

## FORMAÇÃO DOCENTE: O INSTITUÍDO NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SUDOESTE BAIANO

## TEACHER FORMATION: THE INSTITUTED IN THE IDENTITY TERRITORY OF THE SOUTHWESTERN BAHIA

## FORMACIÓN DOCENTE: LOS INSTITUIDOS EN EL TERRITORIO DE IDENTIDAD DEL SUROESTE DE BAHIA

Daniela Oliveira Vidal da Silva<sup>1</sup>

Cláudio Pinto Nunes<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente estudo busca analisar a categoria formação enquanto um dos critérios para a valorização docente e que é subdividida em inicial e continuada. A análise será realizada a partir do instituído nas legislações brasileiras e nos Planos de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR's) que são utilizados para garantir direitos e criar estratégias para a valorização docente. O campo de pesquisa delimitado é o Território de Identidade do Sudoeste Baiano (TISOBA) e o estudo segue o viés metodológico da pesquisa documental. Os resultados encontrados nos permitem inferir que, embora o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração seja pensado para ser um elemento legal de luta e resistência em favor da valorização docente, em alguns municípios esse documento ainda não se configura, de fato, como tal, visto que este dispositivo ainda não foi implementado e/ou atualizado, o que impacta e causa inconsistências no cumprimento de metas estabelecidas por legislações brasileiras que normatizam a formação inicial e continuada dos docentes.

**Palavras-chave:** Formação docente. Território de Identidade. Valorização Docente.

**Abstract:** This study seeks to analyze the training category as one of the criteria for teacher appreciation, which is subdivided into initial and continued. The analysis will be carried out based on what is established in Brazilian legislation and in the Position, Career and Remuneration Plans (PCCR's) which are used to guarantee rights and create strategies for valuing teachers. The delimited field of research is the Territory of Identity of Southwest Bahia (TISOBA) and the study follows the

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (GEPEP/CNPq). Assessora Pedagógica do Centro Universitário UniFTC Vitória da Conquista, Bahia. E-mail: danielaovdasilva@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2316-3035>.

<sup>2</sup> Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) tendo realizado Estágio Doutoral na Universidade de Coimbra (UC). Mestre em Educação e Pesquisa, pela Université Du Québec À Chicoutimi (UQAC). Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: claudionunesba@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1514-6961>.

methodological bias of documentary research. The results found allow us to infer that, although the Position, Career and Remuneration Plan is designed to be a legal element of struggle and resistance in favor of teacher appreciation, in some municipalities this document is not yet configured, in fact, as such, as this provision has not yet been implemented and/or updated, which impacts and causes inconsistencies in the fulfillment of goals established by Brazilian legislation that regulates the initial and continuing education of teachers.

**Keywords:** Teacher training. Identity Territory. Teacher Appreciation.

**Resumen:** Este estudio busca analizar la categoría de formación como uno de los criterios de valoración docente, la cual se subdivide en inicial y continuada. El análisis se realizará con base en lo establecido en la legislación brasileña y en los Planes de Cargo, Carrera y Remuneración (PCCR) que se utilizan para garantizar derechos y crear estrategias de valoración de los docentes. El campo de investigación delimitado es el Territorio de Identidad del Suroeste de Bahía (TISOBA) y el estudio sigue el sesgo metodológico de la investigación documental. Los resultados encontrados permiten inferir que, si bien el Plan de Cargo, Carrera y Remuneración está diseñado para ser un elemento legal de lucha y resistencia a favor de la apreciación docente, en algunos municipios este documento aún no está configurado, de hecho, como tal, ya que esta disposición aún no ha sido implementada y / o actualizada, lo que impacta y ocasiona inconsistencias en el cumplimiento de las metas establecidas por la legislación brasileña que regula la formación inicial y continua de los docentes.

**Palabras-clave:** Formación de profesores. Territorio de identidad. Apreciación del maestro.

## Considerações Iniciais

Os estudos referentes à formação de professores alcançaram uma posição de prevalência no cenário educacional brasileiro, nos últimos anos, com a aprovação de políticas públicas que contemplam metas e diretrizes para a formação inicial e continuada desses profissionais. Um debate que está inserido no campo das políticas públicas educacionais do Brasil, e, por sua vez, das políticas sociais, demonstra as rupturas nas conquistas que até então buscavam a valorização docente em decorrência do conturbado cenário político do país. Nessa conjuntura, refletir acerca da política educacional relacionada à formação e valorização de professores é pensar de modo mais amplo as políticas sociais, e entender como se efetivam no cotidiano de trabalho dos profissionais da educação no país.

Com efeito, a formação e a valorização docente estão presentes nas discussões relativas à educação em uma perspectiva crítica e transformadora, uma vez que têm sido objeto de estudos e debates, como se pode ver nas investigações mais recentes e na literatura da área, que geram reflexões e encaminham propostas associadas às transformações no processo educativo e à complexidade crescente do fazer pedagógico. O que implica, de modo geral, na compreensão das novas configurações requeridas ao trabalho docente na realidade

atual, assim como, na necessidade de aprendizagem e desenvolvimento contínuos diante das novas demandas dos profissionais envolvidos no trabalho escolar.

Desta forma, este estudo é parte integrante de uma pesquisa mais abrangente que aqui se apresenta a partir de um recorte sobre a formação docente enquanto elemento para a valorização docente no Território de Identidade do Sudoeste Baiano (TISOBA). Este recorte é feito objetivando analisar a categoria formação docente enquanto um dos critérios para a valorização docente e que é subdividida em inicial e continuada. Vale ressaltar que neste estudo, consideramos o conceito de valorização adotado pela Confederação Nacional de Educação – CONAE 2018 (BRASIL, 2017), enquanto formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho e saúde.

A pesquisa foi realizada a partir da análise do instituído nas legislações brasileiras e nos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR's) dos vinte e quatro municípios do Território de Identidade do Sudoeste Baiano (TISOBA) que são utilizados para garantir direitos e criar estratégias para a valorização docente. A busca pelos Planos ocorreu, inicialmente, nos sites das prefeituras e das câmaras municipais de cada município, todavia, poucos municípios disponibilizam *online* as leis que dispõem sobre seus planos, contrariando o que preveem a Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 5º, Inciso XXXIII e a Lei da Transparência, nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011).

Em seguida, o acesso aos dados não disponibilizados nos sites ocorreu através do contato de e-mail e/ou telefone com as prefeituras e/ou secretarias de educação para as quais enviamos solicitação por escrito e, assim, aguardamos as cópias digitais ou impressas do referido documento para análise.

Trata-se de uma pesquisa documental caracterizada “pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 69) que, enquanto instrumento de coleta de dados, consegue anular a possibilidade de influência do pesquisador já que o texto documental se encontra pronto e é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta. Ludke e André (1986, p. 38) chamam a atenção sobre a importância do uso de documentos em investigações no campo da educação e afirmam também que: “como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos”.

Neste aspecto realizamos a pesquisa documental na perspectiva da análise de políticas públicas brasileiras e tomou como instrumento os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração dos municípios que compõem o Território de Identidade do Sudoeste Baiano com a

intencionalidade de, neste estudo, verificar os fatores da formação que constituem a valorização docente conforme definição já apresentada.

A delimitação do campo de pesquisa deu-se primeiro pela importância do TISOBA no cenário estadual, graças ao município de Vitória da Conquista ser o terceiro em número de habitantes do estado da Bahia. A influência do município não se limita apenas ao território de identidade, mas se estende a toda região sudoeste do estado.

Depois, por ser Vitória da Conquista um município importante na formação de professores, já que possui instituições educacionais que constituem esta cidade num pólo de Instituições de Ensino Superior - IES, com universidades estadual e federal e instituições privadas, que ofertam cursos de licenciatura, conforme destaca Silva (2015):

Em primeiro lugar está a relevância desse espaço para a formação de professores, uma vez que o município de Vitória da Conquista, pertencente ao Território, é um importante centro de formação em nível superior por conta das diversas instituições públicas e privadas existentes que agrega. Esse desenvolvimento na área educacional fez com que muitos moradores das cidades vizinhas migrassem para Vitória da Conquista para terem acesso à formação (SILVA, 2015, p. 28).

Esta pesquisa foi desenvolvida no Território de Identidade do Sudoeste Baiano (TISOBA) pertencente à Regionalização Territórios de Identidade que foi instituída pelo Decreto nº 12.354 de 25 de agosto de 2010, pelo então governador Jaques Wagner, pertencente ao Partido dos Trabalhadores (PT). Este decreto traz em seu Art. 1º:

Fica instituído o Programa Territórios de Identidade, com a finalidade de colaborar com a promoção do desenvolvimento econômico e social dos Territórios de Identidade da Bahia, em consonância com os programas e ações dos governos federal, estadual e municipal (BAHIA, 2010).

É importante observar que o Programa Territórios de Identidade existe somente no estado da Bahia, foi implantado pelo Governo do Estado e coordenado por meio da Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN), que é o órgão que objetiva elaborar estratégias de desenvolvimento territorial sustentável que contemplem:

- I a integração e compatibilização de políticas públicas com base no planejamento territorial;
- II a ampliação dos mecanismos de participação social na gestão das políticas públicas de interesse do desenvolvimento dos territórios;

III a valorização das diversidades social, cultural, econômica e geográfica das populações (BRASIL, 2010).

Dentre os fatores citados, é responsável também por executar as funções de planejamento, sendo de competência deste órgão — por meio da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) — planejar, coordenar, organizar e executar atividades referentes à divisão territorial do Estado, ou seja, a suas fronteiras e a seus limites municipais (BAHIA, 2015).

O conceito de Território de Identidade (TI) surgiu a partir dos movimentos sociais ligados à agricultura familiar e à reforma agrária, com a finalidade de promover o desenvolvimento econômico e social dos Municípios do Estado da Bahia. Segundo o § 1º, do artigo 1º, do Decreto nº 12.354/2010:

Considera-se Território de Identidade o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos; e reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial (BAHIA, 2010).

Desde então, atendendo aos objetivos do governo estadual e as necessidades dos municípios baianos, a configuração dos Territórios de Identidade sofreu ajustes e atualmente está consolidada conforme Lei nº 13.468, de 29 de dezembro de 2015, que aprova o Plano Plurianual 2016-2019, ampliando para 27 Territórios e que dentre as alterações está também a mudança do nome do Território de Identidade de Vitória da Conquista para Território de Identidade do Sudoeste Baiano.

Os atuais 27 Territórios de Identidade do Estado da Bahia que está localizado na região Nordeste do Brasil, ocupando uma área de 567.295 km<sup>2</sup>. Limita-se a nordeste com o estado de Sergipe e Alagoas e ao norte com Pernambuco e Piauí, a oeste com Goiás e Tocantins e ao sul com Minas Gerais e Espírito Santo.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o “Território de Identidade do Sudoeste Baiano está localizado no Centro Sul da Bahia, ocupando uma área aproximada de 27.275,6 km<sup>2</sup>” (IBGE, 2011), correspondendo a aproximadamente 4,8% do território estadual. É composto administrativamente pelos municípios de Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga,

Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo, Tremedal e Vitória da Conquista (BAHIA, 2012).

É a partir do exposto, dos documentos legais, das políticas públicas educacionais e de alguns estudos (BARROSO, 2005; SILVA, 2019; MARCELO, 2009; NUNES, 2019; MACEDO, 2000; BRITO, SILVA, NUNES, 2018, 2020; FERREIRA, 2019; HYPOLITO, 2012; LOURENÇO; SOUZA; INFORSATO, 2019; SILVA, NUNES, 2019; SOUZA; RIOS; OLIVEIRA, 2020; TEIXEIRA; NUNES, 2019a; TEIXEIRA; NUNES, 2019b; TEIXEIRA; NUNES, 2019c; TEIXEIRA; NUNES, 2016), que esta pesquisa objetiva analisar o que as legislações brasileiras e os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração expressam a respeito da categoria formação enquanto um dos critérios para a valorização docente nos municípios que compõem o Território de Identidade do Sudoeste Baiano (TISOBA).

## **Contexto legal da formação inicial e continuada no Brasil**

Os estudos sobre formação de docentes da educação básica brasileira ganharam destaque a partir da aprovação de políticas públicas que contemplam metas e diretrizes para formação inicial e continuada desses profissionais. É neste cenário que se inserem as políticas públicas responsáveis pelo presente e pelo futuro da educação do Brasil, vinculadas aos ideais neoliberais, que tem por premissa uma agenda baseada nos princípios da desregulamentação da economia, redução da intervenção estatal, privatizações, incentivo à competição e a obtenção de lucro. Neste contexto, Barroso (2005) afirma que:

No domínio da educação, a influência das ideias neoliberais fez-se sentir quer por meio de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer por meio de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de “encorajamento do mercado” (BARROSO, 2005, p.741).

Buscando traçar o percurso histórico das políticas de formação docente no Brasil, pode-se registrar que os cursos de formação iniciaram no século XIX, mais precisamente no ano de 1835, nas escolas denominadas “Escolas Normais”, e tinha a função de preparar os professores para o ensino primário, as denominadas “escolas de primeiras letras”, com o intuito de atender a demanda proveniente da emigração europeia. Mesmo assim, por muito tempo no país, essas escolas atendiam apenas uma parcela muito pequena da população e

quase sempre eram fechadas em virtude das dificuldades econômicas e administrativas das províncias para mantê-las.

Ainda no século XIX, a formação de professores passou a ser discutida oficialmente no país, num período conturbado do Estado Novo, em meio ao conjunto de mudanças estruturais que a sociedade brasileira vivenciava nos setores econômico, político e social. Esses movimentos de transformação na sociedade ocasionaram também modificações no setor educacional, influenciado pelos ideais pedagógicos pautados no movimento da Escola Nova, destacando neste contexto o movimento dos Pioneiros da Educação Nova.

Assim, esse conjunto de acontecimentos na sociedade brasileira influenciou uma revolução pedagógica, tendo em vista que o país precisava elaborar estratégias capazes de consolidar a construção de um Estado Nacional, com projeção internacional, conforme destaca Evangelista (2002):

O projeto de reformas educacionais era parte destacada do projeto de civilização que propugnava a construção de uma cultura onde a ciência e a técnica sustentariam a racionalização do trabalho; a proposição de políticas públicas; a expansão do mercado; a homogeneização da sociedade; a projeção brasileira internacional; a construção do Estado Nacional. Criar universidades e formar o professor secundário fazia parte dessa estratégia (EVANGELISTA, 2002, p. 19).

Neste período de grandes mudanças foi criado o Curso de Pedagogia, no ano de 1939, através do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, vinculado à Faculdade Nacional de Filosofia, instalando um padrão para a formação de professores para todo o Brasil, com objetivo de formar bacharéis e educadores para o ensino secundário. Os cursos seguiam o “Esquema 3+1” e este padrão determinava que os estudantes cursassem três anos em área específica para formarem bacharéis. Aqueles que desejassem atuar na docência em escolas da educação básica, deveriam cursar mais um ano de Didática, tornando-se licenciado.

Apesar das diretrizes para formação de professores no Brasil terem sido institucionalizadas ainda no século XIX, durante muito tempo prevaleceu a existência de professores leigos<sup>3</sup>, sobretudo, nas escolas localizadas da zona rural, que trabalhavam no Ensino Fundamental e que não possuíam a formação em nível médio, na modalidade normal, o antigo Magistério. Conforme destaca Augusto (2010), os professores não habilitados

<sup>3</sup>De acordo o *Thesaurus* do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, do Ministério de Educação – MEC, trata-se da pessoa que trabalha como docente, sem ter terminado o curso necessário que lhe permita obter o título correspondente ao nível de ensino em que leciona.

ensinavam nas escolas localizadas nas regiões de difícil acesso no país e que não tinham faculdades ou universidades próximas que pudessem estudar.

A partir da segunda metade dos anos 1990, muitos esforços foram empreendidos para implementar políticas públicas educacionais no âmbito da formação de docentes para a educação básica, cujo objetivo principal foi capacitar os profissionais do magistério, diminuindo assim, o número de professores leigos que atuavam nas escolas. No entanto, tais políticas terminaram por responsabilizar o professor pela própria formação, deixando o poder público mais como regulador e menos como promotor da formação. Os próprios professores buscaram suas formações, sobretudo por meio de cursos particulares e à distância.

Já a partir da segunda metade dos anos 2000 é que o Estado amplia a oferta de cursos nas universidades federais, por meio do Decreto 6.096 (BRASIL, 2007), criando o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), ampliando, assim, a oferta de formação de futuros professores, no conjunto do aumento das vagas gerais de todos os cursos ofertados pelas instituições (licenciaturas e bacharelados). Além disso, em 2009 é publicado o Decreto 6.755 (BRASIL, 2009), em que a centralidade é a formação de docentes atuantes na educação básica, a fim de garantir a formação em exercício.

A partir deste contexto, a formação docente é apresentada neste item, tomando como base teórica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE)2014-2024 (BRASIL, 2014) - aprovado pela Lei 13.005/2014 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica - regulamenta pela Resolução Nº 2, de junho de 2015 (BRASIL, 2015).

A formação inicial e continuada deve seguir no sentido de preparar os docentes com conhecimento e condições didáticas para realizar as intervenções necessárias no seu espaço de atuação, possibilitando uma prática pedagógica fundamentada no princípio da dialogicidade, com o propósito de uma educação fundamentada nas dimensões da ação e reflexão.

A formação de docentes para a Educação Básica é contemplada na LDBEN vigente, em seu artigo 62 (BRASIL, 1996), que dispõe sobre a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério e no atual PNE 2014-2024, são as metas 15 e 16, que apresentam propostas voltadas para a capacitação profissional com previsão de investimentos para subsidiar tal formação, conforme descrito:

**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. 9394, de 20 de Dezembro de 1996, assegurado 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.

**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), profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Em consonância com os princípios do PNE, observa-se que o investimento na formação inicial e continuada dos docentes é decisivo para a melhoria da qualidade da educação básica pública e um caminho necessário para a profissionalização dos trabalhadores dessa etapa do ensino. Nesta perspectiva, a formação docente se constitui como um processo, que deve permitir ao professor reflexões, técnicas e embasamento metodológico para sua prática profissional. Os professores necessitam de uma formação que possa atender esta complexa demanda em que se encontra a educação nos dias atuais, observando que

Essa preparação profissional não encerra ao final de um curso de graduação. Muito menos se deve ter em mente que a pós-graduação (seja em nível *lato ou stricto*) será redentora de uma formação lacunar, assim como a experiência profissional, por si só, não o fará. Deste modo, convém destacar a noção de graduação como uma preparação profissional formal inicial - em contínuo processo ao longo da vida – que não pode negligenciar a constante aproximação de estudos e experiências mais recentes (CRUZ, 2011, p. 229-230).

Destaca-se ainda a Resolução nº 2/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior através de cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada. A presente Resolução define “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, 2015, p. 2).

Mesmo com a existência de marcos regulatórios que legitimam a formação de professores, ainda é preciso que sejam adotadas medidas para implementação das mesmas, pois é com base nos dados do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (INEP, 2003), que a Secretaria Estadual de Educação da Bahia estimou, em 2007, que mais de 60 mil docentes não possuem a formação adequada para o exercício da profissão no estado, isto é, sem o ensino superior.

Nesta perspectiva este estudo analisa a categoria formação enquanto um dos critérios para a valorização docente e que está subdividida em inicial e continuada. Assim, consideramos a formação inicial de docentes para o magistério da educação básica a que se efetiva em cursos de formação de professores, mediante um currículo direcionado ao exercício profissional e que ocorre em nível de graduação, que no caso destes profissionais pode ocorrer em nível de licenciaturas plenas ou enquanto complementação pedagógica para os não licenciados, conforme apresentado na retrospectiva histórica sobre a formação docente no início deste texto.

Já a ideia de que a formação de professores não finaliza com a conclusão de um curso de nível superior ou de nível médio, começou a ganhar força, no Brasil, a partir da segunda metade dos anos oitenta. Nesta perspectiva, a formação continuada pode ocorrer em nível de pós-graduação *lato sensu ou stricto sensu*, ou ainda durante o exercício da profissão no ambiente de trabalho, em momentos de formações pedagógicas que podem ocorrer no formato de oficinas, reuniões, grupos de estudos, grupos de discussões, dentre outros formatos que são promovidos pela própria rede de ensino.

## **Contexto da formação inicial no Território de Identidade do Sudoeste Baiano**

Com base na análise dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR's) dos municípios que compõem o Território de Identidade do Sudoeste Baiano (TISOBA), procedeu-se com o levantamento dos tipos de formação docente exigida para atuar em cada nível de ensino, a saber: professor da educação infantil, professor dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. O intuito deste levantamento é traçar o perfil formativo dos docentes do TISOBA, a partir do instituído nos PCCR's.

Conforme dados apresentados por Silva (2019), e que contém informações extraídas dos Planos de Cargo, Carreira e Remuneração dos 19 municípios que puderam colaborar com a pesquisa, foi possível observar que alguns planos apresentaram no escopo do texto, quanto à formação mínima exigida para a atuação nos níveis de ensino, os cursos de graduação para atuarem na educação infantil e ensino fundamental. São diversos os termos utilizados para se referir à graduação em nível superior, porém podemos resumir em normal superior e pedagogia, para o exercício do magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e licenciaturas plenas com habilitações específicas em área própria, para os anos finais do ensino fundamental.

Neste quesito, destacamos que a formação em nível médio para exercer a função docente também é admitida na maioria dos municípios que compõem o Território de Identidade do Sudoeste Baiano. Todos os municípios apresentam em seus planos que é admitida esta modalidade de formação para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, afirmando que esta formação mínima só será admitida apenas para os atuais servidores da carreira do magistério público municipal existentes por ocasião desta lei e, ainda, estipulam o prazo de 5 anos para os professores obterem a habilitação necessária ao exercício do magistério no nível em que estiver atuando. Com exceção de Guajeru que o PCCR foi aprovado em 2005, porém este documento não apresenta os critérios para a formação, este plano trata, em sua integralidade, dos requisitos para composição da remuneração e dos critérios para progressão na carreira.

No que tange o tempo previsto para os anos iniciais do ensino fundamental, nos chama a atenção alguns planos, como os de Anagé (1998), Barra do Choça (2004), Cândido Sales (2001), Condeúba (2013) e Encruzilhada (2005) que quantificam os anos que compõem esta etapa do ensino como possuindo 4 anos. Conforme os anos de aprovação dos PCCR's, representados entre parênteses, pode-se inferir que no momento de aprovação destes dispositivos legais, os anos iniciais do ensino fundamental eram compostos por quatro séries.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos foi regulamentada pela Lei nº 11.274/2006, inserindo a extinta alfabetização, que antes pertencia à educação infantil, na composição das séries do ensino fundamental, ficando assim, os anos iniciais deste nível de ensino composta por cinco anos. Neste aspecto, o município de Condeúba, que teve seu Plano de Cargo, Carreira e Remuneração aprovado em 2013, apresenta-se inconsistente com o previsto na Lei nº 11.274/2006.

Desta forma, após aprovação da Lei supracitada, os anos iniciais do ensino fundamental passam a ter a duração de 5 anos e, neste quesito, os municípios de Belo Campo (2010), Caetanos (2009), Cordeiros (2012), Licínio de Almeida (2014), Piripá (2012), Poções (2012), Tremedal (2009) e Vitória da Conquista (2011), especificam este tempo para a conclusão desta etapa do ensino. Vale destacar que os municípios de Aracatu (2014), Bom Jesus da Serra (2005), Guajeru (2005), Maetinga (2009), Planalto (2008) e Ribeirão do Largo (2012) não especificam, em seus PCCR's, qual a duração desta etapa de ensino. Até poderíamos considerar que não seria necessidade especificar se todos os Planos tivessem sido aprovados após a Lei nº 11.274/2006, porém alguns planos foram aprovados após e não apresentam esta informação.

O exposto suscita a reflexão quanto à discussão teórica, filosófica e conceitual dos documentos legais. É comum não encontrarmos nos documentos legais informações conceituais que esclareçam a partir de quais bases teóricas e filosóficas aquele coletivo deve construir suas práticas. Não no sentido de determinar correntes de pensamento, nem de uniformizar a rede de ensino, mas sim de possibilitar discussões e composições com a densidade e diversidade que a prática docente necessita. Vale destacar que estamos percorrendo ao longo de todo este texto, sobre a valorização docente com o intuito de tornar a educação pública brasileira, uma prática de qualidade. Portanto, as políticas norteadoras e basilares precisam ser claras e apresentarem no corpo do seu texto, os conceitos do coletivo representativo de cada rede municipal de ensino.

Assim, a formação docente precisa tomar como base uma proposta de “formação de um intelectual de novo tipo, adequado ao desenvolvimento das formas reais da vida contemporânea, capacitado técnica e politicamente para decodificar os avanços verificados no mundo do trabalho e na sociabilidade no atual patamar de desenvolvimento do capital” (MACEDO, 2000, p. 13).

Desta forma, após todos os esforços para termos acesso aos Planos de Cargo, Carreira e Remuneração para a continuidade desta pesquisa, procedeu-se a um levantamento do quantitativo de professores com nível superior em cada um dos municípios do TISOBA, realizado a partir dos dados disponibilizados na Plataforma Online denominada Observatório do PNE<sup>4</sup>.

Utilizando o recorte temporal do período de 2014, quando é instituído o atual Plano Nacional de Educação, a 2017 que é o ano limite em que os dados estão disponíveis na plataforma citada acima, foi possível identificar, em cada município, o número de docentes com formação em nível superior, conforme exposto na meta 15 da Lei nº 13.005/2014 que institui o PNE 2014-2024:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 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 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 (BRASIL, 2014).

**Tabela 1** – Formação Inicial dos Professores da Rede Municipal de Ensino por município (%) – 2014.

<sup>4</sup><http://www.observatoriodopne.org.br>

Municípios	Formação em ensino superior (2014)	Com licenciatura (2014)	Bacharelado com complementação pedagógica (2014)	Sem licenciatura (2014)
Anagé	25,3	23,7	1,2	0,4
Aracatu	26,7	26,3	0,4	0
Barra do Choça	68,3	63,7	2,8	1,7
Belo Campo	40,6	38,9	0,6	1,1
Bom Jesus da Serra	65,6	60,9	0,8	3,9
Caetanos	44,7	43,4	0	1,3
Cândido Sales	33,7	30,3	1,7	1,7
Caraíbas	23,4	22,2	0	1,3
Condeúba	52,2	47,1	3,9	1,2
Cordeiros	58,3	56,5	0,9	0,9
Encruzilhada	54,2	52,7	0	1,5
Guajeru	67,9	66,7	1,2	0
Jacaraci	55,5	53,4	1,4	0,7
Licínio de Almeida	29,9	27,1	2,1	0,7
Maetinga	17,7	16,5	0,6	0,6
Mirante	85,2	85,2	0	0
Mortugaba	71,9	71,3	0	0,6
Piripá	57,7	53,7	0	4,1
Planalto	64,4	60,5	1,9	1,9
Poções	71,7	66,5	3,5	1,6
Presidente Jânio Quadros	43,4	43,4	0	0
Ribeirão do Largo	64,8	63,2	1	0,5
Tremedal	75,1	72,6	2	0,5
Vitória da Conquista	71,3	67	1,8	2,4

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do site do Observatório do PNE, 2018.

A tabela 1 contém dados (em porcentagem) da formação de professores da Rede Municipal de Ensino do Território de Identidade do Sudoeste Baiano, apresentando o quantitativo percentual de docentes com formação a formação inicial necessária para o exercício da docência na educação básica. As informações foram retiradas do Site do Observatório do PNE e demonstram a quantidade de professores com formação em ensino superior, com licenciatura, bacharelado com complementação pedagógica e sem licenciatura, em 2014.

Estas informações foram coletadas com o intuito de confrontar os dados disponibilizados que são mais atuais, no caso os de 2017 e que estão agrupados na tabela 3, para observar o cumprimento ou não cumprimento das estratégias expostas na meta 15 do PNE vigente.

**Tabela 2** – Formação Inicial dos Professores da Rede Municipal de Ensino por município (%) – 2017.

Formação em ensino superior	Com licenciatur	Bacharelado com complementação	Sem licenciatura
-----------------------------	-----------------	--------------------------------	------------------

Municípios	(2017)	a (2017)	pedagógica (2017)	(2017)
Anagé	36	33,5	0,4	2,1
Aracatu	55,5	54,2	0,4	0,8
Barra do Choça	85,5	82,9	1,4	1,2
Belo Campo	62,5	60,3	0,5	1,6
Bom Jesus da Serra	68,8	64,8	0,8	3,2
Caetanos	52	52	0	0
Cândido Sales	35,4	31,9	2,5	1,1
Caraibas	48,4	47,1	0,6	0,6
Condeúba	61,1	54,6	5,2	1,3
Cordeiros	73,5	73,5	0	0
Encruzilhada	59,5	58,7	0	0,8
Guajeru	63,9	62,7	1,2	0
Jacaraci	66,7	65,3	0	1,4
Licínio de Almeida	50,7	47,2	2,1	1,4
Maetinga	30,3	29,7	0	0,7
Mirante	82,9	82,9	0	0
Mortugaba	73,5	72,8	0	0,6
Piripá	55,6	52,1	0	3,4
Planalto	79,7	73,9	5,8	0
Poções	74,5	70,2	2	2,3
Presidente Jânio Quadros	56	56	0	0
Ribeirão do Largo	68,2	66,7	1	0,5
Tremedal	82	78	3,3	0,6
Vitória da Conquista	87,6	85,3	1,1	1,3

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do site do Observatório do PNE, 2018.

As tabelas 1 e 2 mostram que a maioria dos municípios teve um aumento no quantitativo total de professores com formação em nível superior, apresentando em dados percentuais este avanço. Revelam ainda, por categoria de tipo de formação, os números de professores com formações em licenciatura, bacharelado com complementação pedagógica e os docentes sem licenciatura. Estes dados foram extraídos do site do Observatório do PNE e permitem inferir que a maioria dos municípios do Território de Identidade do Sudoeste Baiano buscou avançar na referida meta, no que tange à formação inicial em nível superior. Porém, os números de professores sem licenciatura ainda chamam a atenção.

Porém foi possível constatar que três municípios, a saber: Guajeru, Mirante e Piripá, apresentaram, no período pesquisado, dados de diminuição na porcentagem de professores com formação em nível superior, o que nos leva a indagar quais as possibilidades para este indicativo: alguns professores aposentaram? Mudaram de rede de ensino? Abandonaram a carreira docente? Quando os dados foram informados à Plataforma estes professores não mais

faziam parte da rede municipal de ensino? Estes questionamentos nos levam a pensar em novas possibilidades de investigação que não foram contempladas por esta pesquisa.

Observamos que em 2017, ou seja, três anos após o atual PNE ser aprovado, nenhum dos municípios apresentou um quantitativo de 100% de professores com nível superior, nem mesmo Vitória da Conquista que além de ser o município de maior destaque no TISOBA, é um pólo universitário. Destacamos que a meta 15 não foi cumprida como estabelecido no trecho que determina o prazo de 1 (um) ano para que seja elaborada uma política nacional de formação dos profissionais da educação que possa assegurar 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”(BRASIL, 2014), porém salientamos que o prazo final para se efetivar a porcentagem total de professores com formação específica é até o final da vigência do referido Plano, ou seja, em 2024.

Para além do que determina o atual PNE, vale destacar que os impactos na formação inicial dos professores sofreram fortes influências das determinações previstas na LDB, em seu artigo 87 que dava primazia à formação de professores no ensino superior ao dispor que, até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Porém este dispositivo sofreu alterações a partir das recentes reformas que atingiram o Brasil a partir do golpe de Estado de 2016 em que vários incisos do citado artigo foram revogados, ficando principalmente os que valorizam a capacitação de professores em plataformas de Educação à Distância.

## **Discussões sobre a formação continuada e seu contexto no Território de Identidade do Sudoeste Baiano**

Nos últimos anos, muito se tem discutido sobre a qualidade da educação que é ofertada no Brasil. Tal situação pode ser constatada nos dados de organismos internacionais que reforçam essa discussão demonstrando que, em termos numéricos, pouco se avançou. No bojo desse debate temos um movimento de responsabilização dos docentes pelos resultados educacionais e junto com isso aparecem questionamentos sobre o papel da formação dos professores, tanto a inicial como a continuada. E as políticas públicas implementadas nessa direção negligenciam um aspecto fundamental que interfere no desempenho do aluno, isto é, as condições de trabalho dos professores (HYPOLITO, 2012).

No processo de reflexão sobre a formação docente continuada, alguns autores têm utilizado nos últimos anos a expressão Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Nas abordagens de Marcelo (2009) fica evidente o quão vasto e diverso é o campo de conhecimento acerca do DPD. Na referência ao termo, o autor explica a opção pelo desenvolvimento profissional do professor, considerando que há ideia de profissional do ensino e que o seu desenvolvimento é contínuo e permanente, que deve ocorrer no espaço da escola, não só em processos formais, mas também atividades informais. Na visão do autor, isso se difere dos termos formação inicial e formação continuada, que estariam restritos a um processo apenas formal.

Assim, Marcelo (2009) concebe o desenvolvimento profissional docente como um processo de pensar a aprendizagem do professor, tendo em vista o desdobramento na aprendizagem do aluno. Neste sentido, o autor apresenta questionamentos sobre os processos de formação docente, tanto inicial como continuada, trazendo proposições para repensar essa formação, tanto no que se refere ao papel do professor como ao espaço dessa formação, uma vez que o desenvolvimento profissional docente requer que o professor seja protagonista do processo de formação e não mero receptor de informações. E, neste sentido, a escola é concebida como *locus* de aprendizagens coletivas dos seus profissionais.

Segundo Diniz-Pereira (2010),

Não tardou muito e surgiram várias críticas a esta visão compartimentada de “degraus de formação”. Defendeu-se a necessidade de superação dessa concepção da formação de professores como momentos estanques, que se encerram em si mesmos, e sugeriu-se que passássemos a examinar a formação docente como um processo que acontece em um *continuum* entre a formação “inicial” e a “continuada”. Tal ideia de formação passou a ser cada vez mais difundida nos meios acadêmicos brasileiros (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 1)

Porém, a prática de formação continuada que, na maioria das vezes, vivenciamos é através de ações isoladas, pontuais e de caráter eventual porque ainda predomina a oferta de cursos de curta duração chamados de atualização, aperfeiçoamento, capacitação. Temos também os cursos de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes, estando, muitas vezes, repletos de discussões distantes das vivências diárias no chão da escola.

Desta maneira, Diniz-Pereira (2010), afirma que os professores passam a colecionar certificados, se preocupando mais em assinar as listas de presença do que em participar efetivamente das discussões promovidas por estes momentos formativos. Muitas vezes o

maior interesse é que essas formações podem significar um aumento percentual em seus salários, mas que, geralmente, não trazem muitos ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula e para a garantia da qualidade da educação.

É pelo exposto que, atualmente, prevalece a discussão acerca do desenvolvimento profissional docente enquanto uma concepção de formação que ocorre durante o desenvolvimento da profissão docente e que não está dissociada da própria realização do trabalho docente. Para Oliveira et al. (2018), o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) precisa de um olhar que extrapole a formação, considerando-o como apenas uma das dimensões da valorização docente.

Para a continuidade das análises desta pesquisa, coletamos dados referentes à formação continuada dos professores do TISOBA, utilizando a mesma fonte, a saber: o Observatório do PNE para extrair os dados, apresentados na tabela 3. Assim é importante salientar que neste estudo a formação continuada enquanto discussão teórica está posta para além da titulação com fim na progressão da carreira, porém as observações a seguir estão nessa vertente visto que tanto o instituído nos planos de carreira quanto o praticado nas redes públicas de ensino perpassam por este campo de verificação.

De acordo com a análise feita nos PCCR's do TISOBA, a formação continuada está diretamente atrelada à progressão na carreira, servindo para a mudança de nível e obedecendo a critérios próprios a depender do município. Isto implica afirmar que o conceito de formação continuada para estes municípios se restringe aos cursos de aperfeiçoamento e/ou de pós-graduação que, neste caso, podem ser as *lato sensu* ou *stricto sensu*, depende do município.

Esta constatação chama a atenção para refletirmos quanto ao caráter da formação continuada no que tange o processo que valoriza apenas a titulação, a certificação de cursos enquanto critério de avanço na carreira ou de aumento salarial. Perde-se com isso o foco em uma formação continuada que estimule reflexões acerca da qualidade da educação e de uma prática docente reflexiva, estimulante, crítica e de ações desenvolvidas para apoiar os professores em seu trabalho, contribuindo para seu aprimoramento profissional para além da perspectiva mercadológica da titulação.

Em se tratando dos municípios do TISOBA, procedeu-se com o levantamento quantitativo de docentes que fizeram pós-graduação e na tabela 3 é possível verificar este quantitativo percentual a partir dos dados do Observatório do PNE, acompanhando o desenvolvimento da Meta 16 a partir dos dados de 2016, ou seja, dois anos após aprovação do atual PNE.

**Tabela 3:** Formação Continuada dos Professores da Rede Municipal de Ensino por município e nível (%) – 2016.

Municípios	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total <sup>5</sup>
Anagé	18,2	1,3	0	19,5
Aracatu	19,6	0	0	19,6
Barra do Choça	55	2,7	0,2	57,9
Belo Campo	21,2	0,9	0,4	22,5
Bom Jesus da Serra	33,8	2,7	0	36,5
Caetanos	21,4	1,3	0	22,7
Cândido Sales	14,1	0,2	0	14,3
Caraíbas	12,6	0,6	0	13,2
Condeúba	29,7	0,4	0	30,1
Cordeiros	63,5	0	0	63,5
Encruzilhada	25,9	1,1	0	27,0
Guajeru	41,4	0	0	41,4
Jacaraci	21,9	0	0	21,9
Licínio de Almeida	29,0	0	0	29,0
Maetinga	13,6	0	0	13,6
Mirante	44,9	0	0	44,9
Mortugaba	24,7	0,6	0	25,3
Piripá	21,1	1,6	0	22,7
Planalto	40,1	1,3	0	41,4
Poções	38,8	1,3	0	40,1
Presidente Jânio Quadros	19,3	0	0	19,3
Ribeirão do Largo	44,1	0,5	0	44,6
Tremedal	40,4	0,5	0	40,9
Vitória da Conquista	49,9	3,6	0,4	53,9

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do site do Observatório do PNE, 2018.

A partir da análise da tabela 3, no que tange a Meta 16 do PNE que estipula “formar em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste Plano” é possível destacar que a referida Meta/PNE não especifica o nível de pós-graduação, o que nos levou a considerar os níveis *lato sensu* e *stricto sensu* e a fazer um somatório entre as porcentagens apresentadas individualmente no quadro acima. Desta forma infere-se que em 2016, os municípios de Barra do Choça, Cordeiros e Vitória da Conquista ultrapassaram a meta estabelecida em 50%, cada um atingiu, segundo os dados constantes na Plataforma do Observatório do PNE, 57,9%; 63,5% e 53,9% respectivamente.

Os municípios de Bom Jesus da Serra, Condeúba, Guajeru, Mirante, Planalto, Poções, Ribeirão do Largo e Tremedal, com base no exposto na tabela 3, em 2016 já haviam ultrapassado os 30%, podemos considerar que se aproximam da meta dos 50%, e podem, até 2024, atingirem o proposto a partir do cumprimento das estratégias estabelecidas pelo PNE e

<sup>5</sup> Este item da tabela foi elaborado a partir do somatório dos tipos de pós-graduação apresentadas na tabela. Especialização + Mestrado + Doutorado = Total.

de investimentos locais para que os docentes das redes municipais de ensino do TISOBA possam ter condições de trabalho e direitos garantidos para se inserirem nos cursos de pós-graduação, visto que estes são os critérios de formação continuada analisados pelas Políticas Públicas expostas.

Em se tratando dos municípios de Anagé, Aracatu, Belo Campo, Caetanos, Cândido Sales, Carafbas, Encruzilhada, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mortugaba, Piripá e Presidente Jânio Quadros, os dados apresentados em 2016 a partir dos dados da Plataforma do Observatório do PNE, são mais delicados e preocupantes no que tange à formação continuada na perspectiva proposta. Estes municípios possuem porcentagens inferiores a 30% e, por isso, as estratégias e os investimentos para que a meta seja contemplada até 2024, precisarão ser bem elaborados e executados.

Diante do exposto, podemos considerar que a educação brasileira, no período que compreende a administração progressista no poder público nacional, vinha conseguindo avançar no sentido da aprovação de políticas de formação docente, assim também como aumentou o quantitativo de acesso a essas políticas. Neste contexto o PNE 2014-2024, dá um passo importante no sentido de integrar os programas de formação da esfera federal, com ações já desenvolvidas nos estados e municípios.

Porém, após as eleições de 2018 e com a assunção de um grupo com características de gestão pública de extremo conservadorismo em janeiro de 2019 já podemos perceber, desde a campanha eleitoral e anteriormente com os ataques a partir do Golpe de Estado em 2016, é possível perceber os retrocessos políticos e econômicos no país e que atingem diretamente as políticas sociais, esfacelando a educação no Brasil (BRITO, SILVA, NUNES, 2018; 2020).

## **Considerações Finais**

As reflexões aqui suscitadas sobre o instituído nos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração enquanto instrumento legal em âmbito municipal para a valorização docente no Território de Identidade do Sudoeste Baiano nos permite inferir que alguns municípios não cumprem o estabelecido em legislações brasileiras que regulamentam a carreira docente.

Alguns municípios do TISOBA não disponibilizaram seus Planos de Cargos, Carreira e Remuneração em seus sites oficiais, contrariando o que preveem a Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 5º, Inciso XXXIII e a Lei da Transparência, nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011).

No que tange a formação inicial mínima exigida para o exercício da profissão docente também notamos inconsistências no que tange a atualização dos PCCR's dos municípios que colaboraram com a pesquisa, porque estes ainda admitem em seus documentos os profissionais com formação em nível médio para exercer a função docente.

Conforme a Lei nº 11.274/2006, o ensino fundamental foi ampliado para 9 anos, inserindo a extinta alfabetização, que antes pertencia à educação infantil, na composição das séries do ensino fundamental, ficando assim, os anos iniciais deste nível de ensino composta por cinco anos. Neste aspecto, o município de Condeúba, que teve seu Plano de Cargo, Carreira e Remuneração aprovado em 2013, apresenta-se inconsistente com o previsto na Lei nº 11.274/2006. Os municípios de Aracatu (2014), Bom Jesus da Serra (2005), Guajeru (2005), Maetinga (2009), Planalto (2008) e Ribeirão do Largo (2012) não especificam, em seus PCCR's, qual a duração desta etapa de ensino, demarcando mais uma vez a falta de atualização dos documentos no ato da pesquisa.

Foi possível notar que nas tabelas 1 e 2 o número de professores sem licenciatura ainda chama a atenção e é preciso avançar para cumprir as metas do PNE. Observamos que em 2017, ou seja, três anos após o atual PNE ser aprovado, nenhum dos municípios apresentou um quantitativo de 100% de professores com nível superior, nem mesmo Vitória da Conquista que além de ser o município de maior destaque no TISOBA, é um pólo universitário. A meta 15 não foi cumprida como estabelecido no trecho que determina o prazo de 1 (um) ano para que seja elaborada uma política nacional de formação dos profissionais da educação que possa assegurar 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”(BRASIL, 2014), porém salientamos que o prazo final para se efetivar a porcentagem total de professores com formação específica é até o final da vigência do referido Plano, ou seja, em 2024.

Em se tratando da formação continuada, conforme análise feita nos PCCR's do TISOBA, está diretamente atrelada à progressão na carreira, servindo para a mudança de nível e obedecendo a critérios próprios a depender do município. Isto implica afirmar que o conceito de formação continuada para estes municípios se restringe aos cursos de aperfeiçoamento e/ou de pós-graduação que, neste caso, podem ser as *lato sensu* ou *stricto sensu*, a depender do município.

Assim, no que tange a Meta 16 do PNE que estipula “formar em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste

Plano”, em 2016, os municípios de Barra do Choça, Cordeiros e Vitória da Conquista ultrapassaram a meta estabelecida em 50%, cada um atingiu, segundo os dados constantes na Plataforma do Observatório do PNE, 57,9%; 63,5% e 53,9% respectivamente. Já os municípios de Bom Jesus da Serra, Condeúba, Guajeru, Mirante, Planalto, Poções, Ribeirão do Largo e Tremedal, em 2016, haviam ultrapassado os 30%, podendo alcançar a meta de 50% até o ano de 2024.

Em se tratando dos municípios de Anagé, Aracatu, Belo Campo, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Encruzilhada, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mortugaba, Piripá e Presidente Jânio Quadros, os dados apresentados em 2016 a partir dos dados da Plataforma do Observatório do PNE, são mais delicados e preocupantes no que tange à formação continuada na perspectiva proposta. Estes municípios apresentaram porcentagens inferiores a 30% e, por isso, as estratégias e os investimentos para que a meta seja contemplada até 2024, precisarão ser bem elaborados e executados.

Por isso precisamos criar estratégias de resistência, para que a formação inicial aliada à formação continuada possa proporcionar condições para a aquisição dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional do docente. É necessário estabelecer formas de resistência da classe para superar as dificuldades e principalmente para que as políticas educacionais não sejam meros instrumentos legais apenas no campo da teoria e sim que permitam aos educadores modificarem sua realidade e deste modo possam contribuir para reverter o atual cenário educacional brasileiro.

## Referências

ANAGÉ. Lei Municipal Ordinária nº 186 de 1998. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Anagé, Estado da Bahia, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Anagé, BA, 31 de dezembro de 1998.

ARACATU. Lei Municipal Ordinária nº 510 de 2014. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Aracatu e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Aracatu, BA, 18 de dezembro de 2014.

AUGUSTO, Maria Helena. **Professor leigo**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BAHIA. **Decreto nº 12.354, de 25 de agosto de 2010**. Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências. Salvador: BA. 2010. Disponível em : [encurtador.com.br/oxBT1](http://encurtador.com.br/oxBT1). Acesso em: 01 jul. 2018.

BAHIA. **Perfil dos Territórios de Identidade /Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia.** -Salvador: SEI, 2015. 3 v. (Série territórios de identidade da Bahia, v.2). Disponível em: [encurtador.com.br/bfgK9](http://encurtador.com.br/bfgK9). Acesso em: 01 jul. 2018.

BAHIA. **Perfil dos Territórios de Identidade /Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia.** -Salvador: SEI, 2016. 3 v. p. (Série territórios de identidade da Bahia, v.2).

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n. 92, p.725-751, Especial – Out., 2005.

BELO CAMPO. Lei Municipal Ordinária nº 13 de 2010. Estabelece o Plano de Cargos e Salários do Magistério Público do Município de Belo Campo, institui o respectivo. 2010.

BOM JESUS DA SERRA. Lei Municipal Ordinária nº 65 de 2005. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Vencimento dos servidores do Magistério Público de Bom Jesus da Serra e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Bom Jesus da Serra, BA, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 de outubro de 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html). Acesso em: 29 out. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

BRASIL. **Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: [encurtador.com.br/tvGU6](http://encurtador.com.br/tvGU6). Acesso em 05 maio 2019.

BRASIL. Lei da Transparência, nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 18 nov. 2011. Disponível em: [encurtador.com.br/oBDM3](http://encurtador.com.br/oBDM3). Acesso em: 5 set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [encurtador.com.br/ijwF2](http://encurtador.com.br/ijwF2). Acesso em: 30 ago. 2016.

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. Brasília, DF, **DOU** de 1º de julho de 2015. Disponível em: [encurtador.com.br/suDKO](http://encurtador.com.br/suDKO). Acesso em: 23 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. CONAE 2018: **Documento Referência.** Brasília, 2017. Disponível em: [encurtador.com.br/rsHPU](http://encurtador.com.br/rsHPU). Acesso em: 10 dez. 2017.

BRITO, Vera Lúcia Fernandes de; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Cláudio Pinto. Formação Docente e Currículo: desafios contemporâneos. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. Ano 23, p. 118-138, 2018. Disponível em: [encurtador.com.br/HQX78](http://encurtador.com.br/HQX78). Acesso em: 04 set. 2021.

CAETANOS. Lei Municipal Ordinária nº 109 de 2009. Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Caetanos e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Caetanos, BA, 2009.

CÂNDIDO SALES. Lei Municipal Ordinária nº 12 de 2001. Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Cândido Sales e dá Outras Providências. **Diário Oficial do Município**, Cândido Sales, BA, 23 de novembro de 2001.

CONDEÚBA. Lei Municipal Ordinária nº 874 de 2013. Dispõe sobre reestruturação do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério público e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Condeúba, BA, 04 de janeiro de 2013.

ENCRUZILHADA. Lei Municipal Ordinária nº 858 de 2005. Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Encruzilhada e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Encruzilhada, BA, 28 de dezembro de 2005.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação Universitária do professor**. Florianópolis, SC: NUP; Cidade Futura, 2002.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Mandalas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem: saberes e sabores na formação docente. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 35, p. 61-76, 2019. Disponível em: [encurtador.com.br/awE29](http://encurtador.com.br/awE29). Acesso em: 21 fev. 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 211-229.

LICÍNIO DE ALMEIDA. Lei Municipal Ordinária nº 02 de 2014. Dispõe sobre a reestruturação do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Licínio de Almeida, BA, 25 de fevereiro de 2014.

LOURENÇO, Rayana Silveira Souza Longhin; SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada em serviço: relações entre seus aspectos fundamentais e as práticas instituídas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 32, p. 481-498, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5065>. Acesso em: 21 fev. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? In: Reunião Anual da ANPEd, XXIII, Caxambu (MG), Set., 2000. **Anais [...]**. Caxambu (MG): Microservice, 2000. CD-Rom. 13 p.

MAETINGA. Lei Municipal Ordinária nº 63 de 2009. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público da Educação Infantil e Fundamental de Maetinga e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Maetinga, BA, 2009.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**. nº 8, jan./abr. 2009, p. 7-22.

NUNES, Claudio Pinto. Formación y trabajo docente: cuestiones contemporáneas. **Exitus**, Santarém, v. 9, n. 3, p. 19-32, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/917>. Acesso em: 02 set. 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Eliane Guimarães; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; BRITO, Vera Lúcia Fernandes; NUNES, Cláudio Pinto. Desenvolvimento Profissional Docente: um olhar para além da formação. **EDUCA - Revista Multidisciplinar Em Educação**, v. 5, p. 23-39, 2018. Disponível em: [encurtador.com.br/gvINS](http://encurtador.com.br/gvINS). Acesso em: 12 jul. 2019.

PIRIPÁ. Lei Municipal Ordinária nº 136 de 2012. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de Piripá, Estado da Bahia, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Piripá, BA, 21 de junho de 2012.

PLANALTO. Lei Municipal Ordinária nº 277 de 2008. Dispõe sobre a Aprovação do Plano de Cargos e Salários do Magistério Municipal de Planalto. **Diário Oficial do Município**, Planalto, BA, 2008.

POÇÕES. Lei Municipal Ordinária nº 975 de 2012. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira, Funções Públicas e Remuneração dos servidores do Magistério Público do Município de Poções. **Diário Oficial do Município**, Poções, BA, 16 de março de 2012.

SILVA, Jussara Borges da. **A Política Nacional de Formação de Professores no Território de Identidade de Vitória da Conquista/BA**: o processo de regulamentação da educação a distância. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da. **Valorização docente no território de identidade do Sudoeste Baiano**: o instituído e o praticado. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Cláudio Pinto. Plano de carreira enquanto estratégia de resistência para a valorização docente no território de identidade do sudoeste baiano. **EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO (UFMA)**, v. 12, p. 93, p. 93-113. 2019. Disponível em: [encurtador.com.br/qxPX9](http://encurtador.com.br/qxPX9). Acesso em: 04 jan. 2022.

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de; NUNES, Cláudio Pinto. Neoconservadorismo e educação brasileira. **REVISTA EDUCAÇÃO**

**E FRONTEIRAS ON-LINE**, v. 10, p. 25-41, 2020. Disponível em:  
<https://index.pkp.sfu.ca/index.php/browse/index/1421>. Acesso em: 04 set. 2021.

SOUZA, Jorsinai de Argolo; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. Políticas públicas para a educação infantil: um debate sobre a expansão da oferta e a formação dos professores. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. Itapetinga, v. 1, n. 2, p. 392-409, 2020. Disponível em:  
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7900>. Acesso em: 04 set. 2021.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva; NUNES, Cláudio Pinto. O piso salarial como insumo da valorização docente nos governos de FHC e Lula: da política de fundos à Lei do Piso. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 251-270, set./dez. 2016. Disponível em: [encurtador.com.br/iIP29](http://encurtador.com.br/iIP29). Acesso em: 21 fev. 2020.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira; NUNES, Claudio Pinto. A valorização docente e a lei do piso salarial: um estado da arte. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, p. 437-452, 2019a. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1886>. Acesso em: 23 fev. 2020.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira; NUNES, Claudio Pinto. O Piso Salarial Nacional no Contexto do Financiamento da Educação no Brasil: limites e possibilidades do seu cumprimento. **FINEDUCA: Revista de Financiamento da Educação**. v. 9, p. 1-17, 2019b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/artibcle/view/90205>. Acesso em: 22 fev. 2020.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira; NUNES, Claudio Pinto. Os sentidos atribuídos ao piso salarial nacional como política pública de valorização docente. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 12, n. 29, p. 195-212, 2019c. Disponível em:  
<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/10688>. Acesso em: 22 fev. 2020.

TREMEDAL. Lei Municipal Ordinária nº 15 de 2009. Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Tremedal e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Tremedal, BA, 2009.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Lei Municipal Ordinária nº 1.762 de 2011. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal e o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação no Município de Vitória da Conquista, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Vitória da Conquista, BA, 30 de junho de 2011.

Recebido em: 27 de setembro de 2021.  
Aprovado em: 23 de dezembro de 2021.