação, no âmbito desses órgãos, exerciam papel ativo na tradução de tais políticas, influenciados pela trajetória formativa – inicial e continuada (cursos, eventos, artigos e seminários acadêmicos, dentre outros), vivência/experiência profissional (a quase totalidade era professor e/ou pedagogo), parcerias externas pública para oferta de formação continuada e a política e a gestão local. Em outras palavras, os gestores de formação transformavam as políticas originais de formação de professores elaboradas pelos Governos Federal e Estadual, adequando-as às suas crenças, valores e propósitos, considerando que a maioria desses profissionais era professor e/ou pedagogo da rede municipal e possuía uma grande influência sobre a escolha das temáticas, dos formadores, os secretários de educação e os resultados da formação.

Dessa forma, esse inventário das práticas de tradução dos textos das políticas de formação continuada de professores, referenciadas nos planos decenais de educação, no âmbito das Semes do Estado do ES, por parte dos gestores de formação, ainda que “microbianas”, destaca o papel possível no campo de

correlação de forças em que coexistem múltiplos e diferentes interesses (organismos internacionais – OCDE, OEI, Unesco, Banco Mundial -; setores privados - Vale do Rio Doce, Fundação Itaú, Instituto Natura e outros -; entidades representativas dos profissionais da educação – Anfope, Anpae, Anped -; União/Governo Federal – Conae, Mec, CNE e outros -; IES públicas – Ufes, Pólo UAB, Ifes -; política local – Undime, prefeito, secretário de educação e outros). Isso indica que os textos da política são ressignificados, considerando que praticantes da política trazem histórias, experiências, valores e propósitos a partir dos quais leem, interpretam e traduzem os textos políticos e, assim, tais textos não são determinados pelos autores, mas determinados por relações de poder que, no entanto, não são fixas.

Com efeito, demos visibilidade a essas ações das práticas de tradução das políticas de formação continuada de professores nos municípios do Estado do ES, por parte desses atores sociais – os gestores de formação de professores. Ou seja, trouxemos a baila as “maneiras de fazer”, de empregar o consumo das políticas de formação continuada por esses sujeitos praticantes, uma outra produção qualificada de consumo que “[...] não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem dominante” (CERTEAU, 1994, p. 39, grifo do autor).

Ações essas, visibilizadas também nas pesquisas acadêmicas analisadas no estudo de revisão desta tese, visto que observamos a possibilidade de tradução das políticas de formação continuada de professores, ao chamar a atenção para capacidade desses profissionais interpretarem e traduzirem as políticas global, a política nacional e a política local.

Considerando que os sujeitos responsáveis pela formação continuada tem a incumbência de colocar em ação um conjunto de políticas educacionais de formação continuada, requer que eu, na condição de pesquisadora de política de formação de professores, tenha o compromisso para que os nossos estudos de política não digam apenas como as coisas estão, mas que esse estudo possa se somar aos demais e se transforme numa força e expressão da prática docente capaz de potencializar lutas em defesa de políticas de formação continuada comprometidas com as

demandas desses profissionais que fazem e praticam a política.

Ademais os resultados desta investigação indicam a necessidade de:

- conceber a formação continuada de professores como um processo na sua dinâmica abrangente e contraditória em que emergem campos de disputas e de resistências;
- explicitar como inadequadas as políticas educacionais que tendem a negligenciar a indissociabilidade entre formação e condições de trabalho, já que há uma tendência em responsabilizar os professores pelo “fracasso escolar” associada à desqualificação e desvalorização da formação de professores;
- as políticas educacionais imputarem a mesma centralidade dada à formação inicial e continuada de professores às demais dimensões que constituem a docência e as práticas educacionais, como a valorização dos profissionais da educação, condições de trabalho, remuneração e progressão na carreira, com vistas alcance da melhoria da educação, articulando de modo indissociável o cumprimento das políticas estabelecidas nas metas 15, 16, 17 e 18 dos planos nacionais de educação;
- investigações voltadas à inserção do setor privado na educação pública, por meio, sobretudo de parcerias público-privado nos processos de formação continuada de professores de modo a reiterar a participação das instituições públicas de ensino superior nesse processo de produção das políticas de formação continuada;
- investigações sobre os incentivos e apoio à participação dos professores nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas universidades e institutos federais de educação, considerando que é ínfimo o percentual de profissionais da educação portadores dessa qualificação, no Brasil e, sobretudo, nos municípios do Estado do ES;
- um olhar mais aprofundado acerca da precarização do trabalho docente em relação aos aspectos das relações de emprego, em razão do excessivo quantitativo de contratos temporários nas redes públicas de ensino, representando, a exemplo do

Estado do ES percentuais semelhantes aos dos trabalhadores efetivos, bem como sobre a inadequação ou mesmo o não cumprimento dos planos de carreira e remuneração, da falta de incentivo e apoio aos profissionais do magistério à qualificação *stricto sensu*, por meio de licenças remuneradas para esse fim e progressão na carreira, na medida em que tais aspectos têm incidido num quadro de precariedade da profissão no magistério público;

- pesquisas acadêmicas voltadas à explicitação do que representa a perspectiva do desenvolvimento profissional docente no campo das políticas educacionais, visto que no debate sobre a formação da agenda educativa global e regional nos últimos anos, aparece como sinônimo das políticas de formação continuada ou em serviço, difundidas por meio de documentos produzidos por organismos internacionais que propagam uma noção de que implica a responsabilização dos sujeitos pela busca de formação continuada;

- acompanhamento das metas e estratégias dos planos decenais de educação no contexto vivo da política educacional como instrumento de mobilização dos profissionais da educação, em especial dos gestores de formação, no contexto da sua prática - as Semes capixabas. Em outras palavras, apontam a necessidade desses, bem como dos demais profissionais da educação, se apropriarem mais dos textos das políticas de formação continuada de professores estabelecidas, sobretudo no PNE e PMEs, no sentido de conhecê-las com vistas a atuar sobre elas,

Apontam, assim, para a necessidade dos profissionais da educação buscarem um fazer crítico, não só com as políticas de formação, mas na análise de todas as políticas educacionais articuladas à formação.

Nessa lógica, os dados da pesquisa Fapes “Inventários das Práticas das Políticas de Formação Continuada no Estado do Espírito Santo”, constituem pistas mais efetivas para a compreensão, discussão, elaboração, “implementação” de políticas de formação de professores nas redes municipais de ensino do Espírito Santo, com vistas a avançar em nossas reflexões, pois nenhuma política de formação se faz ou se materializa a despeito de seus praticantes.

Enfim, destacamos que a fecundidade desse banco de dados dos municípios capixabas advindo da pesquisa Fapes está longe de ser esgotada, pois, inquestionavelmente, constitui-se numa fonte que, ainda, pode gerar novos e inúmeros questionamentos, entrelaçamentos argumentativos na tentativa de contribuir para as políticas e o processo de formação continuada dos profissionais da educação referenciadas nos planos decenais de educação, apreendido em todas as suas dimensões, sobretudo, na interface com a valorização profissional. A importância desta pesquisa, ainda, reside no fato de refletir sobre as políticas de formação continuada dos municípios do Estado do ES, sob novos olhares - o de quem vive e pratica tais políticas nos órgãos centrais do sistema educacional municipal e, por vezes, a ressignifica, traduzindo-a com base em suas crenças e valores, para atender à necessidade local.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto; CURY, Carlos Roberto, J.; DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, Romualdo Luiz. P.de. O Sistema Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBP AE**.v. 31, n. 2, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/61739/36499>. Acesso em: 02 jul. 2021. RBP AE - v. 31, n. 2, p.451-456, mai./ago. 2015.

ANDRÉ et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.

ANDRÉ, Marli. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. *Revista Educação & Linguagem*, ano 10, n. 15, p. 43-59, jan./jun. 2007.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos de 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n.1, p. 45-56, ago./dez. 2009a.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. p. 273-286, 2009b.

ANFOPE et al. Contra a descaracterização da Formação de Professores. Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02 /2015. 2019. Disponível em:

<<https://www.anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>>. Acesso em: 22 de ago. 2021.

ANFOPE et al. Posicionamento das entidades nacionais sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE que Define 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). Disponível em: <<https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Posicionamento-das-entidades-sobre-o-Parecer-e-Minuta-Res-Formacao-Continuada-do-CNE-28-MAIO-2020.pdf>>. Acesso em: 22 de ago.2021.

ASTORI, F. B. S. **Os sentidos das experiências compartilhadas pelas professoras em processos de formação continuada na rede municipal de ensino de Marilândia – Espírito Santo**. 2014. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

AZEVEDO, Janete Maria, L. de.; Plano nacional de educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, v.8, n. 15, jul./dez. p. 265-280, 2014. Disponível em: <www.infoteca.inf.br/.../15_2015.pdf>.

Acesso em: 19 de jul. 2019.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BALL, J. Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Anette (Org.). Como **as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa, UEPG, 2006.

BALL, J. Stephen; MAINARDES, Jeferson (Org.). Políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, J. Stephen; MAINARDES, Jeferson (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, J. Stephen. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETTO, Eida S.de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n.

62 jul.-set. 2015, p.679-701.
Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/?format=pdf&lang=pt>>

> .Acesso em: 01 de jun. 2021.

BITENCOURT, Juverci. F. **A formação continuada de professores na educação infantil**: diálogos entre a produção acadêmico-científica e a pesquisa-formação. 2017.

378 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

BITENCOURT, Juverci F.; VENTORIM, Silvana; SANTOS, Wagner de. A formação

Continuada de professores da educação básica pelos periódicos científicos. In: FERREIRA, Eliza B.; VENTORIM, Silvana; SANTOS, Wagner de. (Org.). **Escritas de Formação docente**: experiências do programa de formação de professores e pedagogos do ensino médio (PNEM) no Espírito Santo. Curitiba: Appris. 2018. p. 55-67.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União, 23 dez. 1996**. Brasília: presidência da República, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >. Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm >. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_aato2011/2014/2014/lei/l130005.htm>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. 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. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> >. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 1, de 27 de outubro de 2020**. 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). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file> >. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19> Acesso em: 13 jul. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb): resultado e metas 2019. DF, Inep 2020. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em: 30 outubro de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo técnico do Estado do Espírito Santo: censo da educação básica 2019. DF: MEC/Inep 2020. Disponível em <http://download.inep.gov.br/>> Acesso em: 30 outubro de 2021

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação-2020. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122>. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. MEC. Censo da educação superior: ensino a distância se confirma como tendência. Brasília, DF: MEC/Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia>>. Acesso em: 25 de ago. 2021.

BREZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, set./dez. 2008. p. 1139-1166. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Série estado do conhecimento. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em:

<http://inep.gov.br/documents/186968/484330/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Profissionais+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+%282003-2010%29/75b146e9-6ef8-4066->

[bb8e-4592f97f374c?version=1.5](http://www.publicacoes.ienep.gov.br/arquivos/%BE7938201-8264-4C46-9935-09B88283020f%7D_MIOLO_ESTADO%20DO%20CONHECIMENTO%20N%2010.pdf) >. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. **Formação de profissionais da educação** (1997-2002). Brasília, Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, 125p. Disponível em:

<[http://www.publicacoes.ienep.gov.br/arquivos/%BE7938201-8264-4C46-9935-09B88283020f%7D_MIOLO_ESTADO%20DO%20CONHECIMENTO%20N%2010.](http://www.publicacoes.ienep.gov.br/arquivos/%BE7938201-8264-4C46-9935-09B88283020f%7D_MIOLO_ESTADO%20DO%20CONHECIMENTO%20N%2010.pdf)

[p](http://www.publicacoes.ienep.gov.br/arquivos/%BE7938201-8264-4C46-9935-09B88283020f%7D_MIOLO_ESTADO%20DO%20CONHECIMENTO%20N%2010.pdf)

[df](http://www.publicacoes.ienep.gov.br/arquivos/%BE7938201-8264-4C46-9935-09B88283020f%7D_MIOLO_ESTADO%20DO%20CONHECIMENTO%20N%2010.pdf).>Acesso em: 05 maio 2019.

CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM.. **Lei nº 7.217/2015, de 26 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim – PME e dá outras providências. Disponível em: <

<http://legislacaocompilada.com.br/pmcachoeiro/Arquivo/Documents/legislacao/imag e/L72172015.pdf>>. Acesso em: 16 de nov. 2021.

CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM. **Anexo da Lei nº 7.217/2015**, de 26 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação 2015-2025 Disponível em: < <https://prefeitura.cachoeiro.es.gov.br/secretarias/semi/arq/Plano%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 16 de nov. 2021.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação: 6 anos de descumprimento. Análise da execução dos artigos, metas e estratégias da Lei nº 13.005/2014. 2020, 156p. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/nota-tecnica-conle-prazos-pne-2014-2024>>. Acesso em: 26 de ago. 2022.

CAPES. **Banco de teses e dissertações**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 26 nov. 2019 e 11 maio 2021.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel. de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLATINA. Lei nº 6.270/2015, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Colatina – P MEC. Disponível em: <http://legislacaocompilada.com.br/colatina/Arquivo/Documents/legislacao/L/L62702015.pdf>. Acesso em: 16 de nov. 2021.

DORES DO RIO PRETO - Prefeitura Municipal de Dores do Rio Preto. **Aspectos Históricos – Dores do Rio Preto**. Atualizado em 12/06/2019. Disponível em <<https://www.pmdrp.es.gov.br/detalhe-da-materia/info/historia-do-municipio/6506>> Acesso em janeiro de 2021

DORES DO RIO PRETO. **Lei Ordinária 801/2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação no município de Dores do Rio Preto. Disponível em <https://www.pmdrp.es.gov.br/abrir_arquivo.aspx/PLANO_MUNICIPAL_DE_EDUCACAO_2015_2025?cdLocal=2&arquivo={A0E3C6B3-7A1B-EE13-BDEB-ED1352C7BA8A}.pdf> Acesso em janeiro de 2021.

DOURADO, Luiz, F. Valorização dos profissionais da educação. Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, jan./jun. 2016. p. 37-56. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 30 de set. 2019.

DOURADO, Luiz, F. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica**: concepções e desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-323, abr./jun. 2015.

DOURADO, Luiz, F. **Plano nacional de educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Goiana: Editora da Imprensa universitária/ANPAE, 2017.

DOURADO, Luiz, F.; SIQUEIRA, Romilson M. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 22 de ago. 2021.

DUARTE, Adriana. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil, 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, 1, p. 101-117, 2010. Número especial.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei nº 10.382, de 4.432, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (PEE/ES) período 2015/2025 Disponível em <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/LEI%2010382_2015-2025%20plano%20estadual%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em 30 de outubro de 2021.

FERREIRA, Eliza B. Políticas educacionais e trabalho docente no Espírito Santo e suas novas formas de regulação. In: BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila A; VIEIRA, Lívia F. (Org.). **O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 39-57.

FERREIRA, Eliza B. As políticas para o ensino médio no Brasil e seus paradoxos. In: FERREIRA, Eliza B.; VENTORIM, Silvana; SANTOS, Wagner de. (Org.). **Escritas de Formação docente: experiências do programa de formação de professores e pedagogos do ensino médio (PNEM) no Espírito Santo**. Curitiba: Appris. 2018. p. 35-46.

FERREIRA, Eliza B.; VENTORIM, Silvana; CÔCO, Valdete. O trabalhador docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho. In: BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila A; VIEIRA, Lívia F. (Org.). **O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 19-38.

FREITAS, Helena L. Costa. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, v.8, n. 15, jul./dez. p. 427-446, 2014. Disponível em: <www.esforce.org.br/.../15_2014.pdf>. Acesso em: 19 de jul. 2019.

FREITAS, Helena, C. L. de. Formação inicial e continuada: uma prioridade postergada. In: BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila A; VIEIRA, Lívia F. (Org.). **O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 91-129.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli Eliza, D. de A. **Políticas docentes no Brasil (1997-2002): um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. p. 57-70.

GATTI, B. Aet al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GESTRADO/UFMG; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Trabalho docente em tempos

de pandemia. Relatório Técnico. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.

GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HYPOLITO, Álvaro M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila A; VIEIRA, Lívia M. F. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete Estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 211-229.

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. Identidades docentes: novos e recorrentes problemas enfrentados por uma categoria profissional. In: BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila A; VIEIRA, Lívia F. (Org.). **O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 141-152.

HYPOLITO, Álvaro. M. **Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho**. Cad. Cedes, Campinas, SP, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.- dez., 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/panorama> . Acesso em: novembro de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vitoria/panorama>. Acesso em: novembro de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/cachoeiro-de-itapemirim/panorama>

. Acesso em: novembro de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/dores-do-rio-preto/panorama>

. Acesso em: novembro de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/sao-domingos-do-norte/panorama> . Acesso em: novembro de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/linhares/panorama> . Acesso em: novembro de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/sao-mateus/panorama> . Acesso em: novembro de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/itarana/panorama> . Acesso em: novembro de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/serra/panorama> . Acesso em: novembro de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vila-pavao/panorama> . Acesso em: novembro de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/colatina/panorama> . Acesso em: novembro de 2021.

INSTITUTO JONES SANTOS NEVES (IJSN). **Relatório de Acompanhamento do Plano Estadual de Educação 2019**. Vitória, ES: IJSN, 2019. Disponível em: <<http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/6666>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Relatório de Acompanhamento do Plano Estadual de Educação do Espírito Santo. 2020**. Vitória, ES: 2020. Disponível em: <<http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/7749>>. Acesso em: 02 nov. 2021.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Relatório de Acompanhamento do Plano Municipal de Educação de Vitória 2017**. Vitória, ES. 2017. Disponível em: <<http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5821>>. Acesso em: 02 nov. 2021.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Relatório de Acompanhamento do Plano Municipal de Educação de Vila Pavão 2017**. Vitória, ES. 2017. Disponível em: <<http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5818>>.

Acesso em: nov. 2021.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Relatório de Acompanhamento do Plano Municipal de Educação de Serra 2017**. Vitória, ES. 2017. Disponível em: <<http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5813>> Acesso em: 02 nov. 2021.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Relatório de Acompanhamento do Plano Municipal Educação de São Mateus 2017**. Vitória, ES. 2017. Disponível em: <<http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5811>>. Acesso em: 02 nov. 2021.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Relatório de Acompanhamento do Plano Municipal de Educação de São Domingos do Norte 2017**. Vitória, ES. 2017. Disponível em: <<http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5808>> Acesso em: 02 nov. 2021.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Relatório de Acompanhamento do Plano Municipal de Educação de Linhares 2017**. Vitória, ES. 2017. Disponível em: <<http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5778>> Acesso em: 02 nov. 2021.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Relatório de Acompanhamento do Plano Municipal de Educação de Dores do Rio Preto. 2017**. Vitória, ES. 2017. Disponível em: <<http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5759>> Acesso em: 02 nov. 2021.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Relatório de Acompanhamento do Plano Municipal de Educação de Colatina. 2017**. Vitória,

ES. 2017. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5754> Acesso em: 02 nov. 2021.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Relatório de Acompanhamento do Plano Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim. 2017.** Vitória, ES. 2017. <http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5751> . Disponível em: Acesso em: 02 nov. 2021.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES (IJSN). **Relatório de Acompanhamento do Plano Municipal de Educação de Itarana 2017.** Vitória, ES. 2017. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5772> Acesso em: 02 nov. 2021.

ITARANA. Prefeitura Municipal de Itarana. **História de Itarana.** Última atualização em 29/11/2002. Disponível em <https://www.itarana.es.gov.br/portal/historia-de-itarana> Acesso em nov. de 2021.

ITARANA. **Lei nº 1.153/2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Itarana/ES para o decênio 2015- 2025 e dá outras providências. Disponível em < <http://www3.camaraitarana.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/image/L11532015.pdf> > Acesso em janeiro de 2021.

LINHARES. **Lei nº 3.509 de 11 de junho de 2015.** Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação de Linhares – PME/Linhares, e dá outras providências. Disponível em https://linhares.es.gov.br/wp-content/uploads/anexos/22_06_2015_13_57_53.pdf > Acesso em jan. de 2021.

LÉLIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 54-66.

LINHARES. Prefeitura Municipal de Linhares – ES. **História.** Disponível em <https://linhares.es.gov.br/historia/> Acesso em janeiro de 2021.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas: São Paulo.**Cortez, 2011. p. 249-282.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise

de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jeferson. **Pesquisa sobre formação de professores**: alguns elementos essenciais. p. 1-8, 2017. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/319493910_PESQUISA_SOBRE_POLITICAS_DE_FORMACAO_DE_PROFESSORES_ALGUNS_ELEMENTOS_ESSENCIAIS> Acesso em ago. de 2022.

MAINARDES, Jeferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 1, p. 1-19, 2018a.

MAINARDES, Jeferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista, Sorocaba**, v.4, n.1, p.186-201, jan.-abr. 2018b, Disponível em:< <http://10.5380/jpe.v12i0.59217> >. Acesso em: 19 de jul. 2019.

MAINARDES, Jeferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16. P. 1-19, Ago. 2018c.

MAINARDES, J. Entrevista com Stephen J. Ball. **Revista Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p.161-171, nov. 2015b.

MAINARDES, Jeferson.; ALFERES, M. A. Sociologia das políticas educacionais: contribuições de Roger Dale. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 392-416, maio/ago.2014.

MAINARDES, Jeferson.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 54, p. 1-18, jul. 2016.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa científica para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. cap. 2.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa-Portugal: Educa, 2002.

NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

NÓVOA, António. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Lisboa, 2007a. Disponível em <<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonioonova.pdf>> Acesso em: 17 jun. 2021.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método autobiográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus. 2010. p. 155-187.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 217-233.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Disponível em <Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/issue/view/329/pdf_53> Acesso em: 17 jun.2021.

NUNES, CLÁUDIO P.; OLIVEIRA, Dalila A. **Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa**. São Paulo: Educ. Pesqui., v.43, n. 1. p.65-80, jan./mar.2017.

OLIVEIRA, Dalila A; VIEIRA, Livia F. (Org.). **O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 141-152.

OLIVEIRA, Dalila, A. Trabalho docente. In. OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. 1 CD-ROM

OLIVEIRA, Dalila, A. Os trabalhadores da educação e a construção da política da profissão docente. **Educar em Revista**, p. 17-35, 2010a. Número especial.

OLIVEIRA, Dalila, A. **Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas**.

2012. Disponível em: <www.infoteca.inf.br/.../0041m.pdf>. Acesso em: 22 de fev. 2019.

OLIVEIRA, Dalila. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br>>. Acesso em: 22 de fev. 2019.

OLIVEIRA, Dalila. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20463>>. Acesso em: 22 de set. 2021.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 22 de fev. 2022.

OLIVEIRA, Dalila A. et al. **Trabalho docente na educação básica no Brasil**. Belo Horizonte, GESTRAGDO/FAE/UFMG, 2009a. (Projeto de pesquisa).

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (Org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete Estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012a.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete Estados brasileiros. In: _____ (Org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete Estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012b. p. 153-190.

OLIVEIRA, João F. de; MAUÉS, Olgaíses C. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia

F. (Org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete Estados brasileiros.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 63-89.

PREFEITURA MUNICIPAL SERRA. **Serra em números: perfil socioeconômico.** MATEDI, F. N. P.; SANTOS, I. P. dos.; SANTOS, W. F. A da S.; 6ª ed. Serra. 2019. Disponível em: <<http://www.serra.es.gov.br/>>. Acesso em 27 abril 2020.

RICAS, Dalva, O. de. **Formação continuada no Espírito Santo: diálogos com a pesquisa “trabalho docente na educação básica no Brasil”.** 2014. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ROMANELLI, Otaíza, O. de. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Revista Retratos da Escola**, v.8, n. 15, jul./dez. p. 231, 2014. Disponível em: <www.infoteca.inf.br/.../15_2015.pdf>. Acesso em: 19 de jul. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n. 44, mai/ago. p. 380-393, 2010.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 981-1000, out. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação.** Campinas-SP: Autores Associados, 2014b.

SÃO DOMINGOS DO NORTE. **Lei nº 821, de 07 de outubro de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. Disponível em <<http://www3.saodomingosdonorte.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L8212015.html>> Acesso em janeiro de 2021.

SÃO DOMINGOS DO NORTE. Prefeitura Municipal de São Domingos do Norte – ES. **Perfil Histórico**. Última atualização em 24/05/2019. Disponível em <https://www.saodomingosdonorte.es.gov.br/pagina/ler/1002/perfil_historico> Acesso em janeiro de 2021.

SÃO MATEUS. **Lei Complementar nº 104/2015, de 29 de junho de 2015**. Institui e aprova o Plano de Educação no município de São Mateus e dá outras providências. Disponível em <https://sapl.saomateus.es.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/4273/lei_complementar_104-2015.pdf> Acesso em janeiro de 2021.

SERRA. **Lei nº 4.432, de 04 de novembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação da Serra (PMES) e dá outras providências. Disponível em <<http://prefeiturasempapel.serra.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L44322015.html>> Acesso em janeiro de 2021.

SILVA, Ana Carolina, G. Plano Nacional de educação e trabalho docente: lacunas na valorização do trabalhador. In: DOURADO, Luiz F. (Org.). PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de privatização. Anpae 2020. p. 339-351. Disponível em: seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf. Acesso em: 26 de ago. 2022.

SOARES, Liliane Costa da. **A formação continuada de professores na produção acadêmica dos Endípedes e as práticas de formação na escola**: contextos em diálogos. 2019. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SOBRINHO, Eliana de Deus; GIOVEDI, Valter Martins. **A Coordenação Pedagógica no Município de Domingos Martins**. In: Itamar Mendes da Silva; Eduardo Augusto Moscon Oliveira; Alexandro Braga Vieira; Márcia Helena Siervi Manso. (Org.). Práticas de Coordenação Pedagógica na escola pública. 01ed.Curitiba: Appris, 2017, p. 75-87

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VENTORIM, Silvana; POZZATTI, Mariana. Trabalhadores docentes do Espírito Santo: identidades e processos de formação. In: BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila A; VIEIRA, Lívia F.(Org.). **O trabalho docente na educação básica**: o Espírito Santo em questão. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 81-102.

VENTORIM, S., ASTORI, F, B, da S., BITENCOURT, J. F. O desmonte das políticas de formação de professores confrontado pelas entidades acadêmico científicas. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 14, n. 22. Abril de 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/71854/40684>>. Acesso em: 19 de set. 2021.

VENTORIM, Silvana **Projeto. FAPES 2018**. Inventário das política e prática de formação continuada no Espírito Santo. Universal-versão plataforma Brasil.

VIEIRA, Jussara Dutra. Valorização dos profissionais: a carreira e os salários. **Revista Retratos da Escola**, v.8, n. 15, jul./dez. p. 409-426, 2014. Disponível em: <www.esforce.org.br/.../15_2014.pdf>. Acesso em: 19 de jul. 2017.

VILA PAVÃO - Prefeitura Municipal de Vila Pavão. Um pouco da História de Vila Pavão. Disponível em <<https://www.vilapavao.es.gov.br/pagina/ler/14/historia>> Acesso em janeiro de 2021.

VILA PAVÃO. **Lei nº 1.012/2015** Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, do Município de Vila Pavão, e dá outras providências. Disponível em <<https://www.vilapavao.es.gov.br/v1/wp-content/uploads/manager-files/lei%20no%201012%20-%202015%20-%20aprova%20o%20plano%20municipal%20de%20educacao%20-%20pme.pdf>> Acesso em janeiro de 2021.

VITÓRIA. **Lei Nº 8.829, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal Educação de Vitória – PME.V. Disponível em <http://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html_impresao/L88292015.html> Acesso em janeiro de 2021.

VITÓRIA. Prefeitura Municipal de Vitória – ES. **História de Vitória**. Última atualização em 24/05/2019. Disponível em <<https://www.vitoria.es.gov.br/cidade/historia-de-vitoria>> Acesso em janeiro de 2021.
121

VITÓRIA. Secretaria de Gestão, Planejamento e Comunicação. Prefeitura Municipal de Vitória. **Região Metropolitana da Grande Vitória**. 2020. Disponível em <<https://observavix.vitoria.es.gov.br/tema/38/indicador/262>> Acesso em maio de 2021

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO (SURVEY)

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

Prezado(a) Gestor(a) Municipal de Formação de Professores,

A Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes), está desenvolvendo a pesquisa intitulada "Inventário das políticas e práticas da formação continuada no Espírito Santo", coordenada pela Prof.^a Dr.^a Silvana Ventorim.

O objetivo da pesquisa é mapear, descrever e analisar perspectivas teórico-metodológicas, formas de efetivação e resultados tratados sobre a formação continuada de professores no Espírito Santo, a fim de compreender como as políticas de formação continuada de professores são traduzidas em práticas formativas nos contextos das redes municipais de ensino.

Solicitamos o preenchimento completo deste questionário e informamos que sua identidade será preservada. Sua participação em muito colabora com o sucesso dessa pesquisa, que pretende contribuir com as práticas de formação continuada de professores em todo o Estado.

Certos de contarmos com a sua colaboração, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, em seguida, o questionário, por meio do qual o/a Senhor/Senhora deve autorizar o uso das suas respostas.

Obrigada!

Observação: O acrônimo Seme refere-se à Secretaria Municipal de Educação; O endereço de e-mail solicitado abaixo refere ao da Seme.

*Obrigatório

Identificação da Secretaria Municipal de Educação

1. Nome do Município *

2. E-mail da Secretaria Municipal de Educação *

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

Termo de
Consentimento
Livre e
Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa "INVENTÁRIO DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPÍRITO SANTO", coordenada pela Prof.ª Dr.ª Silvana Ventrorm da Universidade Federal do Espírito Santo. O objetivo da pesquisa é inventariar, mapear, descrever e analisar perspectivas teórico-metodológicas, conceitos, argumentos, indicadores, formas de efetivação e resultados tratados sobre a formação continuada de professores no Espírito Santo, a fim de analisar como as políticas de formação são traduzidas em práticas formativas nos contextos das redes de ensino, de modo a melhorar a oferta da formação continuada dos profissionais da educação no Espírito Santo, reconhecer as tensões e os desafios do campo da formação e das políticas de formação. . Essa pesquisa tem como benefícios aos participantes: a reflexão sobre a sua própria prática profissional, a produção de conhecimentos para contribuir para o seu trabalho de gestor das ações de formação continuada na secretaria de educação em que está vinculado(a) e para ampliar e aprofundar os resultados de estudos na área da formação de professores no Espírito Santo e no Brasil. Você está sendo consultado(a) sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica responder às questões propostas em um questionário e autorizar o uso das respostas em estudos a serem realizados no âmbito desse projeto. Sua participação será respondendo a um questionário com a duração de, em média, 90 minutos e ocorrerá nas secretarias de educação pesquisadas. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e será assegurado o anonimato e sigilo de sua participação, pois em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase do estudo. Os riscos que a participação na pesquisa oferece são insegurança, desconforto, vergonha, e cansaço em responder ao questionário, mas o pesquisador deixará que você se sinta à vontade para interrompê-la a qualquer momento ou não responder alguma(s) questão(ões). Na ocorrência você poderá registrá-lo em espaço reservado para sua manifestação no próprio instrumento ou nos contatos que se seguem abaixo. As possíveis adequações serão providenciadas no desenvolvimento da pesquisa. Haverá garantia de sigilo, de privacidade, de retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa, de ressarcimentos das despesas com a participação na pesquisa e de garantia do direito de buscar indenização em caso de eventual dano dela decorrente. O termo será redigido em duas vias, você receberá uma delas assinada e rubricada em todas as suas páginas por você e pela pesquisadora. Caso haja dúvidas antes, ao curso ou após o término da pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável. No caso de concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra ao final desse termo. Cabe esclarecer que você, como respondente, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem nenhuma penalidade. Em caso de dúvida, você pode procurar a pesquisadora Silvana Ventrorm (27- 4009-2535 ou 2544, nsguefes.ufes@gmail.com) ou, em caso de denúncia ou intercorrências, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com ou pelo endereço Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910. Agradecemos sua participação e disponibilidade.

3. Eu informo que estou ciente das informações prestadas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que concordo em participar da pesquisa "Inventário das políticas e práticas de formação continuada de Espírito Santo", conforme os termos nele estipulados.

Marcar apenas uma oval.

Sim

Dados de identificação

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

4. E-mail do respondente (gestor de formação): *

5. 1- Em qual faixa etária você se encontra? *

Marcar apenas uma oval.

- 1.1) 1996 - 2000
- 1.2) 1991 - 1995
- 1.3) 1986 - 1990
- 1.4) 1981 - 1985
- 1.5) 1976 - 1980
- 1.6) 1971 - 1975
- 1.7) 1966 - 1970
- 1.8) 1961 - 1965
- 1.9) 1956 - 1960
- 1.10) 1951 - 1955
- 1.11) Até 1950

6. 2- Em qual município atua como gestor(a) de formação de professores? *

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

7. 3- Qual o seu vínculo de trabalho com o município? *

Marcar apenas uma oval.

- 3.1) Professor(a) efetivo(a)
- 3.2) Professor contratado(a) temporariamente
- 3.3) Pedagogo(a) efetivo(a)
- 3.4) Pedagogo(a) contratado(a) temporariamente
- 3.5) Cedido(a) de outra rede
- 3.6) Cargo comissionado
- 100) Não se aplica
- 150) Não sei responder
- 200) Prefiro não responder
- Outro: _____

8. 4- Qual é o seu tipo de vínculo ou contrato de trabalho nessa Seme?

Marcar apenas uma oval.

- 4.1) Extensão de carga horária
- 4.2) Função gratificada
- 4.3) Contrato
- 100) Não se aplica
- 150) Não sei responder
- 200) Prefiro não responder
- Outro: _____

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

9. 5- Qual é o seu maior nível escolaridade? *

Marcar apenas uma oval.

- 5.1) Ensino médio
- 5.2) Graduação
- 5.3) Pós-graduação Lato-Sensu
- 5.4) Pós-graduação Stricto-Sensu - Mestrado
- 5.5) Pós-graduação Stricto-Sensu - Doutorado
- 100) Não se aplica
- 150) Não sei responder
- 200) Prefiro não responder

10. 6- Com relação à sua graduação, você possui: (pode marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- 6.1) Curso normal superior
- 6.2) Pedagogia
- 6.3) Licenciatura
- 100) Não se aplica
- 150) Não se responder
- 200) Prefiro não responder

Outro: _____

11. 7- Se você possui graduação de licenciatura, indique qual

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

12. 8- Você se formou em uma instituição de ensino superior *

Marcar apenas uma oval.

- 8.1) Pública Federal
- 8.2) Pública Estadual
- 8.3) Pública Municipal
- 8.4) Particular
- 8.5) Confessional/Comunitária/Filantrópica
- 100) Não se aplica
- 150) Não sei responder
- 200) Prefiro não responder
- Outro: _____

13. 9- Quais funções você já desempenhou em educação? (pode marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- 9.1) Professor(a)
- 9.2) Pedagogo(a) escolar
- 9.3) Coordenador(a) de turno escolar
- 9.4) Diretor(a) escolar
- 9.5) Pedagogo, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação
- 9.6) Secretário(a) Municipal de Educação
- 100) Não se aplica
- 150) Não sei responder
- 200) Prefiro não responder
- Outro: _____

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

14. 10- Há quanto tempo você trabalha na educação? *

Marcar apenas uma oval.

- 10.1) De 1 a 5 anos
- 10.2) De 6 a 10 anos
- 10.3) De 11 a 15 anos
- 10.4) De 16 a 20 anos
- 10.5) De 21 a 25 anos
- 10.6) De 26 a 30 anos
- 10.7) De 31 a 35 anos
- 10.8) De 36 a 40 anos
- 10.9) Mais de 41 anos

15. 11- Há quanto tempo você atua como gestor(a) municipal de formação de professores?

*

Marcar apenas uma oval.

- 11.1) De 1 a 2 anos
- 11.2) De 3 a 4 anos
- 11.3) De 5 a 6 anos
- 11.4) De 7 a 8 anos
- 11.5) De 9 a 10 anos
- 11.6) De 11 a 12 anos
- 11.7) De 13 a 14 anos
- 11.8) De 15 a 16 anos
- 11.9) De 17 a 18 anos
- 11.10) De 18 a 20 anos.
- 11.11) Mais de 21 anos

Função gestora e desenvolvimento profissional

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

16. 12- Na rede municipal de ensino em que você atua existe o cargo de gestor(a) de formação de professores ou equivalente? *

Marcar apenas uma oval.

- 12.1) Sim
 12.2) Não
 100) Não se aplica
 150) Não sei responder
 200) Prefiro não responder

17. 13- Em caso de existência, qual o nome do cargo ocupado pelo gestor(a) de formação de professores? (ex.: gestor, superintendente, chefe de setor ou outro equivalente)

18. 14- Em caso da não existência do cargo específico, geralmente qual é o cargo que desempenha essa atribuição? (pode marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- 14.1) Secretário(a) municipal de educação
 14.2) Pedagogo(a) efetivo(a) da Seme
 14.3) Pedagogo(a) contratado(a) para atuar na Seme
 14.4) Professor(a) efetivo(a) da Seme
 14.5) Professor(a) contratado(a) para atuar na Seme
 100) Não se aplica
 150) Não sei responder
 200) Prefiro não responder

Outro: _____

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

19. 15- Em relação ao seu salário, você se considera:

Marcar apenas uma oval.

- 15.1) Satisfeito/a, por se tratar de remuneração compatível com sua dedicação ao trabalho
- 15.2) Insatisfeito/a, por se tratar de remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho
- 15.3) Conformado/a, pois o salário é baixo, mas é compatível com sua dedicação ao trabalho
- 15.4) Muito insatisfeito/a, pois a remuneração que recebe é insuficiente
- 15.5) Muito bem remunerado/a
- 15.6) Indiferente
- 100) Não se aplica
- 150) Não sei responder
- 200) Prefiro não responder
- Outro: _____

20. 16- Qual a sua carga horária semanal de trabalho, na gestão municipal de formação de professores? *

Marcar apenas uma oval.

- 16.1) Menos de 25 horas
- 16.2) 25 horas
- 16.3) 30 horas
- 16.4) 40 horas
- 16.5) 50 horas

21. 17- Essa carga horária é exclusiva para a gestão municipal de formação de professores ou você acumula outras atribuições dentro dessa carga horária? *

Marcar apenas uma oval.

- 17.1) É exclusiva para a gestão municipal de formação de professores
- 17.2) Acumulo outras atribuições dentro dessa carga horária
- 100) Não se aplica
- 150) Não sei responder
- 200) Prefiro não responder

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

22. 18- O tempo destinado à gestão municipal de formação de professores é suficiente? *

Marcar apenas uma oval.

- 18.1) Sim
- 18.2) Não
- 100) Não se aplica
- 150) Não sei responder
- 200) Prefiro não responder

23. 19- Liste as cinco principais atribuições do gestor(a) municipal de formação de professores, na rede em que atua: *

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

24. 20- Com que frequência você realiza as seguintes atividades? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca	Não se aplica	Não sei responder	Prefiro não responder
Reuniões com o(a) secretário(a) municipal de educação	<input type="radio"/>						
Reuniões internas na Seme com os(as) professores(as) formadores(as)	<input type="radio"/>						
Reuniões estaduais e nacionais sobre formação de professores	<input type="radio"/>						
Reuniões com professores que participam dos encontros de formação	<input type="radio"/>						
Reuniões com entidades representativas sobre a formação de professores (sindicatos, comissões escolares, comissões intersetoriais da Seme, comissões de outras secretarias municipais, representantes do poder legislativo, representantes dos movimentos sociais, representantes	<input type="radio"/>						

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

das entidades
religiosas, da
sociedade civil
e outros)

Reuniões com
os(as)
diretores(as)
escolares

Participação
em comissões
municipais de
formação

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

14. 10- Há quanto tempo você trabalha na educação? *

Marcar apenas uma oval.

- 10.1) De 1 a 5 anos
- 10.2) De 6 a 10 anos
- 10.3) De 11 a 15 anos
- 10.4) De 16 a 20 anos
- 10.5) De 21 a 25 anos
- 10.6) De 26 a 30 anos
- 10.7) De 31 a 35 anos
- 10.8) De 36 a 40 anos
- 10.9) Mais de 41 anos

15. 11- Há quanto tempo você atua como gestor(a) municipal de formação de professores?

*

Marcar apenas uma oval.

- 11.1) De 1 a 2 anos
- 11.2) De 3 a 4 anos
- 11.3) De 5 a 6 anos
- 11.4) De 7 a 8 anos
- 11.5) De 9 a 10 anos
- 11.6) De 11 a 12 anos
- 11.7) De 13 a 14 anos
- 11.8) De 15 a 16 anos
- 11.9) De 17 a 18 anos
- 11.10) De 18 a 20 anos.
- 11.11) Mais de 21 anos

Função gestora e desenvolvimento profissional

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO
estabelecidas pela
Seme com outras
entidades do setor
privado

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

26. 22- Qual o grau de contribuição das atividades listadas a seguir em seu processo de formação continuada? Em uma escala de 01 a 10, considere 01 para o que menos contribui e 10 para o que mais contribui. *Use a barra abaixo da questão para visualizar as colunas. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	01	02	03	04	05	06	07	08	09
Discussões internas na Seme (partilha de experiências, reuniões, planejamento coletivo e outros)	<input type="radio"/>								
Leitura de documentos técnicos (legislações e textos orientadores das políticas educacionais e de formação disponibilizados pelo MEC)	<input type="radio"/>								
Leituras variadas (de jornais, romances, literatura em geral; nas redes sociais, sites, blogs e outros)	<input type="radio"/>								
Pesquisas na Internet direcionadas à temáticas específicas	<input type="radio"/>								
Leituras de revistas especializadas da área educacional	<input type="radio"/>								
Leitura de textos acadêmicos (livros,	<input type="radio"/>								

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

periódicos,
artigos, teses e
dissertações)

Participação em
palestras,
workshops,
seminários,
congressos,
simpósios e
outros

Participação em
atividades
acadêmicas
(cursos,
produção de
artigos,
apresentação
de trabalhos em
eventos e
outros)

Apreciação de
vídeos e
documentários



19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

27. 23- Em que medida os enunciados seguintes correspondem à sua vivência profissional como gestor(a) de formação continuada?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca	Não se aplica	Não sei responder	Prefiro não responder
Eu me sinto frustrado(a) com meu trabalho	<input type="radio"/>						
Eu sinto que tenho muito a contribuir com a formação de professores	<input type="radio"/>						
Eu penso em parar de trabalhar na gestão da formação continuada	<input type="radio"/>						
Eu sinto que o trabalho na gestão me permite desenvolver minhas habilidades	<input type="radio"/>						
Eu penso que em outra função eu exerceria melhor minhas habilidades	<input type="radio"/>						
Eu penso que trabalhar na gestão me proporciona grandes satisfações	<input type="radio"/>						
Eu sinto que meu trabalho na gestão poderia ser mais eficiente se fosse planejado e	<input type="radio"/>						

19/06/2021 QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO
desempenhado
em condições
mais
favoráveis

Política de formação continuada ofertada na rede municipal

28. 24- A Seme oferta formação continuada de professores? *

Marcar apenas uma oval.

- 24.1) Sim
 24.2) Não
 100) Não se aplica
 150) Não sei responder
 200) Prefiro não responder

29. 25- A Seme tem projeto próprio de formação continuada de professores, elaborado para atender às especificidades da rede? *

Marcar apenas uma oval.

- 25.1) Sim
 25.2) Não
 100) Não se aplica
 150) Não sei responder
 200) Prefiro não responder

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

30. 26- Caso haja projeto de formação continuada elaborado pela própria rede, há quanto tempo esse projeto está sendo desenvolvido? *

Marcar apenas uma oval.

- 26.1) De 01 a 02 anos
 26.2) De 03 a 04 anos
 26.3) De 05 a 10 anos
 26.4) De 10 a 15 anos
 26.5) Acima de 15 anos
 100) Não se aplica
 150) Não sei responder
 200) Prefiro não responder

31. 27- Qual dispositivo legal regulamenta o projeto de formação continuada desenvolvido pela própria rede? *

Marcar apenas uma oval.

- 27.1) Lei
 27.2) Decreto
 27.3) Portaria
 27.4) Resolução
 100) Não se aplica (não há dispositivo legal)
 150) Não sei responder
 200) Prefiro não responder

32. 28- Quais parcerias são estabelecidas pela rede municipal de ensino para a oferta de formação continuada de professores? (pode marcar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- 28.1) Parceria com o Governo Federal
 28.2) Parceria com o Governo Estadual
 28.3) Parceria com Instituições de Ensino Superior
 28.4) Parceria Público-privada
 28.5) Não há parceria
 100) Não se aplica
 150) Não sei responder
 200) Prefiro não responder

Outro: _____

19/05/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

33. 29- Liste os programas de formação continuada ofertados em parceria com o Governo Federal nos últimos cinco anos: (em caso da não existência, escreva "Não há", para avançar) *

34. 30- Liste os programas de formação continuada ofertados em parceria com o Governo Estadual nos últimos cinco anos: (em caso da não existência, escreva "Não há", para avançar) *

35. 31- Liste os programas de formação continuada ofertados em parceria com Instituições de Ensino Superior nos últimos cinco anos: (em caso da não existência, escreva "Não há", para avançar) *

36. 32- Liste os programas de formação continuada ofertados em parceria Público-Privada nos últimos cinco anos: (em caso da não existência, escreva "Não há", para avançar) *

19/05/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

37. 33- Liste alguns dos projetos de formação continuada elaborados e propostos pela própria escola nos últimos cinco anos: (em caso da não existência, escreva "Não há", para avançar) *

38. 34- O enquadramento de professores efetivos para a progressão na carreira está condicionado à participação nas ações/projetos de formação continuada realizadas na rede? *

Marcar apenas uma oval.

- 34.1) Sim
 34.2) Não
 100) Não se aplica
 150) Não sei responder
 200) Prefiro não responder

39. 35- Os professores que participam das ações/projetos de formação continuada realizados na rede são certificados? *

Marcar apenas uma oval.

- 35.1) Sim
 35.2) Não
 100) Não se aplica
 150) Não sei responder
 200) Prefiro não responder

19/05/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

40. 36- Em relação as condições para a formação continuada de professores em nível de mestrado e doutorado: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Não se aplica	Não sei responder	Prefiro não responder
O mestrado/doutorado é valorizado no plano municipal de carreira docente?	<input type="radio"/>				
Existe legislação que autoriza licença para os docentes cursarem mestrado/doutorado?	<input type="radio"/>				
A licença é concedida com vencimentos?	<input type="radio"/>				
Atualmente a rede tem docente licenciado para cursar mestrado/doutorado?	<input type="radio"/>				

Organização da formação continuada ofertada pela Seme

41. 37- Existe um espaço de referência (ex: centro de formação) para a realização de ações/projetos de formação continuada ofertadas pela Seme? *

Marcar apenas uma oval.

- 37.1) Sim
- 37.2) Não
- 100) Não se aplica
- 150) Não sei responder
- 200) Prefiro não responder

19/05/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

42. 38- As ações/projetos de formação continuada de professores estão previstas em calendário anual? *

Marcar apenas uma oval.

- 38.1) Sim
 38.2) Não
 100) Não se aplica
 150) Não sei responder
 200) Prefiro não responder

43. 39- Qual a periodicidade das ações/projetos de formação continuada com os professores ofertadas pela Seme? *

Marcar apenas uma oval.

- 39.1) Semanal
 39.2) Quinzenal
 39.3) Mensal
 39.4) Trimestral
 39.5) Anual
 39.6) Esporadicamente
 100) Não se aplica
 150) Não sei responder
 200) Prefiro não responder

44. 40- Com que frequência as ações/projetos de formação continuada ofertadas pela Seme acontecem no horário de trabalho dos professores? *

Marcar apenas uma oval.

- 40.1) Sempre
 40.2) Frequentemente
 40.3) Raramente
 40.4) Nunca
 100) Não se aplica
 150) Não sei responder
 200) Prefiro não responder

19/05/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

45. 41- As escolas e os professores da rede municipal de ensino em que você atua aderem nas ações/projetos de formação continuada ofertadas pela Seme? *

Marcar apenas uma oval.

- 41.1) Sim
 41.2) Não
 41.3) Em parte
 100) Não se aplica
 150) Não sei responder
 200) Prefiro não responder

46. 42- A participação dos professores nas ações/projetos de formação continuada ofertadas pela Seme é obrigatória? *

Marcar apenas uma oval.

- 42.1) Sim
 42.2) Não
 100) Não se aplica
 150) Não sei responder
 200) Prefiro não responder

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

47. 43- Qual é o público-alvo das ações/projetos de formação continuada ofertadas na rede? (pode marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- 43.1) Diretores
- 43.2) Pedagogos
- 43.3) Coordenadores de turno escolar
- 43.4) Professores
- 43.5) Auxiliares de professores
- 43.6) Auxiliares de educação especial
- 43.7) Estagiários
- 43.8) Mediadores dos laboratórios de informática
- 43.9) Secretários escolares e auxiliares de secretaria
- 43.10) Equipe de apoio operacional (vigilante, merendeira, auxiliar de serviços gerais, entre outros)
- 100) Não se aplica
- 150) Não sei responder
- 200) Prefiro não responder

Outro: _____

Planejamento da formação continuada ofertada pela Seme

48. 44- No âmbito interno da Seme, quem define as temáticas e os conteúdos das ações/projetos de formação continuada? *

Marcar apenas uma oval.

- 44.1) O(A) secretário(a) municipal de educação
- 44.2) O(A) gestor(a) de formação continuada
- 44.3) Os(As) professores(as) formadores(as)
- 44.4) Os participantes da formação (professores, pedagogos e outros)
- 44.5) A definição é feita em conjunto: gestores, formadores e participantes
- 100) Não se aplica
- 150) Não sei responder
- 200) Prefiro não responder
- Outro: _____

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

49. 45- No âmbito externo à Seme, quem define as temáticas e os conteúdos das ações/projetos de formação continuada? (pode marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- 45.1) Ministério da Educação
 45.2) Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo
 45.3) Instituições de Ensino Superior
 45.4) Parcerias Público-Privadas
 45.5) ONGs
 45.6) Outras Secretarias Municipais (de saúde, planejamento, cultura, entre outras)
 100) Não se aplica
 150) Não sei responder
 200) Prefiro não responder

Outro: _____

50. 46- As ações de formação continuada de professores ofertadas pela Seme buscam chegar a alguma forma de produto (ex: relatos de experiência, elaboração de projetos, produção de artigos, apresentações em eventos e outros)? *

Marcar apenas uma oval.

- 46.1) Sim
 46.2) Não
 100) Não se aplica
 150) Não sei responder
 200) Prefiro não responder

Metodologia e recursos da Formação Continuada de Professores ofertada pela Seme

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

51. 47- Indique as estratégias metodológicas utilizadas nas ações/projetos de formação continuada. Em uma escala de 01 a 10, considere 01 para a menos utilizada e 10 para a mais utilizada. *Use a barra abaixo da questão para visualizar as colunas. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Realização de palestras com exposição oral	<input type="radio"/>									
Apresentação de atividades práticas desenvolvidas pelos professores com os estudantes (relatos de experiência)	<input type="radio"/>									
Trabalhos em grupos	<input type="radio"/>									
Apresentação de seminários	<input type="radio"/>									
Rodas de leitura	<input type="radio"/>									
Atividades de escritas pelo professor	<input type="radio"/>									
Utilização de áudios-visuais	<input type="radio"/>									
Oficinas didáticas	<input type="radio"/>									
Elaboração de projetos/seqüências didáticas a serem desenvolvidos nas escolas	<input type="radio"/>									
Estudos de documentos oficiais	<input type="radio"/>									
Realização de atividades não-presenciais	<input type="radio"/>									

19/05/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

52. 48- Quais os três principais materiais/fontes de leitura utilizados na formação continuada de professores ofertada na rede? *

Marque todas que se aplicam.

- 48.1) Textos acadêmicos na íntegra para embasamento teórico da área educacional
- 48.2) Citações em slides levadas ao grupo pelos formadores
- 48.3) Textos encontrados em jornais
- 48.4) Textos encontrados em blogs
- 48.5) Textos de revistas pedagógicas
- 48.6) Textos de reflexão sobre a dimensão humana (tais como mensagens, textos altruísticos)
- 48.7) Textos específicos do trabalho didático dos professores
- 48.8) Textos de legislação, diretrizes curriculares para educação básica, Base Nacional Comum Curricular
- 100) Não se aplica
- 150) Não sei responder
- 200) Prefiro não responder

Formação continuada ofertada pela Seme e o cotidiano escolar

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

53. 49- Sobre as ações/projetos de formação continuada ofertadas pela Seme, você pode afirmar que elas auxiliam os professores a: (Em uma escala de 01 a 10, considere 01 para a menos auxilia e 10 para a que mais auxilia.) *Use a barra abaixo da questão para visualizar as colunas *

Marcar apenas uma oval por linha.

	01	02	03	04	05	06	07	08	09
Atuarem com os estudantes por meio do estudo de técnicas de ensino/ procedimentos didáticos	<input type="radio"/>								
Aprofundarem seus conhecimentos teóricos	<input type="radio"/>								
Avaliarem os conhecimentos dos estudantes	<input type="radio"/>								
Colaborarem com seus colegas no planejamento de atividades e projetos	<input type="radio"/>								
Desenvolverem pesquisa sobre a sua prática pedagógica	<input type="radio"/>								
Manterem-se informados sobre questões atuais da educação	<input type="radio"/>								
Posicionarem-se politicamente	<input type="radio"/>								
Utilizarem novas tecnologias em suas atividades	<input type="radio"/>								

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

Promoverem a inclusão social da diversidade étnica, econômica, cultural na escola

Atuarem junto aos estudantes com necessidades educativas especiais

Atualizarem seus conhecimentos sobre as políticas educacionais desenvolvidas na rede

< >

Formação Continuada nos contextos do Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024);
Plano Estadual de Educação do Espírito Santo (PEE-ES); Plano Municipal de Educação
(PME)

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

54. 50- Com que frequência a Seme, por meio de relatórios, tem acompanhado a execução e o monitoramento do PNE? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Nunca	100) Não se aplica	150) Não sei responder	200) Prefiro não responder
Relatório do Conselho Nacional de Educação - CNE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Relatório da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura Esporte do Senado Federal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Relatório do Fórum Nacional de Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Relatório do Fórum Popular Nacional de Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					

19/05/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

55. 51- Com que frequência a Seme, por meio de relatórios, tem acompanhado a execução e o monitoramento do PEE? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Nunca	100) Não se aplica	150) Não sei responder	200) Prefiro não responder
Relatório do Conselho Estadual de Educação – CEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Relatório da Comissão de Elaboração e Acompanhamento do PEE – COPEES	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Relatório da Comissão da Educação da Assembleia Legislativa do ES	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Relatório da Comissão de Defesa da Cidadania e Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do ES	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Relatório do Fórum Estadual de Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Relatório do Fórum Popular Estadual de Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

56. 52- Com que frequência a Seme, por meio de relatórios, tem acompanhado a execução e o monitoramento do PME? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Nunca	100) Não se aplica	150) Não sei responder	200) Prefiro não responder
Relatório do Conselho Municipal de Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Relatório da Comissão de Educação da Câmara Municipal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Relatório do Fórum Municipal de Educação e/ou outras instâncias previstas na lei de aprovação do PME do município em que você atua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Relatório do Fórum Popular Municipal de Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

57. 53- Com que frequência, a Seme em que você atua, tem se apropriado dos indicadores referentes ao cumprimento das metas estabelecidas no PNE, PEE e PNE, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP)? *

Marcar apenas uma oval.

- 53.1) Sempre
 53.2) Frequentemente
 53.3) Às vezes
 53.4) Raramente
 53.5) Nunca
 100) Não se aplica
 150) Não sei responder
 200) Prefiro não responder

58. 54- Qual o grau de articulação das políticas de formação continuada de professores, adotadas na rede municipal em que você atua, às metas estabelecidas no PNE e no PEE-ES? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito	Razoável	Pouco	Nenhum	100) Não se aplica	150) Não sei responder	200) Prefiro não responder
Formação continuada municipal articulada às metas do PNE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Formação continuada municipal articulada às metas do PEE-ES	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				

59. 55- Em que medida a política de formação continuada estabelecida no PNE, no PEE-ES e no PME do município em que você atua tem repercutido na melhoria dos aspectos relacionados a seguir? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito	Razoável	Pouco	Nenhuma	100) Não se aplica	150) Não sei responder	200) Prefiro não responder
Na qualidade do trabalho realizados pelos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Na qualidade da aprendizagem dos estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Na qualidade da educação atestada pelas avaliações externas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Na melhoria salarial dos profissionais da educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Na progressão na carreira, em função da formação inicial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Na progressão na carreira em função da participação em cursos de formação continuada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Na progressão na carreira em função de ministrar cursos ou palestras, participar de congressos com apresentação de trabalhos, ou da autoria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

estudos
acadêmicosNa valorização
profissionalNas condições
de trabalho

19/05/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

60. 56- A partir do ano de 2014, em que o PNE passou a vigorar, com que frequência as ações/projetos de formação continuada de professores foram ofertadas pela Seme, com foco nas áreas elencadas a seguir? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	100) Não se aplica	150) Não sei responder	200) Prefiro não responder
Educação Infantil (Creche - 0 a 3 anos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Educação Infantil (Pré-escola - 4 e 5 anos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Anos iniciais do Ensino Fundamental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Anos finais do Ensino Fundamental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Educação de Jovens e adultos (EJA)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Educação especial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Educação indígena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Educação do campo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Educação ambiental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Educação em direitos humanos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Gênero e diversidade sexual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Direitos da criança e do adolescente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					

19/05/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

Educação para
as relações
étnico-raciais e
história e
cultura afro-
brasileira e
africana

Educação
Intercultural e
outros

Avaliação das ações de formação continuada ofertadas pela Seme

61. 57- Como você avalia a disponibilização de recursos financeiros para a oferta de formação continuada no município?

Marcar apenas uma oval.

- 57.1) Excelente
 57.2) Boa
 57.3) Regular
 57.4) Ruim
 100) Não se aplica
 150) Não sei responder
 200) Prefiro não responder

62. 58- A Seme dispõe de algum instrumento para avaliar os efeitos da formação continuada nas unidades de ensino? *

Marcar apenas uma oval.

- 58.1) Sim
 58.2) Não
 100) Não se aplica
 150) Não sei responder
 200) Prefiro não responder

19/06/2021

QUESTIONÁRIO AO GESTOR(A) MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPÍRITO SANTO

47. 43- Qual é o público-alvo das ações/projetos de formação continuada ofertadas na rede? (pode marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- 43.1) Diretores
- 43.2) Pedagogos
- 43.3) Coordenadores de turno escolar
- 43.4) Professores
- 43.5) Auxiliares de professores
- 43.6) Auxiliares de educação especial
- 43.7) Estagiários
- 43.8) Mediadores dos laboratórios de informática
- 43.9) Secretários escolares e auxiliares de secretaria
- 43.10) Equipe de apoio operacional (vigilante, merendeira, auxiliar de serviços gerais, entre outros)
- 100) Não se aplica
- 150) Não sei responder
- 200) Prefiro não responder

Outro: _____

Planejamento da formação continuada ofertada pela Seme

48. 44- No âmbito interno da Seme, quem define as temáticas e os conteúdos das ações/projetos de formação continuada? *

Marcar apenas uma oval.

- 44.1) O(A) secretário(a) municipal de educação
- 44.2) O(A) gestor(a) de formação continuada
- 44.3) Os(As) professores(as) formadores(as)
- 44.4) Os participantes da formação (professores, pedagogos e outros)
- 44.5) A definição é feita em conjunto: gestores, formadores e participantes
- 100) Não se aplica
- 150) Não sei responder
- 200) Prefiro não responder
- Outro: _____

ANEXO B - ENTREVISTA (ROTEIRO)

Inventário das Políticas e Práticas da Formação Continuada no Espírito Santo

RODA DE CONVERSA

Município:		
Data:	Hora de início:	Hora do término:
Responsável pelo Projeto: Profa. Dra. Silvana Ventorim		
Pesquisadores:		
Responsável pela Formação no município		
Equipe de Gestão/formação do Município:		

ROTEIRO

I- A Política e Formação Continuada no Município

Para início de conversa...

1. Relatem/descrevam como está a Formação Continuada no município:
 - a) Nos últimos 3 anos;
 - b) No ano de 2020 incluindo os meses no contexto da pandemia da covid19;

2. Como a equipe vem realizando o trabalho da formação continuada? (comunicação interna, constituição (número) da equipe, formato, quantidade de profissionais atendidos, número e características de escolas (urbana, rural, centro, periferia)).

3. Indique ações/elementos que reconhecem como avanços e desafios nos últimos três anos e no ano de 2020? (buscar os dados que a equipe reconhece como avanço e desafio e as justificativas tanto dos avanços e dos desafios)

- 4- Qual é a relação entre o que se planeja, o que se pratica e o que se espera como projeto de Formação Continuada no município?
- 5- Há algum projeto de Formação Continuada que a rede municipal considera importante, mas que ainda não foi possível implantar/oferecer? Qual(is)?
- 6- Por que a rede municipal considera importante investir na Formação Continuada de professores?

- 7- Qual é a dimensão da Formação Continuada na rede municipal?
- 8- Existe algum documento curricular próprio da rede de ensino pelo qual se orienta a formação continuada? Quais são as principais apropriações desse documento que se desdobra em ações formativas?
- 9- Existe alguma política de formação para formar os professores em mestrado e doutorado? De que modo isso tem se dado?

II- Formação Continuada e Políticas de Estado e Autonomia da Rede

- 1- Como vocês consideram a adesão da rede a programas de formação em parceria com os governos Federal, Estadual, IES ou por meio de Parcerias Públicas Privadas (PPP) ou outras instituições – Conselho municipal, outras secretarias, fundações (avaliação: se atende expectativa do município, se é suficiente, o que poderia ser diferente)
 - a) Programas mais significativos, por que?
 - b) Gestão da demanda da escola x programas;
 - c) Articulação da formação continuada e o PNE, PEE-ES e PME?
 - d) Quais metas estão sendo buscadas, contempladas?

III Formação Continuada da Rede (certificar no questionário)

- 1- A rede municipal tem programa próprio de Formação Continuada de professores, de forma sistemática?
 - a) Material estruturado como: apostilas, cadernos ou outros;
 - b) Vinculação das temáticas da FC com o trabalho da escola;
 - c) Relação entre FC e BNCC;
 - d) Em que difere: FC ofertados pela Semed x FC ofertados pelas parcerias?
 - e) Quem são os formadores da FC?

- f) Há incentivo para mestrado e doutorado?
- 2- As escolas possuem projetos de FC elaborados pela própria escola?

IV Produção Derivada da Formação Continuada

- 1- As ações de Formação Continuada da rede resultam em alguma forma de produto?
- a) Elaborados pela Seme;
 - b) Elaborados pelos participantes;

V- Financiamento da Formação Continuada

- 1- Os recursos financeiros para a FC no município são suficientes?
- a) Em que demandas os recursos são investidos?
 - b) Caso forem insuficientes, como a rede define as prioridades de investimento?

VI- Avaliação da Formação Continuada

- 1- Há um processo instituído de avaliação da FC?
- a) Periodicidade, instrumento, procedimentos;
 - b) A avaliação e planejamento de novas ações de FC?

Considerações finais

A equipe gostaria de acrescentar algo que não foi contemplado no diálogo?

APÊNDICE A – QUADROS 6 – CONTINUA, CONTINUAÇÃO E CONCLUSÃO

Quadro 6 (continua) – Dissertações e teses selecionadas no Banco de Dados da Capes, período 2014-2020.

Ano	Relação com o objeto de pesquisa		Título/Autor/Programa/Linha de Pesquisa/Endereço Eletrônico	Palavras-chave	Referencial teórico	Tipo de trabalho	IES/UF
	Direta	Indireta					
2014	X		<p>Título: Políticas públicas para pesquisa na formação e no trabalho dos profissionais da Educação Básica: contradições e materialidade.</p> <p>Autora: Maria Iolanda Fontana Programa: Educação. Linha de Pesquisa: políticas públicas e gestão da educação. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2100039</p>	<p>Políticas Públicas. Formação de Profissionais da Educação Básica. Trabalho de Profissionais da Educação Básica. Pesquisa. Práxis.</p>	<p>Kopnin (1978); Vieira Pinto (1979); Gramsci (1978); Marx (1996); Vázquez (2007); André (2008); Lüdke (2007), Saviani (2014); Freitas (2007); Gatti, Barreto, André (2011)</p>	Tese	Universidade de Tuiuti do Paraná/ PR
2016		X	<p>Título: Plano Nacional de Educação 2014 – 2024: política de formação de professores da educação.</p> <p>Autor: Gilmar Fiorese. Programa: Educação. Linha de Pesquisa: formação de professores, ensino, processos e práticas educativas. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4501211</p>	<p>Plano Nacional de Educação. Política de formação de professores</p>	<p>Araujo (2010; 2010a); Cury (1992; 2005; 2011); Freitas (2012; 2013; 2013a); Kuenzer (2009; 2011); Marx (1982; 1984; 1999); Peroni (2003; 2015); Shiroma (2003); Shiroma; Campos; Garcia (2005); Saviani (1994; 2003; 2007; 2009; 2012; 2014; 2014a).</p>	Tese	Universidade Federal de Pelotas/ RS

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/bancodeteses/#/>>. Acesso em 26/11/2019 e 20/05/2021.

Nota: Dados produzidos pela autora. Descritores - “plano nacional de educação” or “PNE” or ”PEE” or “PME” and “Políticas educacionais” and “formação continuada docente” and "desenvolvimento profissional".

Quadro 6 (continuação) – Dissertações e teses selecionadas no Banco de Dados da Capes, período 2014-2020.

Ano	Relação com o objeto de pesquisa		Título/Autor/Programa/Linha de Pesquisa/Endereço Eletrônico	Palavras-chave	Referencial teórico	Tipo de trabalho	IES/UF
	Direta	Indireta					
2017	X		<p>Título: A formação docente no PNE 2014-2024: desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no Brasil.</p> <p>Autora: Camila de Fátima Soares dos Santos.</p> <p>Programa: Educação.</p> <p>Linha de Pesquisa: políticas públicas e gestão da educação.</p> <p>https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5276686</p>	Políticas de Profissionalização; Formação inicial e continuada; Formação Docente	Bardin (1977); Moraes (1999); Saviani (2008); Masson (2012) OK	Dissertação	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI/RS
2018	X		<p>Título: Demandas de desenvolvimento profissional docente no município de Mariana: PNE (2014-2024) e PME (2015-2024).</p> <p>Autora: Ana Maria Mendes Sampaio.</p> <p>Programa: Educação.</p> <p>Linha de Pesquisa: linha 1 - formação de professores, instituições e história da educação - FPIHE</p> <p>https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6313218</p>	Desenvolvimento profissional docente; Política pública educacional; Plano Nacional de Educação.	Nóvoa (1991,2002, 2008, 2009); Formosinho (2009); Garcia (1999, 2009); Imbernón (2004, 2009); Oliveira-Formosinho (2009); Saviani (1998; 2010; 2014); Oliveira (2009,2011); Dourado (2006; 2010; 2011); Gatti (2009, 2011); Gatti, Barreto e André (2011); Almeida (2004); Ramalho, Nunez e Gauthier (2003)	Dissertação	Universidade Federal de Ouro Preto/MG
2018	X		<p>Título: Políticas Educacionais de Formação Continuada e Valorização dos Docentes do Programa de Educação de Jovens e Adultos: análise das ações SME/GEJA,- RJ, face ao PNE (2014-2018).</p> <p>Autora: Carla da Mota Souza.</p> <p>Programa: Educação.</p> <p>Linha de Pesquisa: políticas, educação, formação e sociedade.</p>	Política educacional; Formação Continuada; Valorização do Professor; Plano da Educação de Jovens e Adultos - PEJA; PNE	Bourdieu (1964,1984, 1994, 2002,2011); Bardin (2006);Sanfelice (2008); Bowe e Ball (1992); Ball (1998)	Tese	Universidade Federal Fluminense/RJ

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/bancodeteses/#/>>. Acesso em 26/11/2019 e 20/05/2021.

Quadro 6 (continuação) – Dissertações e teses selecionadas no Banco de Dados da Capes, período 2014-2020.

Ano	Relação com o objeto de pesquisa		Título/Autor/Programa/Linha de Pesquisa/Endereço Eletrônico	Palavras - chave	Referencial teórico	Tipo de trabalho	IES/UF
	Direta	Indireta					
2018	X		<p>Título: Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014): perspectivas sobre a formação docente continuada</p> <p>Autor: <u>Robledo Leonildo Zuffo</u>.</p> <p>Programa: Educação.</p> <p>Linha de Pesquisa: políticas educacionais.</p> <p>https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7620865</p> <p>Este trabalho não possui divulgação autorizada</p>	Formação docente continuada; Plano Nacional de Educação; Lei nº 10.172/01; Plano Nacional de Educação; Lei nº 13.005/14	Não informado no resumo	Dissertação	Fundação Universidade de Passo Fundo/RS
2018		X	<p>Título: Formação e trabalho docente em tempos de meritocracia: reflexões sobre a política educacional nacional e sua convergência na formação continuada da rede municipal de Dois Vizinhos-PR.</p> <p>Autora: Tatiane Mateus.</p> <p>Programa: Educação.</p> <p>Linha de Pesquisa: políticas públicas e gestão da educação.</p> <p>http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4054/5/Ver%C3%A3o%20Final%20-%20Tatiane%20Mateus.pdf</p>	Meritocracia. Parceiros da Educação. Plano Nacional de Educação. Formação e trabalho docente.	Freitas (2011, 2012); Frigotto (2006, 2015); Saviani (1987, 2001, 2005, 2007, 2010); Cunha (1980); Kosik (1976).	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ PR
2019		X	<p>Título: A interpretação e a tradução das políticas globais de formação continuada de professores em uma escola pública baiana.</p> <p>Autora: Eudira da Silva Pinto Almeida</p> <p>Programa: Educação.</p> <p>Linha de Pesquisa: Políticas de formação de professores.</p> <p>https://bdt.uepb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2626/2/EudiradaSilvaPintoAlmeidaDissertacao2019.pdf</p>	Políticas de formação de professores; Educação Básica; Organismos multilaterais; Agenda Global; Unesco	Bardin (2011); Shiroma (2003); Gatti (2008, 2012); Shiroma, Campos e Garcia (2005); Scheibe (2016); Mainardes (2006); Ball, 1994); Ball, Maguire e Braun (2016) ; Bowe, Ball e Gold (1992).	Dissertação	Universidade Católica de Brasília/DF

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/bancodeteses/#/>>. Acesso em 26/11/2019 e 20/05/2021.

Quadro 6 (conclusão) – Dissertações e teses selecionadas no Banco de Dados da Capes, período 2014-2020.

Ano	Relação com o objeto de pesquisa		Título/Autor/Programa/Linha de Pesquisa/Endereço Eletrônico	Palavras chave	Referencial teórico	Tipo de trabalho	IES/UF
	Direta	Indireta					
2020		X	<p>Título: Políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica: impactos no Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Uberaba-MG.</p> <p>Autora: Adrinelly Lemes Nogueira.</p> <p>Programa: Educação.</p> <p>Linha de Pesquisa: estado, políticas e gestão da educação.</p> <p>https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10517597</p>	Políticas Públicas; Formação continuada; Educação Básica; Ensino Fundamental I	Libâneo (2016); Kosik (1976); Imbernón (2009); Freitas (2018)	Tese	Universidade Federal de Uberlândia- MG
2020		X	<p>Título: A formação continuada dos professores da Educação Básica na perspectiva das pedagogas e da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Branco-MG.</p> <p>Autora: Marilene do Carmo da Silva.</p> <p>Programa: Educação: formação de formadores.</p> <p>Linha de Pesquisa: Desenvolvimento profissional do formador e práticas educativas (linha 1).</p> <p>https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9183589</p>	Educação Básica; Formação Docente; Desenvolvimento Profissional Docente	Bardin (2009); Bogdan e Biklen (1994); Flick (2013); Lüdke e André (1986); Szymanski et al (2011)	Dissertação	Universidade Federal de Ouro Preto/ MG
2020		X	<p>Título: O planejamento de políticas de valorização docente no contexto de elaboração do Plano Municipal de Educação em Vitória da Conquista -BA</p> <p>Autora: Fernanda Ribeiro da Paz</p> <p>Programa: Educação</p> <p>Linha de Pesquisa: Não informado</p> <p>https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10516171</p>	PME; Valorização docente; Políticas Educacionais	Farias (2013), Vieira (2010), Oliveira (2011), Gatti, Barreto e André (2011), Vieira (2014), Weber (2015) e Dourado (2016)	Dissertação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –BA

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/bancodeteses/#/>>. Acesso em 26/11/2019 e 20/05/2021.