

**SABERES DOCENTES NO/DO ENSINO FUNDAMENTAL I:  
FORMAÇÃO CONTINUADA E *STRICTO SENSU****TEACHING KNOWLEDGE IN/OF ELEMENTARY SCHOOL: CONTINUED EDUCATION  
AND THE STRICTO SENSU**SABERES DOCENTES EN/DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA: FORMACIÓN CONTINUA Y  
ESTRICTO SENSU*Fátima Nogueira da Silveira<sup>1</sup>Inês Barbosa de Oliveira<sup>2</sup>**RESUMO**

Tratou-se do acesso à pós-graduação, previsto no Plano Nacional de Educação 2014-2024, como alternativa à BNC-Formação continuada/2019 para docentes de Ensino Fundamental I em uma escola pública. Indagou-se: O que dificulta o acesso ao *stricto sensu*? Objetivou-se identificar entraves ao acesso aos cursos *stricto sensu* como alternativa de formação continuada. Foram analisadas dezesseis narrativas de docentes e adotou-se o estudo *nos/dos/com os cotidianos escolares*. Candau (2020) e Nóvoa (2017) embasaram o estudo sobre a autonomia docente. Os resultados apontam para uma incerteza de obtenção de licença para estudo e um desalento por ter de submeter-se a pesquisas pré-determinadas.

**Palavras-chave:** ensino fundamental I; formação continuada; monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

**ABSTRACT**

This study explores the access to postgraduation as proposed in the Brazilian National Education Plan 2014-2024, as an alternative to BNC-Continuing Education/2019 for the Primary School teachers from a public school. With the question: What hinders access to *stricto sensu* courses? The objective was to identify barriers to entry into *stricto sensu* as an alternative for continuing education. Sixteen teacher narratives were analyzed. The study in/on/with school daily life was adopted. Candau (2020) and Nóvoa (2017) to support teacher autonomy. Findings indicate uncertainty about the approval of study leave, and discouragement caused by the need to align with pre-determined research themes.

**Keywords:** continued education; elementary education; monitoring the National Education Plan 2014-2024.

**RESUMEN**

Se trató del acceso al posgrado, previsto en el Plan Nacional de Educación 2014-2024, como alternativa a la BNC-Formación continua/2019 para docentes de Educación Primaria en escuela pública. Pregunta: ¿Qué dificulta el acceso al *stricto sensu*? Se objetivó identificar obstáculos al acceso a cursos *stricto sensu* como alternativa de formación continua. Se abarcaron dieciséis narrativas docentes y el estudio en/desde/con los cotidianos escolares. Candau (2020) y Nóvoa (2017) apoyaron la autonomía docente. Los resultados fueron incertidumbre a la licencia para estudiar y desánimo por tener que someterse a una investigación predeterminada.

**Palabras clave:** educación primaria; formación continua; monitoreo del Plan Nacional de Educación 2014-2024.

**Submetido para publicação: 22/08/2024****Aceito para publicação: 07/03/2025****Autor para contato: fatimanogs@gmail.com**

<sup>1</sup> Universidade Estácio de Sá – UNESA – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-2141-5331> – fatimanogs@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Estácio de Sá – UNESA – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil – <https://orcid.org/0000-0003-4101-3919> – inesbo2108@gmail.com

## INTRODUÇÃO

No presente artigo, apresentam-se discussões teóricas e documentais além de compreensões de narrativas docentes a respeito dos entraves para o acesso a cursos de *stricto sensu*. Trata-se de um desdobramento de um item surgido durante a pesquisa que embasou a construção de uma tese de doutoramento. O percurso investigativo seguiu o atual Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), abarcou a Meta-16 (pós-graduação), a Meta-17 (equiparação do rendimento médio salarial aos demais profissionais com nível de formação análoga) e a Meta-18 (piso salarial profissional nacional e plano de carreira) do PNE 2014-2024 e seus monitoramentos. Tais metas, indicadores e resultados forneceriam condições de acesso aos cursos de *stricto sensu* por docentes do Ensino Fundamental I (EFI), viabilizando, assim, publicações das próprias atividades pedagógicas curriculares, ou seja, que estes fossem os autores e coautores das suas produções.

O Sistema Nacional de Educação (SNE) do Brasil vem se desenhando com metas e determinações curriculares que reduzem a autonomia docente. Um relevante motivo dessa realidade foi discutido por Moreto (2020), referindo-se à influência do Banco Mundial (BM) nas configurações das políticas educacionais dos países em desenvolvimento em decorrência do processo de globalização. Apoiado em Cury (2017), Moreto afirma que “Ao aceitarem empréstimos e orientações gerais dos organismos multilaterais, os países sujeitam-se às condições de ajuste de contas, medidas e avaliações” (Moreto, 2020, p. 5). Aponta que esses países passaram a considerar a formação continuada como um importante aspecto para a consolidação das reformas educacionais, pois o BM orienta para uma “transnacionalização da economia” (Moreto, 2020, p. 4), que promove uma formação docente voltada a constituir, na escola, futuros trabalhadores.

A formação docente foi abordada por Candau (2020), vinculando-a à “reconfiguração da Didática” e à valorização da interculturalidade. Ela assinala que “Hoje a consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a da necessidade de se construir práticas educativas em que a questão das diferenças se façam cada vez mais presentes” (Candau, 2020, p. 9).

Buscou-se analisar, a partir de uma visão crítica, a vigente Base Nacional Curricular Comum (BNCC/2017) e a Base Nacional Curricular de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação continuada/2019), que precarizaram a autonomia

docente, por meio de formatação curricular imposta, que se opõe às cotidianas criações de práticas curriculares, diante das imprevisíveis demandas discentes.

Segundo Morin (2003), não seria apropriado que o ensino ficasse preso a um programa curricular. Defende que o contexto do ensino se reporta à realidade, pois “[...] a vida exige estratégia e, se possível, serendipidade e arte” (Morin, 2003, p. 62). Entende-se serendipidade (*serendipity*, em inglês) como acaso.

Nessa perspectiva, pensadores como Schön (1992), Freire e Shor (1986) e Nóvoa (2017) defendem uma maior valorização das trocas e do compartilhamento de conhecimentos entre docentes para atender às diferenciadas demandas discentes, de suas reflexões, fruto de sua autonomia e de sua formação continuada. Nesse sentido, a investigação envolveu docentes do EFI de uma escola pública. Questionou-se, então: *Quais entraves os docentes do EFI, de uma escola pública, vêm encontrando para acessar cursos stricto sensu como alternativa de formação continuada?* Assim, objetivou-se identificar os entraves que os docentes do EFI de uma escola pública federal, na cidade do Rio de Janeiro, vêm encontrando para o acesso aos cursos de *stricto sensu* como alternativa de formação continuada.

Ao se pensar em produção e publicação por docentes do EFI, costuma haver um estranhamento quanto ao fato de a formação desses docentes lhes possibilitar alcançar uma pós-graduação.

Rotineiramente se identificam as exigências de periódicos para que haja um autor ou coautor com doutorado. Por esse motivo, este estudo se volta à alternativa de formação continuada por meio de *stricto sensu*, para viabilizar as publicações desses docentes.

A pesquisa valorizou a interação entre docentes como meio de compartilhamentos que vêm tecendo “redes de conhecimentos e subjetividades e enfrentando nos cotidianos as políticas de cassação da autonomia do docente. Sabemos o quanto as conversas nos corredores das escolas e os encontros de planejamento enriquecem nossas práticas” (Reis; Sússekind; Lontra, 2017, p. 139).

Nessa direção, sugere-se a formação continuada por meio de pós-graduação como alternativa à BNC-Formação continuada/2019, propiciando a busca do fazer científico para aquisição e criação de conhecimentos e de uma postura crítica diante da imposição da BNCC/2017, da BNC-Formação continuada/2019, das avaliações externas e considerando o contexto de diversidade discente.

Ao refletir sobre as exigências expostas nas metas PNE 2014-2024 citadas anteriormente, evitou-se considerá-las meta por meta e procurou-se compreendê-las de modo interligado, objetivando intensificar o debate acerca da formação continuada dos docentes, principalmente do EFI.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação transcorreu à luz das concepções teóricas e metodológicas da perspectiva da pesquisa *nos/dos/com os cotidianos escolares* de acordo com Alves e Garcia (2008) e Oliveira (2007). O primeiro movimento foi “mergulhar” no campo de pesquisa. O segundo foi buscar respaldo em um roteiro formal para captar as informações do campo, sem dividir as redes complexas de relações entre os sujeitos e suas percepções, associando esse movimento ao terceiro passo, diversificando as fontes de informações com entrevistas gravadas em áudios de aplicativo de celular, questionários e observações. O quarto passo foi anotar as informações em forma das próprias narrativas e buscar compreendê-las. Acrescenta-se que a pesquisa foi de abordagem qualitativa, direcionando o olhar para o paradigma interpretativo (Moreira; Caleffe, 2008), de modo a auxiliar na compreensão das narrativas e dos documentos.

Para refletir sobre a formação desses docentes, foram registradas narrativas dos questionários preenchidos por doze professores e entrevistas de quatro outros professores, dentre vinte e sete docentes nas funções de gestores, regentes e coordenadores de Informática Educativa e das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, do 1º ao 5º ano escolar do EFI. Todos os participantes concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o assinaram, preservando o sigilo de suas identidades. Vale salientar que a pesquisa se construiu com parâmetros éticos, obtendo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) pela apresentação do projeto número 57897922.7.0000.5284, sendo aprovado, então, sob o número 5.487.745 do parecer dado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Valorizaram-se, então, as narrativas dos docentes da escola-campo de pesquisa, pois “[...] permitem-nos, efetivamente, conhecer as experiências do mundo – no sentido de ordenar a escuta no que diz respeito à composição particular de alguns mundos” (Yedaide; Porta, 2022, p. 245).

Respaldados em Bakhtin (1963; 2013), Prado, Serodio e Simas (2022) discutem sobre as “vozes plenivalentes” entranhadas em narrativas que se apresentam com “igualdade de valor” às metodologias. Ainda apoiados em Bakhtin (1952; 2016), esses autores apontam que as narrativas oportunizam a compreensão de uma produção como construção de ciência e enfatizam que as “[...] narrativas pedagógicas são um gênero do discurso”. Assim, as narrativas edificam e caracterizam um “campo específico da comunicação, os espaços educativos [...]” (Prado; Serodio; Simas, 2022, p. 268).

Nesse viés, a valorização de narrativas propiciando compreensões sobre as construções de conhecimentos e processos de aprendizagens, segundo Oliveira (2007), propicia que os saberes se desenvolvam democratizados.

Para o respaldo à alternativa que valoriza a formação continuada por meio dos estudos no nível de pós-graduação, foi realizada uma pesquisa nos documentos divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre as metas e os respectivos monitoramentos do PNE 2014-2024.

## **FORMAÇÃO DOCENTE NO PNE 2014-2024**

A Constituição Federal (CF/1988) definiu “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” (Brasil, 2014, p. 119) e articulações com o SNE. Os planos das diferentes esferas públicas federativas vêm cumprindo as vinte metas do PNE 2014-2024, que foi sancionado pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014).

Ao longo dos últimos anos, por meio de avaliações externas previstas na Meta-7 do PNE 2014-2024, as escolas e seus docentes e gestores passaram a ser expostos à sociedade, diante dos percentuais descontextualizados que mensuraram a aprendizagem discente e julgaram, positiva ou negativamente, a performance docente.

As informações documentais da Linha de Base explicitaram que a diretriz nº IX do PNE voltou-se aos profissionais da educação, no sentido de valorizá-los. Assim, esse texto interligou as metas 16, 17 e 18, que, ao olhar destas pesquisadoras, completam-se quanto à valorização docente e à identificação de oportunidades ou entraves para a formação continuada.

A percepção da importância de procurar compreender essas três metas de modo interligado surgiu após a leitura de todas as vinte metas do PNE 2014-2024, buscando

implicações delas na formação continuada. Assim, foi compreendido que havia registros, em diferentes estratégias e indicadores ao longo das metas, de aspectos e/ou motivos de valorização docente. Os “títulos” das metas não explicitavam a decorrente necessidade da valorização da atuação docente.

Entre as vinte metas, esse PNE fez referência à necessária formação docente, de modo visível, nos enunciados de dez de seus “títulos” e seus respectivos registros de estratégias e indicadores. Contudo as demais metas invisibilizaram essa necessidade, abordando-a apenas nos indicadores e estratégias.

## **AUTONOMIA E FORMAÇÃO CONTINUADA**

O SNE vem convivendo com a BNCC/2017, que foi imposta no EFI, a partir de 2019 a todo o Brasil, que tem uma diversidade de regiões socioculturais com realidades e demandas estudantis diversas.

Infere-se que um currículo imposto, monitorado por avaliações externas tornar-se-ia um impedimento para que os docentes criassem práticas pedagógicas voltadas ao atendimento das diferenciadas necessidades de ensino e de aprendizagem escolar.

Segundo Candau (2020), “as questões relacionadas às diferenças não constituem um problema inédito no pensamento pedagógico. Importantes reflexões já foram realizadas sobre esta temática” (Candau, 2020, p. 3).

Schön (1992) já assinalava a necessidade de o docente ouvir e “dar razão” ao aluno, mas que tal movimento iria gerar possíveis conflitos burocráticos já instalados dentro da escola, onde os alunos são “[...] testados para determinar se a quantidade de informação foi transmitida de forma adequada” (Schön, 1992, p. 87).

Apesar de a BNCC possuir uma divisão em que 60% do currículo constitui-se obrigatório e 40% apresenta-se aberto às diversidades culturais brasileiras, as avaliações externas vêm pressionando por uma dedicação predominante ou totalmente voltada à parte obrigatória. Ademais, estimaram médias a serem alcançadas pelos discentes. Um controle que contradiz a valorização “da diferença e da desigualdade presentes hoje tanto plano mundial quanto na nossa sociedade” (Candau, 2020, p. 11).

Como um metafórico “cerco” de garantia ao cumprimento do currículo obrigatório, em 2019 se instituiu a BNC-Formação continuada/2019, que se submeteu aos desígnios da vigente

BNCC/2017. E, ainda, por meio da Resolução nº 1, de 27/10/2020 (Brasil, 2020), o ensino de formação profissional também passou a se submeter ao escopo da BNCC/2017. Nessa Resolução se encontravam dez “competências gerais” voltadas às “competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissionais e às suas respectivas áreas” (Brasil, 2020).

Depreende-se, então, que o exercício da autonomia docente, ao permitir uma reflexão sobre práticas e demandas discentes, sofreu um sufocamento pelo controle curricular inicial e continuado, independentemente de suas gestões imediatas na escola. A própria redação da BNC-Formação continuada/2019 vem sendo criticada, pois, no registro das competências gerais e específicas, os verbos assinalam que uma formação padronizada “[...] reduz o professor a ‘executor de tarefas’ [...] cumpridor de metas” (Costa; Matos; Caetano, 2021, p. 1197). Essas autoras consideram que os verbos se vinculam a um investimento no tecnicismo, privilegiando o aspecto capitalista em detrimento das mudanças sociais. Costa, Matos e Caetano (2021) também criticam as alusões enfáticas da BNC-Formação às práticas pedagógicas, pois elas estariam desprivilegiando os estudos teóricos dos docentes.

Contribuindo para essa discussão, Freire e Shor (1986) discorrem sobre a curiosidade docente para criar práticas pedagógicas considerando que “[...] tudo que ocorre em classe seja a ponta de um iceberg teórico” (Freire; Shor, 1986, p. 10).

Essa BNC-Formação continuada/2019 traz contradições quanto ao que Freire (1996) discutiu sobre a postura de pesquisa, que se constitui nas próprias interações, “do-discentes” ante às construções de conhecimentos que estimulariam e valorizariam o “Ensinar, aprender e pesquisar [...]” (Freire, 1996, p. 14) e uma possível conscientização sociopolítica crítica.

A valorização das interações humanas na escola, para compartilhamento de saberes docentes, foi apoiada por Nóvoa (2017), que apontou que “Nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais [...] entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos” (Nóvoa, 2017, p. 16).

Ressalta-se que a BNC-Formação continuada/2019 não privilegia as interações e trocas de conhecimentos entre os próprios professores e destes com os diferenciados alunos, limitando a autonomia docente.

## **URGÊNCIA: VALORIZAÇÃO DOCENTE**

Considera-se que agentes políticos, gestores, docentes, integrantes da sociedade civil e instituições vinculadas à educação deram andamento ao cumprimento das estratégias e dos indicadores para o alcance das instituídas metas do PNE/2014-2024.

Assim, ao longo do decênio desse PNE, os resultados de sua implementação foram divulgados meta por meta. A sua finalização, então, tornou-se um estímulo para se intensificarem as atenções sobre o que foi desenvolvido e alcançado.

O Ministério da Educação (MEC) vem, nos últimos anos, conjuntamente com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e com a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), buscando acompanhar o desenvolvimento das metas desse PNE. Foi possível encontrar on-line a divulgação de algumas atas de reuniões promovidas pelo MEC, como foi o caso da primeira ata em 2019, que registrou “informes relacionados à Reunião Técnica para Acompanhamento do PNE e Definição de Estratégias, [...] de 2019, com a participação do Consed, Undime, SEB, Semesp, Sealf, Setec, Sesu, Capes, Inep e FNDE” (Brasil, 2019, p. 2).

O MEC se articulou com a Rede de Assistência Técnica que objetivou fornecer assistência técnica para as comissões coordenadoras e para as equipes incumbidas do monitoramento e da avaliação dos planos dos municípios, estados e Distrito Federal. Também dispôs de uma Diretoria de Cooperação e Planos de Educação (Dicope), que trabalhou com “Avaliadores Educacionais” (AE) que integravam a Rede de Assistência Técnica, da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase). Assim, os planos subnacionais, Planos Municipais de Educação (PME), vêm passando pelo monitoramento e pela avaliação dos AE.

No rastro da compreensão da complexidade do arcabouço para o monitoramento e avaliação do PNE, foi possível encontrar informações no Relatório do 4º Ciclo de 2022 e na Linha de Base/2015. As descrições analíticas sobre a construção dos indicadores da Linha de Base “[...] têm como origem dados provenientes do Inep (Censo da Educação Básica, Censo da Educação Superior, Saeb, Ideb), do IBGE (Pnad [Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua] e Censo Demográfico) e da Capes (dados da pós-graduação)” (Brasil, 2015, p. 17).

Respaldo pelo Inep, o Relatório do 4º Ciclo de 2022 sobre a Meta-15 expôs que os últimos dados apurados sobre o estado do Rio de Janeiro mostraram que apenas 41% de docentes possuíam graduação (Brasil, 2022, p. 333), sendo esse o menor índice brasileiro (a escola pesquisada se encontra no citado estado).



Contudo, o índice nacional apresentou uma evolução ao longo dos anos. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica/2023 (CEEB/2023), em 2019, o quantitativo de docentes com graduação alcançava 80,1%. Também mostrava que, nas últimas mensurações, 87,3% dos docentes de EFI, no Brasil, possuíam nível superior completo, sendo “85,8% em grau acadêmico de licenciatura e 1,5% de bacharelado [...] 7,8% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,9% com nível médio ou inferior [...]” (Brasil, 2024a, p. 9). Assim, excetuando 12,7% dos docentes de EFI apontados como não possuindo graduação, pôde-se observar que a maioria docente, atualmente, possui graduação em sua formação, mas, ainda hoje, não se atingiu a meta prevista para 2015. Não foram identificados nesta fonte, dados específicos mais recentes sobre o estado do Rio de Janeiro.

Segundo o PNE 2014-2024, para a Meta 16, pretendeu-se que 50% dos docentes de educação básica (EB), até este ano de 2024, alcançassem pós-graduação, pois visava “garantir a todos os profissionais de EB a formação continuada em sua área de atuação [...]” (Brasil, 2024b, p. 65).

O CEEB/2023, para o indicador 16A da Meta 16, mostrou que o percentual de docentes atuantes na EB que têm pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, em nível de Brasil, “subiu de 41,3% em 2019 para 47,7% em 2023 [...]” e, para o indicador 16B, também em nível de Brasil, apresentou “percentual de professores com formação continuada [...] de 38,3% em 2019, para 41,3% em 2023” (Brasil, 2024b, p. 66). Os docentes de EFI estão inseridos no grupamento EB, por isso não há como saber sobre seus percentuais.

O monitoramento desses dois indicadores vem sendo divulgado ao longo do decênio por meio de fichas técnicas. Acompanhando os registros dessas fichas, encontrou-se uma mudança no que foi considerado para os cálculos percentuais e um aviso de possível contabilização docente em duplicidade.

A Ficha Técnica/2008-2013 e o Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento/2014-2016 do PNE, no Censo de Educação Básica, exibiram como foram realizadas as coletas de dados estatísticos do Censo de Educação Básica para o monitoramento estatístico de seus dois indicadores, 16A e 16B. As fichas apontaram que o quantitativo considerou apenas docentes regentes de aulas. Isso mudou na Ficha Técnica/2008-2017 apenas para o indicador 16A, que passou a considerar “a proporção de professores da educação básica com pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, em relação ao total geral de professores dessa etapa” (Brasil, 2008-2017, p. 1), ou seja, abarcando os não regentes também.

O que isso significa? Houve algum estudo não divulgado, a contento, de que somente abarcando o geral de docentes, e não apenas os regentes, estar-se-ia contribuindo para o aumento percentual idealizado para o alcance dessa meta? Haveria um percentual maior entre os docentes não regentes? Os regentes estariam enfrentando entraves a mais que os não regentes?

Acrescente-se que, em todas as “séries históricas” dessas fichas da Meta 16 para os percentuais dos indicadores 16A e 16B, havia o comunicado explicando que, de acordo com o nível de agregação político-administrativa, um docente pôde ser contabilizado duas vezes, causando divergências entre o total geral e a soma das partes apuradas. Contudo “[...] quando o nível de agregação é o Brasil [...] é contado uma única vez, independentemente de atuarem em mais de uma dependência administrativa ou município [...]” (Brasil, 2008-2017, p. 1).

A Linha de Base/2015 apontou “[...] que o PNE se caracteriza como uma política pública articuladora de diversas políticas educacionais, orientando-se pela busca da unidade na diversidade de políticas” (Brasil, 2015, p. 13-14). Além das estatísticas, o MEC e os órgãos parceiros vêm divulgando relatórios, atas de reuniões, entre outros documentos on-line, com fins avaliativos sobre o desenvolvimento do atual PNE.

Fazendo parte da divulgação sobre o monitoramento e a avaliação do PNE, “por ocasião do trabalho da rede de assistência técnica da Dicope/Sase/MEC [...] no período compreendido entre 2016 e 2018” (Machado, s. d., p. 11), foram registradas as atuações vivenciadas em regiões diferentes por sete AE, por meio de uma coletânea de relatos sobre o acompanhamento de Planos Municipais de Educação (PMEs), em alguns estados, feita com os profissionais de educação. Entre as informações publicadas, destaca-se que o registro das coletâneas abarcou “reflexões sobre a complexidade de auxiliar secretarias de educação quanto ao espinhoso desafio de elaborar, adequar, monitorar e avaliar o cumprimento de metas e estratégias dos planos de educação” (Machado, s. d., p. 5).

Esses registros foram apresentados como ponderações sobre um trabalho realizado a partir de uma proximidade ou conjuntamente com os gestores educacionais. Um trabalho com olhares para os mecanismos, as metodologias e o desenrolar do gerenciamento das políticas públicas, propiciando um acompanhamento sobre entraves, desafios, retrocessos ou avanços do que foi estabelecido nas metas do PNE.

Sob essa ótica, os relatos publicados, além de assinalarem a complexidade da atuação de monitoramento e avaliação, apesar da proximidade de atuação nos campos educacionais,

reforçaram que diferenciados olhares dos profissionais de educação e da sociedade em geral seriam importantes para uma contribuição quanto à avaliação do desenvolvimento desse PNE.

De modo geral, o balanço avaliativo encontra o interesse de diferentes setores da sociedade, pois o desenvolvimento educacional está interligado ao incremento de “[...] ações com políticas públicas externas ao campo educacional, sobretudo as da área social e econômica [...]” (Brasil, 2015, p. 14).

Ainda buscando pensar de modo a evitar uma visão compartimentada sobre os resultados dos monitoramentos das metas 16, 17 e 18 e aliando-os à dedicação da formação continuada, considerou-se importante acompanhar o que foi divulgado sobre a valorização docente por meio de uma reconhecida remuneração, abordada na Meta-17. O monitoramento exibiu que houve progressões no indicador 17A, desde 2012, mas isso se deve mais “[...] à retração dos salários dos demais profissionais do que à valorização salarial dos profissionais do magistério [e] a meta não foi atendida no prazo previsto [...] é preciso um grande esforço para seu atingimento” (Brasil, 2022, p. 17-18). Os resultados mostraram que os docentes permaneceram com desvalorização salarial.

O monitoramento dado pela Linha de Base/2008-2013 enfatizou que o cumprimento das metas 17 e 18 estava “intrinsecamente relacionado”. Infere-se que o que foi exposto acima sobre a remuneração salarial está associado aos planos de carreira almejados na Meta 18, influenciando-se mutuamente, abaixo do desejado. Foi exposto, ainda, que “Os planos de carreira dos profissionais da educação básica deverão tomar como referência o piso salarial nacional profissional definido em lei federal” (Brasil, 2015, p. 296). Acrescenta-se que foi monitorado que, em 2018, a legislação sobre o plano de carreira foi alcançada por “23 unidades da Federação (85,2%) [que] possuíam legislação prevendo o limite máximo de dois terços da carga horária dos profissionais do magistério para atividades de interação com os educandos; no caso dos municípios, esse valor era de 74,2%” (Brasil, 2022, p. 18).

Observando a Meta-18, que prima pela valorização docente quanto ao piso salarial profissional nacional (PSPN) para a jornada de trabalho de no máximo 40h semanais, o MEC considerou que essa meta contribuiria para a garantia do “[...] direito fundamental, universal e inalienável [...]” (Inep, 2015, p. 306) à educação. Contudo a Linha de Base/2015 registrou que o problema do monitoramento dessa meta era a falta “[...] de informações sobre a existência dos planos de carreira e remuneração e a forma como estes estão estruturados. [...] também [...]

quando da elaboração de parâmetros e diretrizes nacionais para planos de carreira e remuneração [...]” (Brasil, 2015, p. 306-307).

Sabe-se que planos de carreira e remuneração abarcariam questões de destinações de recursos financeiros à educação. Contudo, essas questões vêm, ao longo dos anos, sendo causa de precariedades no setor. Sobre isso, Davies (2019) destacou que a União destinava 13% de seus recursos à educação em 1983. A CF/1988 determinou 18%, mas emendas na CF foram realizadas, e as redações geravam ambiguidade de interpretação. Esse autor exemplificou que, para a redação que dizia que “[...] cada esfera de governo deveria aplicar pelo menos 50% dos percentuais mínimos [interpretou-se que] [...] o governo federal deveria investir pelo menos 9% (50% de 18%) e os estaduais, distrital e municipais, pelo menos 12,5% (50% de 25%)” (Davies, 2019, p. 664). Outras interpretações surgiram no sentido de provocar reduções financeiras.

Outro motivo dificultador para a Meta-18, foram diferenças de arrecadação entre municípios, constatadas em 2012 pelo IBGE, destacando-se que nas capitais haveria maior arrecadação, correspondendo a “33% do PIB da totalidade dos municípios” (Brasil, 2015, p. 306), aludindo à causa do não pagamento do PSPN.

Em 2022, o 4º Ciclo de monitoramento divulgou que “Em todo o País, 95,7% dos municípios [...] declararam possuir plano de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica, em 2018” (Brasil, 2022, p. 383).

A Meta-18 tinha um prazo de alcance em dois anos, ou seja, em 2016. O não alcance da meta oito anos após o prazo fez com que se pergunte sobre como ocorreriam os esforços do Estado para “[...] tornar a carreira dos profissionais da educação escolar básica atrativa e viável [...]” (Brasil, 2015, p. 306), pois haveria profissionais da educação aquém da meta quanto à sua valorização.

A remuneração, item de urgência quanto à valorização docente e de todo trabalhador se configura como vital para qualidade de vida, satisfação com seus afazeres profissionais, aperfeiçoamentos e pesquisas, entre outros aspectos.

## **ACHADOS NO CAMPO DE PESQUISA: ENTRAVES**

A escola pesquisada, desde os anos de 1980, possui plano de carreira que incentiva a continuidade de estudos em nível de pós-graduação e ainda permanece compatível com o preconizado nas metas do PNE 2014-2024.

As docentes dessa escola do RJ – as dezesseis participantes se declararam do gênero feminino – apresentavam uma formação diferenciada em relação ao exposto no Relatório do 4º Ciclo, para esse estado brasileiro, sobre o baixo percentual de docentes graduados: cinco com especialização, nove com mestrado, uma com doutorado e apenas uma declarou ter formação até a graduação completa.

Na identificação das quatro docentes entrevistadas foram utilizadas letras maiúsculas do alfabeto. Para as doze que preencheram um questionário, utilizaram-se algarismos romanos.

As narrativas das participantes apontaram como entrave para o acesso ao *stricto sensu* um desconforto quanto ao possível “determinismo” de temáticas oferecidas pelas linhas de pesquisas disponibilizadas nas universidades. Candidatos aos cursos necessitariam se “ajustar” ao que já estaria previamente estabelecido.

Inferiu-se que houve uma tênue comparação entre os cursos de pós-graduação dos setores privado e público. Uma visão de sutil possibilidade de que as pós-graduações nas universidades particulares acolheriam temas de pesquisas propostos pelos docentes ingressantes, independentemente das linhas de pesquisas estabelecidas.

Assim, as narrativas das docentes apontaram dificuldade em ingressar nos cursos de *stricto sensu*:

“Recursos financeiros para custear o curso e dificuldade de acesso em universidades públicas.” (Docente VII)

“Só vejo dificuldades: conciliar escola, casa e trabalho e achar uma universidade que tenha linha de pesquisa que dialogue com minha pesquisa de mestrado, pois gostaria de dar continuidade.” (Docente IX)

“Encontrar um curso que atenda as minhas expectativas.” (Docente IV)

“Na [...] dissertação teriam algumas coisas interessantes para transformar numa tese [...]” (Docente D)

“Eu acho difícil. Tem de ser em uma universidade pública, porque eu não tenho dinheiro para pagar particular. Então, nem sempre quando você não está dentro da instituição é fácil você ser aprovado de primeira.” (Docente A)

Segundo as narrativas, a escola vem liberando docentes para licenças de estudos, no período de finalização de escrita e defesa das pesquisas. Entretanto, as licenças são concedidas de acordo com a possibilidade de existir docente para substituição. Essa condição institucional não tem sido de simples solução. Isso pôde ser percebido nas seis narrativas a seguir, que apontaram um triplo encargo: conciliar trabalho, família e estudo. Três outras narrativas apontaram a dualidade trabalho e curso.

“Tempo e conciliar com o trabalho (horários e tarefas).” (Docente I)

“Conciliar com as demandas de trabalho e com a rotina doméstica e familiar.” (Docente II)

“A dificuldade está em estudar, trabalhar, produzir artigos, realizar atividades domésticas, ser mãe. Tudo ao mesmo tempo. [...] É [oportuno] estar na escola e poder observar/dialogar com o espaço da minha pesquisa.” (Docente III)

“1. Conciliar trabalho e curso. 2. Falta de tempo para as leituras e registros.” (Docente VI)

“Conciliar com carga horária de trabalho e demandas cotidianas.” (Docente X)

“Conciliar demandas da academia com as demandas de trabalho em sala de aula e da vida pessoal. Ter tempo de qualidade para o estudo no dia a dia.” (Docente XI)

“[...] preciso organizar mais o meu tempo. Quando eu falo organizar não é só na questão profissional. Mas também na parte de pessoal também, não é, para poder é me dedicar, não é, melhor ao estudo. Ao mestrado.” (Docente C)

“Mas, ao mesmo tempo, é um trabalho grande, não é? Ainda mais com a gente trabalhando... A gente tendo uma turma em escola. Conciliar, não é? Com a demanda toda do doutorado [...]. Que é um grande desafio, não é? (Docente D)

Enfatiza-se que a entrevistada B não apontou entraves e que três docentes não responderam a essa questão.

Destaca-se que a docente IX sinalizou dois entraves: o triplo encargo e a incerteza de poder pesquisar sobre o que gostaria. Ademais, as docentes não desconheciam os meios institucionais de evitar uma sobrecarga de afazeres por meio de uma licença para estudo. Suas

sinalizações dão indícios de que o número de licenças era incerto, o que desestimula a continuidade de estudos em nível de pós-graduação.

## CONCLUSÃO

Os resultados do monitoramento das metas 16, 17 e 18 do PNE 2014-2024 que foram discutidos neste estudo denotam que, até o presente, ainda há necessidade de ações para o desenvolvimento do SNE, de modo a valorizar os docentes.

Enfatizou-se a alternativa de formação continuada por meio de cursos de pós-graduação, particularmente de *stricto sensu*, no sentido de “dar asas” aos docentes de AI do EFI, oportunizando que estes sejam autores, coautores e divulgadores das suas próprias produções cotidianas de práticas pedagógicas curriculares. Tais publicações incrementariam a criação e o compartilhamento de conhecimentos, tanto dentro quanto fora dos muros da escola.

O destaque para os cursos de *stricto sensu* como uma alternativa de formação continuada, contrapondo-se à BNC-Formação/2019, é o investimento na possibilidade de expansão de uma postura de permanente pesquisador(a), incrementando, assim, o olhar para produções autorais e publicações de quem atua cotidianamente no EFI. Acrescenta-se a possibilidade de investimento na construção de visões críticas e autônomas ante as diversificadas demandas da escola, da valorização da carreira, dos salários merecidos e dos desígnios de sua própria profissão, da escola pública e das condições de trabalho.

Considerando a diversidade discente e os inúmeros contextos socioculturais das escolas brasileiras, as demandas de reflexões e a necessidade de pesquisas também vêm se tornando inúmeras e variadas.

Ressalta-se que as narrativas docentes apontaram o quanto as condições democráticas de convívio profissional entre docentes regentes e gestores escolares contribuem para as reflexões e os planejamentos de práticas curriculares diferenciadas. Um dos achados da investigação diz respeito a desejos e incertezas docentes quanto a poder realizar pesquisas a partir das diferentes demandas escolares ou a dar continuidade à pesquisa anterior. Esse achado foi significativo, pois a incerteza de aceitação e a possibilidade de o docente ter de se submeter a uma temática previamente estabelecida foram apontadas como motivo principal de desistência em cursar um *stricto sensu*.

Esse achado gerou curiosidade sobre como os docentes candidatos aos cursos de *stricto sensu* estariam encontrando acolhimento democrático no meio acadêmico para estudar e pesquisar a respeito daquilo que sua realidade profissional estaria demandando.

Indaga-se se os docentes doutores do *stricto sensu* também estariam democraticamente abertos para endossar pesquisas com imprevisíveis desafios das demandas oriundas de todos os níveis de escolaridade.

A escola investigada se encontra em conformidade com o cumprimento das metas do PNE 2014-2024. Contudo infere-se que os desinvestimentos financeiros na educação interferem na contratação e/ou efetivação de docentes em quantitativo necessário para substituições de docentes em licenças de estudos em cursos de pós-graduação.

Por decorrência, a questão financeira vem implicando em desvalorização docente e influenciando as iniciativas de buscas docentes em investimentos na própria formação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. Para começo de conversa. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP *et Alli*, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP; Ministério da Educação – MEC. **CEEB/2023**: notas estatísticas – versão preliminar. Brasília, DF, 2024a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf). Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP; Ministério da Educação – MEC. **CEEB/2023**: resumo técnico – versão preliminar. Brasília, DF, 2024b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf). Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **PNE – Plano Nacional de Educação 2014-2024**: meta 16 – ficha técnica. Brasília, DF. Série histórica: 2008-2013. Disponível em: [https://simec.mec.gov.br/pde/pne/notas\\_tecnicas/Nota\\_Tecnica\\_Meta\\_16\\_ciclo\\_1.pdf](https://simec.mec.gov.br/pde/pne/notas_tecnicas/Nota_Tecnica_Meta_16_ciclo_1.pdf). Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE Biênio 2014-2016**: meta 16. Brasília, DF. Série histórica: 2008-2015. Disponível em:



[https://simec.mec.gov.br/pde/pne/notas\\_tecnicas/Nota\\_Tecnica\\_Meta\\_16\\_ciclo\\_2.pdf](https://simec.mec.gov.br/pde/pne/notas_tecnicas/Nota_Tecnica_Meta_16_ciclo_2.pdf). Acesso em 28 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE**. 2022. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_quarto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf). Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/plano-nacional-de-educacao-pne-2014-2024-linha-de-base>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **PNE 2014-2024: Linha de Base – Ficha Técnica Meta 16**. Brasília, DF. Série histórica: 2008-2017. Disponível em: [https://simec.mec.gov.br/pde/pne/notas\\_tecnicas/Nota\\_Tecnica\\_Meta\\_16\\_ciclo\\_3.pdf](https://simec.mec.gov.br/pde/pne/notas_tecnicas/Nota_Tecnica_Meta_16_ciclo_3.pdf). Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014, Edição Extra, p. 1. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Ata da 1ª reunião, realizada em 10 de dezembro de 2019. Brasília, SEI, 2019. Publicada em 16 mar. 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=142041-ata-da-1-reuniao-da-instancia-permanente&category\\_slug=2020&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=142041-ata-da-1-reuniao-da-instancia-permanente&category_slug=2020&Itemid=30192). Acesso em: 19 jul. 2023.

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 BNC-Formação Continuada. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 27 abr. 2023.

CANDAU, Vera M. Ferrão. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, n. 8, p. 28-44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045/1329>. Acesso em: 12 dez. 2024.

COSTA, Eliane M.; MATOS, Cleide C. de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Formação e trabalho docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, set./dez. 2021. ISSN 1645-1384 (online). DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.12>. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/costa-matos-caetano.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

CURY, Carlos R. Jamil. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 1, p.15-34, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/72829/41182>. Acesso em: 18 mar. 2025.

DAVIES, Nicholas. Financiamento da Educação: breve histórico da legislação e seus percalços. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. Programa Pós-Graduação Profissional/Gestão e Avaliação da Educação Pública - Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 9, n. 2, p. 661-691, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/30833/20671>. Acesso em: 14 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. 1996. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção Educação e Comunicação)

MACHADO, Juliana A. Da potencialidade dos processos formativos para o monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação. *In: PNE/MEC: coletânea de relatos de experiência sobre o monitoramento e a avaliação dos planos de Educação*. MEC, s. d.. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/images/ebook/coletanea-de-relatos.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Classificação da pesquisa. Cap. III. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORETO, Julio A. Formação continuada de professores – professores excelentes: proposições do Banco Mundial. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 25. ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Área: Ciências Humanas. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bHkbCfMzMCMsHzyhGgr5QHs/>. Acesso em: 11 dez. 2024.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1135, out./dez. 2017. ISSN 1980-5314. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMz\\_rvnbsbYjmvCbd/?format=pdf](https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMz_rvnbsbYjmvCbd/?format=pdf). Acesso em 18 dez. 2021.

OLIVEIRA, Inês B. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. *In: OLIVEIRA, Inês B. (org.) Desafios da educação básica e pesquisa em educação*. Vitória: Goiabeiras; EDUFES, 2007. p.107-128.

PRADO, Guilherme do Val T.; SERODIO, Liana A.; SIMAS, Vanessa F. Narrativas pedagógicas e metodológicas de pesquisas em educação. *In: REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa; BARONI, Patrícia. Dicionário de pesquisa narrativa*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2022. p. 241-248.

REIS, Graça; SÜSSEKIND, Maria L.; LONTRA, Viviane. Alegria nos dias com os encontros: narrativas com currículos nos cotidianos escolares. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 45 (2017): Dossiê “A função política da alegria no cotidiano escolar”. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.v22i45.19030>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19030>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://idoc.pub/documents/formar-professores-como-profissionais-reflexivos-donald-schon-relj0z1oj5n1>. Acesso em: 20 nov. 2023.

YEDAIDE, Maria M.; PORTA, Luís. Narrativas como forma de conhecer as experiências do mundo. *In*: REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês B.; BARONI, Patrícia. **Dicionário de pesquisa narrativa**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2022. p. 241-248.