

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e sua articulação com a formação continuada nos municípios do Paraná

The National Education Plan (2014-2024) and its articulation with continuous education in municipalities of the state of Paraná

Susana Soares Tozetto

Tuany Cristina Santos

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Ponta Grossa, Brasil

Resumo

O artigo discute os limites e as intencionalidades, no campo de formação de professores, frente ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, desde as redes municipais, no estado do Paraná. A partir do problema de pesquisa, o objetivo é discutir as relações entre o PNE e sua integração com a formação continuada de professores da rede pública dos municípios paranaenses. A metodologia é de abordagem quali-quantitativa, os dados foram coletados por meio de questionários, tendo como participantes 43 secretarias. Conclui-se que o PNE é articulado à formação de professores, por meio da capacitação e formação; plano de carreira; metas e estratégias; currículo; monitoramento/avaliação. A partir disso, percebe-se uma lógica neoliberal, de caráter gerencialista, em que há responsabilização, qualidade reduzida a índices, tornando a formação de professores pragmática e performativa.

Palavras-chave: Formação de Professores. Políticas de Formação Docente. Plano Nacional de Educação.

Abstract

This article discusses the limits and intentions, regarding teachers' education, in relation to the National Education Plan (PNE – *Plano Nacional de Educação*) 2014-2024 in municipal education networks in the state of Paraná. From the research problem, it aims to discuss the relationship between the PNE and its integration with the continuous development of teachers in the public network of the state of Paraná. The methodology follows a qualitative-quantitative approach, and the data was collected using questionnaires. The participants included 43 secretaries. We concluded that the PNE is articulated the teachers' development through qualification and professional education, career plan, targets and strategies, curriculum, and monitoring/assessment. Such findings, suggest the presence of neoliberal logic, following a managerial model, in which there is responsabilization and quality measured by indices, which makes teachers' education pragmatic and performative.

Keywords: Teachers' Education. Teachers' Education Policies. National Education Plan.

1- Introdução

As políticas públicas se constituem enquanto um espaço de disputa, em que se dão embates ideológicos com intencionalidades distintas, caracterizadas por limites estruturais e conjunturais que expressam a relação entre sociedade e educação. O artigo em pauta se insere nas discussões acerca das políticas públicas e formação de professores da Educação Básica no Brasil, com um olhar a partir das redes municipais no estado do Paraná. Discutiremos os limites e as intencionalidades no campo de formação de professores frente ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Para tanto, partimos da seguinte indagação: Como o Plano Nacional de Educação está articulado à formação de professores da Educação Básica no estado do Paraná?

A relevância de tal discussão se dá no sentido de compreender ideias e interesses que permeiam as políticas educacionais paranaenses, observando avanços e retrocessos, no que se refere à formação continuada de professores da Educação Básica. Afinal, a relação entre Estado, educação e políticas é marcada por processos e dinâmicas complexos, que traduzem a historicidade das relações sociais mais amplas, suas prioridades e formas ideológicas (Dourado, 2010).

Portanto, temos como objetivo discutir as relações entre o PNE e sua integração com a formação continuada de professores da rede pública dos municípios paranaenses. Para tanto, a pesquisa realizada possui abordagem quali-quantitativa de caráter exploratório, os dados foram coletados por meio de questionários enviados via plataforma *Google forms* e os participantes foram 43 Secretarias Municipais de Educação (SMEs) do Paraná.

Os aspectos abordados pela pesquisa, vão ao encontro de alguns princípios defendidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), especialmente, uma sólida política de formação e valorização dos profissionais da educação como condição para o avanço e garantia de uma educação pública de qualidade (ANFOPE, 2023).

Nesse sentido, o texto está estruturado da seguinte forma: primeiramente, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa; em seguida, são desenvolvidas as discussões que visam responder aos questionamentos iniciais da pesquisa, a partir da análise dos dados, abordando aspectos da formação de professores, prosseguida das relações estabelecidas com o PNE e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

2- Caminho metodológico: desdobramentos, contexto e participantes da pesquisa

A abordagem utilizada nesta pesquisa é quali-quantitativa de caráter exploratório. Gatti (2002) destaca que quantidade e qualidade não estão dissociadas na pesquisa, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta, do outro lado, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si.

A partir de tais considerações, as atividades desenvolvidas na pesquisa partiram da identificação da defasagem de informações acerca da formação continuada da rede pública municipal do Paraná. Percebemos a predominância de notícias, cursos e informes acerca das adaptações curriculares em decorrência da Covid-19 e formações docentes para a imersão em plataformas de interação com alunos, e pouca discussão sobre como os docentes foram preparados para tais propostas.

Assim, realizamos um levantamento em caráter amostral dos dados dos municípios do Paraná, no ano de 2020, a fim de obter informações sobre as propostas de formação continuada com os docentes. O retorno dessa amostra constatou que os cinco maiores municípios do estado não tinham dados suficientes em seus sites para que pudéssemos discutir sobre a formação continuada. Nesse momento, fizemos o encaminhamento da proposta de investigação ao Comitê de Ética em Pesquisa e obtivemos retorno positivo, dando início a esta pesquisa (Parecer nº 5.778.578).

Em janeiro de 2021, realizamos a busca dos contatos dos secretários de educação por meio dos sites dos 399 municípios paranaenses, porém, sem êxito no processo. Dessa forma, optou-se pelo contato com os 31 Núcleos Regionais de Educação do Paraná para coleta dos nomes, contatos telefônicos e eletrônicos dos Secretários Municipais de Educação. Já em posse dos contatos, foi realizada uma pesquisa piloto com uma das secretarias, com o objetivo de validar o instrumento de coleta de dados.

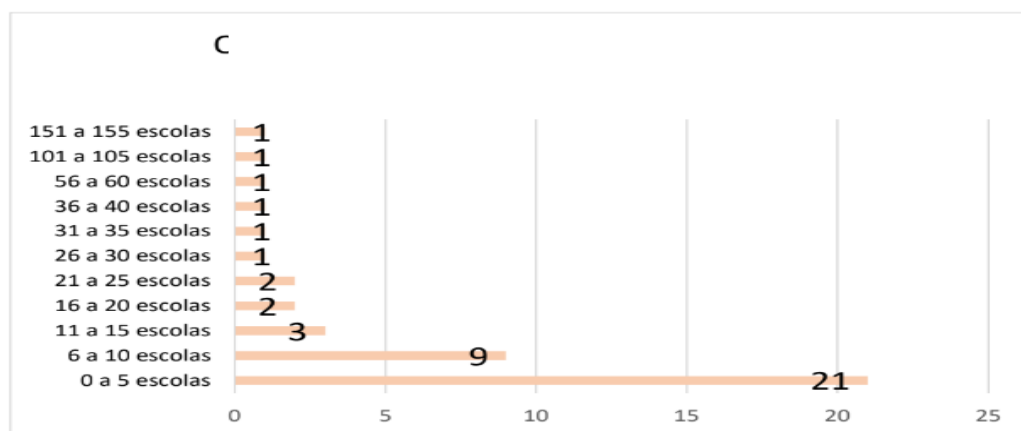
Após a validação do instrumento, foi enviado um ofício com as informações e objetivos da pesquisa e um questionário com perguntas abertas e fechadas via Plataforma *Google forms*, no endereço eletrônico das 399 SMEs do Paraná. O documento explicou a pesquisa, solicitou o consentimento livre e esclarecido, convidou e encaminhou o link de acesso ao questionário, o qual foi composto por questões atreladas ao porte da rede municipal de ensino, à frequência e modalidade da formação continuada, e à relação do PNE com a formação continuada.

Obtivemos o retorno de 43 questionários, totalizando a abrangência de 4.613 docentes. Fizemos a tabulação dos dados coletados e o tratamento por análise categorial, para a orientação do processo da análise, empregamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), definido como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aprimoram constantemente e se adaptam a discursos diversificados.

No que se refere ao porte das redes municipais integrantes da pesquisa, 50% das SMEs são de porte médio, 47,7% de porte pequeno e 2,3% de porte grande. Conforme o Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), municípios com menos que 25 mil habitantes se caracterizam como de pequeno porte, municípios com 25 a 100 mil habitantes como médio porte e municípios com mais de 100 mil habitantes são definidos como de grande porte.

Ainda referente a aspectos de caracterização, as SMEs paranaenses elencaram a quantidade de escolas que são abrangidas em suas cidades, conforme apontado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Quantidade de escolas contempladas por cada Secretaria Municipal de Educação



Fonte: As autoras (2023).

3- Formação continuada de professores nas redes municipais paranaenses: frequência e modalidade

A formação docente pode ser considerada como um *continuum* (Mizukami, 2002), processo que permeia toda a carreira do professor, compondo o seu desenvolvimento profissional docente. Portanto, é preciso pensá-la como um processo contínuo, que perpassa diferentes etapas do conhecimento e se desenvolve ao longo da carreira docente, organizando-se como resposta às necessidades reais dos professores e de acordo com a perspectiva de educação permanente.

A formação contínua pode ser compreendida, de acordo com Romanowski (2010), a partir de duas categorias: formais (relacionada aos cursos e programas que são realizados em ambientes externos ao meio de trabalho do professor), e informais (que correspondem a situações que ocorrem na ação docente, na escola e na sala de aula).

Um marco regulatório decisivo para a formação docente nas últimas décadas tem sido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996), visando acompanhar a tendência mundial, ela determina que, preferencialmente, os professores de todos os níveis educacionais sejam formados em curso superior, aspecto que enfatiza a dimensão da formação de professores no contexto brasileiro como resultado de um contingente de acordos e pactos internacionais.

Assim, ao longo dos anos, é possível perceber que o governo brasileiro tem se submetido aos organismos internacionais, o que repercute nas políticas educacionais, especialmente, no campo da formação de professores. O processo formativo é perpassado por essa lógica gerencialista, pois envolve diversos aspectos, sejam eles sociais, culturais, econômicos e pessoais, afinal, como apontado por Ball (2020), o neoliberalismo interfere nas relações sociais, pois permeia as ideias e o campo político, favorecendo a mercantilização da prática educacional.

Hypólito (2015) acrescenta que as políticas educacionais brasileiras nessa perspectiva gerencialista são caracterizadas por adoção de índices, medidas e exames padronizados, de políticas de avaliação e *accountability*ⁱ, por políticas de formação mais pragmáticas e pela pouca valorização docente. Portanto, as políticas de formação de professores se constituem como um jogo de forças entre o público e o privado, afinal, “[...] como é comum acontecer nas democracias, as concepções e as políticas educacionais são objeto de disputa entre grupos com interesses diversos e com recursos de poder que influenciam as escolhas e o desenvolvimento de ações na máquina governamental” (Aguiar; Dourado, 2019, p. 33).

Dourado (2013) destaca que nesse terreno de disputas, o que está em jogo é a formação de professores, pois esta:

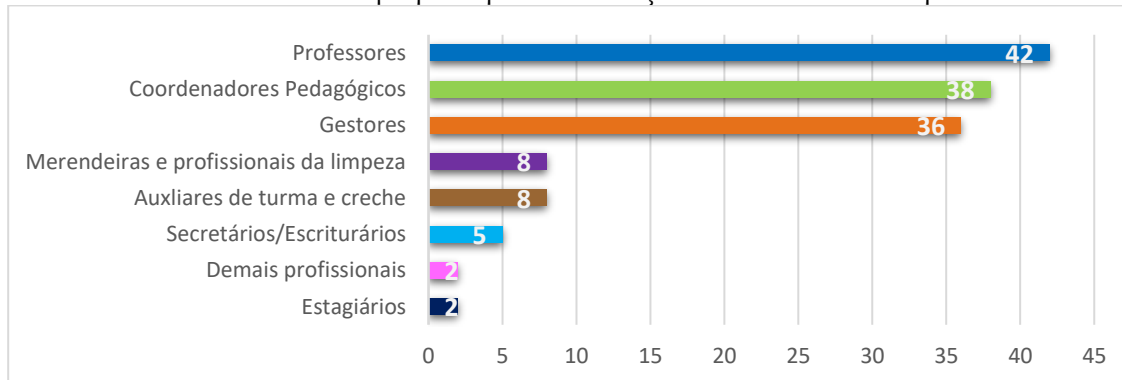
[...] refere-se à definição de fundamentos, princípios e diretrizes e à sua articulação com o exercício profissional; à definição do que constitui a formação inicial e continuada; à definição sobre o lócus e as características da instituição formadora, à modalidade educativa, mas também à vinculação com os processos culturais mais amplos, os processos identitários, a tensão unidade e diversidade, dentre outros. Todos são indicativos da centralidade e das disputas que marcam esta discussão no campo educacional (Dourado, 2013, p. 323).

Dessa forma, o campo da formação continuada é envolto por contradições e disputas ideológicas, pois se entende que ela é um dos fatores que interferem na qualidade educacional, como parte do processo de profissionalização docente, juntamente com a conquista da autonomia individual e coletiva do professor. Assim, a expansão da formação continuada cumpre interesses mercadológicos, com a fragmentação das políticas, da implementação de normativas neoliberais e do discurso de atualização do docente.

Mesmo com a constatação da importância da formação continuada, há debilidade de conhecimento e de análise coletiva, pois o planejamento dessas ações não é amplamente conhecido e a formação nas redes municipais de educação ocorre de diferentes maneiras, a critério das SMEs. Indagamos, durante a coleta de dados desta pesquisa, alguns aspectos referentes à frequência e modalidade da formação continuada ofertada aos professores.

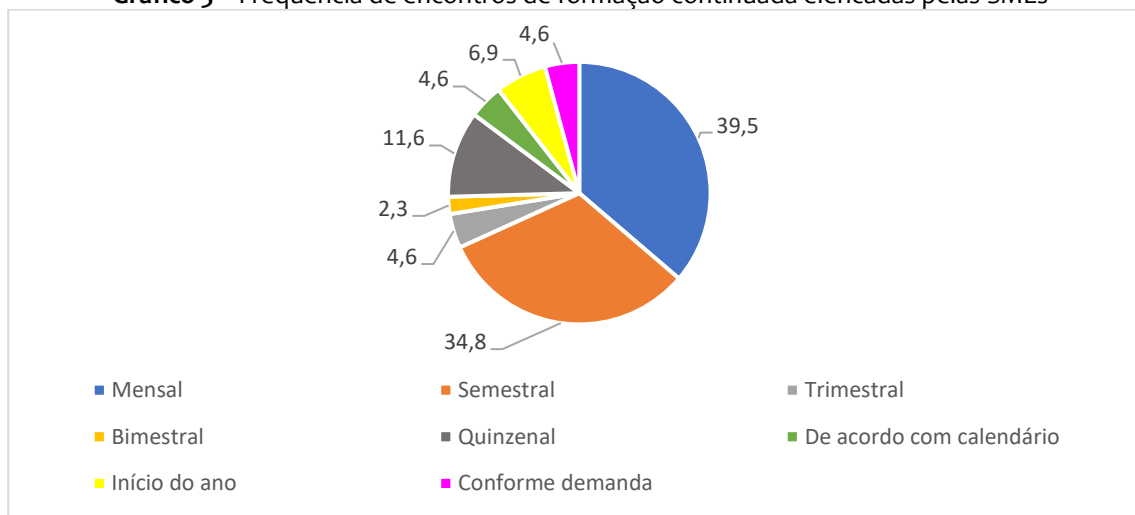
Primeiramente, as 43 SMEs que participaram da pesquisa elencaram que as formações continuadas de suas respectivas redes são voltadas, em sua maioria, para os seguintes profissionais da educação: professores, coordenadores pedagógicos e gestores. No gráfico a seguir, destacamos quantos e quais profissionais participam das formações continuadas:

Gráfico 2 – Profissionais que participam da formação continuada ofertada pelas SMEs



Fonte: As autoras (2023).

Podemos inferir que a formação continuada não atinge a todos os profissionais da escola. Das 43 redes de ensino municipais, 36 fazem formação para gestores e 38 para coordenadores pedagógicos. Somente a formação continuada para professores aparece em quase todas as redes. Em relação à frequência em que as atividades da formação continuada são realizadas nos municípios paranaenses pesquisados, ressaltamos que grande parte realizam os encontros semestralmente, compondo 34,8%, somado aos 39,5% que promovem encontros mensalmente, totalizando quase 80% do processo de frequência, conforme dados sistematizados no gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Frequência de encontros de formação continuada elencadas pelas SMEs

Fonte: As autoras (2023).

Solicitamos às SMEs que elencassem por quem as formações continuadas são ministradas, as respostas se deram de forma mista, elencando mais de um responsável pela proposta das formações. Assim, das 43 respondentes: 27 redes afirmaram que as formações continuadas são ministradas pela equipe da secretaria de educação; 26 redes apontaram uma fundação, organização ou instituição que possui convênio com a secretaria de educação; 18 redes elencaram as equipes pedagógicas das unidades escolares como responsáveis pela formação; e 16 redes ressaltaram parceria com universidades para propiciar formação continuada.

Considerando esse cenário, chama nossa atenção o fato de mais de 60% das SMEs relatarem que as formações continuadas ofertadas são ministradas por fundações ou instituições que possuem convênio com os municípios. Nessa perspectiva, Ball *et al.* (2013) destacam que podemos perceber uma característica da desprofissionalização e da desqualificação docente, em que há o reducionismo e a “racionalização” de cursos de formação de professores e a abertura para novos tipos de cursos de capacitação, menos acadêmicos e mais flexíveis. Para mais, os autores apontam que:

[...] Essas iniciativas removem muito do conteúdo teórico e crítico da formação docente [...] São iniciativas basicamente financiadas por corporações filantrópicas, embora possam ser também subsidiadas com verba pública, e são o exemplo do aumento da presença do setor privado como peça-chave, globalmente falando, para as políticas educacionais para a prestação de serviços (Ball *et al.*, 2013, p. 16-17).

Hypólito (2015) faz uma interpretação que mostra uma tendência do gerencialismo para a compreensão de como deve ser a formação docente, destacando que, certamente, esse tipo de proposta a torna defasada e frágil, mostrando a retirada das universidades da

formação docente, transformando-a num processo formativo pragmático, no sentido de atender aos objetivos imediatos da demanda das escolas por um ideário regulatório e performático, norteado pelas competências, no sentido de atender necessidades da ordem objetiva e pragmática do trabalho docente.

Portanto, identificamos que a formação docente é, em sua maioria, regida pela regulação da educação como um todo, estendendo-se à escola, ao conteúdo, à formação docente, à avaliação, ao ensino e à aprendizagem. De acordo com Alves (2018, p. 45), podemos nomear esse momento como:

[...] um processo a que temos chamado de ‘apostilagem dos processos pedagógicos’. Aqui, não são as universidades que se apropriam dos problemas que os docentes têm, mas, indo direto não ao estudo dos problemas, mas às soluções que entendem ser as ‘indispensáveis’, porque ‘mais rápidas e mais fáceis’, esses problemas têm sido apropriados por fundações privadas, inúmeras delas ligadas a bancos.

Corroborando com isso, os autores Siqueira, Dourado e Aguiar (2020) destacam que, nesse contexto, abre-se um nicho de mercado, apropriado por fundações privadas, inúmeras delas ligadas a bancos, na promoção de um tipo de formação aligeirada e marcada por apostilamentos do conhecimento e da formação, mencionando algumas delas, como: Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), etc.

Quando questionamos sobre a modalidade em que os cursos são oferecidos aos docentes, percebe-se que anteriormente ao ano de 2020, a modalidade utilizada era, em sua maioria, presencial. Após o ano de 2021, a predominância passou a ser dos formatos híbrido e/ou online. Nos últimos três anos têm acontecido, nos municípios pesquisados, as seguintes atividades: palestras online ao vivo, com 65,9%; palestras gravadas, 40,9%; palestras presenciais, 36,4%; oficinas online, 34,1%; oficinas presenciais, 22,7%; minicursos online ao vivo, 29,5%; minicursos gravados, também com 29,5%; e apenas 11,4% são minicursos presenciais. A fim de ilustrar tais informações, algumas SMEs descrevem que as formações continuadas acontecem a partir das seguintes modalidades:

- Município 08:

*Palestras e reuniões pedagógicas **online**.*

- Município 11:

*Atualmente estamos fazendo formações/ reuniões de **forma híbrida**, ou seja, alguns encontros são realizados de forma presencial e outros remoto, porém todos buscam promover a formação de professores de forma igualitária.*

- Município 17:

*Palestras **presenciais**, oficinas de estudo e debates de práticas pedagógicas.*

A formação continuada *online* acontece em sua maioria por meio de plataformas digitais (*Youtube* e/ou *Google Meet*), e ocorre em diversos momentos, de maneira síncrona ou assíncrona. Por fim, os cenários aqui delineados mostram o aprofundamento do sentimento de individualização nos docentes, desvinculando a formação do sentimento de pertencimento à escola e à profissão. Temos um projeto de formação com receituário, carecendo da visão crítica e autônoma, revisitando as competências técnicas do trabalho docente.

Diante dos apontamentos feitos, é preciso que haja pesquisas e discussões que possibilitem panoramas da formação continuada que envolvam professores da Educação Básica, para que se esclareçam as perspectivas que subsidiam o processo formativo do professorado e se busquem políticas que defendam uma educação pública de qualidade.

4- O Plano Nacional de Educação e as relações com a Formação Continuada no Paraná

A partir da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, entrou em vigor o atual PNE (Brasil, 2014), o qual possui vigência de dez anos (2014-2024). Cabe destacar que a elaboração desse documento está prevista na Constituição Federal (Brasil, 1988) e toma por base o que estabelece a Lei nº 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996).

O PNE é um documento de planejamento que orienta a execução e aprimoramento das políticas públicas educacionais, traz diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação que abrangem diversos níveis, etapas e modalidades educacionais. Para mais, o PNE objetiva articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração (Municípios, Estados e Distrito Federal), assegurando a manutenção e desenvolvimento do ensino, priorizando a qualidade da educação, por meio de ações integradas das diferentes esferas governamentais.

Hypólito (2015), Dourado, Junior e Furtado (2016) elencam que o PNE emerge de uma discussão ampla da sociedade representada por diversos atores sociais, tais como: educadores, sindicalistas, pais, estudantes, representantes de comunidades, dentre outros, em torno dos debates realizados pelas Conferências Nacionais de Educação (CONAE). Nessa direção, Hypólito (2015, p. 521) complementa que “em certos aspectos o PNE consegue expressar alguns anseios da comunidade educacional progressista e comprometida com a educação pública, tais como políticas de valorização docente, formação profissional [...]”.

Na lei do PNE, encontramos a composição de 14 artigos, no documento, temos 20 metas e 254 estratégias que possuem como finalidade: ampliação do acesso da população a

todos os níveis de ensino (Educação Básica ao Ensino Superior); melhorias da qualidade da educação pública brasileira; e valorização dos profissionais da educação, a partir de políticas salariais e programas de formação profissional e continuada de professores.

A respeito da formação do professor da Educação Básica, o PNE aborda diretamente, por meio de duas metas: meta 15 (Formação de Professores) e meta 16 (Formação Continuada e Pós-Graduação). Conforme apresentado a seguir:

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

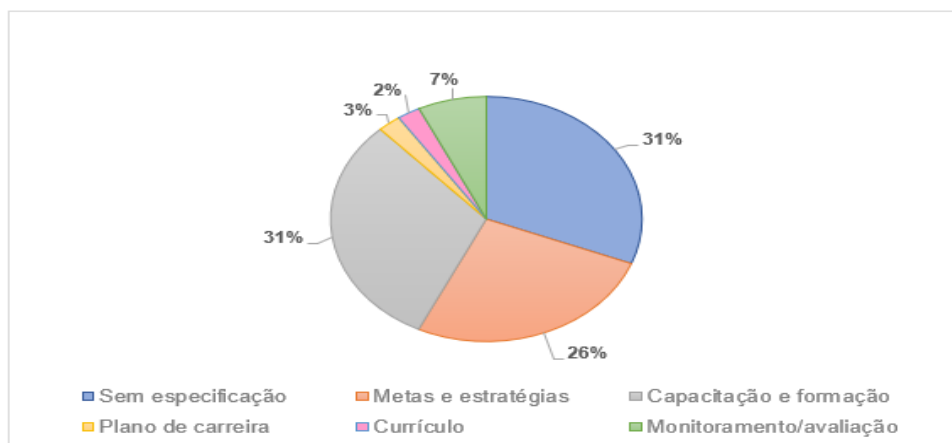
Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações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

Contudo, conforme destacado por Hypólito (2015), a formação de professores também pode ser identificada direta ou indiretamente em outras metas, bem como em algumas estratégias elencadas ao longo do PNE, como, por exemplo, a estratégia 7.34 que trata de um “programa nacional de formação de professores e professoras” (Brasil, 2014). O autor destaca que a formação inicial e/ou continuada é mencionada em várias metas do PNE, muitas vezes, de forma secundária, relacionando a meta em uma das estratégias para designar uma necessidade de formação específica (Hypólito, 2015).

Isto posto, trataremos das metas 15 e 16, articulando as mesmas aos dados obtidos na pesquisa. No questionário enviado aos municípios do estado do Paraná, foi realizada a seguinte pergunta: O Plano Nacional de Educação (PNE) integra e/ou está relacionado à formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação? De que maneira?

Com o retorno de 43 (quarenta e três) questionários, 97,7% das SMEs do Estado do Paraná afirmaram que o PNE integra ou se relaciona à formação continuada. No que se refere às respostas afirmativas, as categorizamos da seguinte forma: a) sem especificação; b) plano de carreira; c) metas e estratégias; d) currículo; e) capacitação e formação; e f) monitoramento/avaliação. Conforme demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Formas de integração do PNE à formação continuada nos 43 municípios do Paraná



Fonte: as autoras (2023).

Destacamos que 31% não especificaram a maneira como o PNE se relaciona à formação continuada. Outros 31% elencaram que o PNE se relaciona à formação continuada por meio de cursos de capacitação, estudos com ênfase na demanda escolar e busca pela pós-graduação. Cabe ressaltarmos que os cursos de especialização e outros que são realizados pelos professores ao longo de sua carreira podem ser motivados pela necessidade advinda de sua prática pedagógica, como também pela certificação que viabiliza progressão na carreira docente, o que veem ao encontro do que 3% das SMEs ressaltaram sobre a articulação entre PNE e formação continuada, relacionando-o ao plano de carreira.

Assim, vemos que, em alguns relatos, as SMEs elencaram que a formação continuada está atrelada às demandas da realidade escolar, caracterizando-se como necessidade da prática pedagógica, e reforçando a responsabilização do professor sobre sua formação, conforme observamos nos relatos:

- Município 17:

*Sim. Através de estudos decorrentes da **demand**a escolar.*

- Município 18:

*Sim, oferecemos além do previsto de carga horária em cursos para **aprimorar o trabalho dos professores**.*

- Município 41:

*Sim, o município oferece subsídios para que **os profissionais da educação busquem o aperfeiçoamento pessoal e profissional**, melhorando a qualidade do ensino em nosso município.*

- Município 40:

*Sim, ambos documentos delineiam que a formação deve ocorrer contínua. Ainda, **todos nossos docentes possuem pós-graduação**.*

É importante destacarmos que a busca por formação pelo próprio docente pode ser entendida como um processo individual, que está imbricado na responsabilização que recai sobre o docente, voltando a atenção para o conhecimento técnico, pragmático,

administrativo e questões relacionadas à prática pedagógica, diminuindo, portanto, a atenção dada aos aspectos sociais e políticos subjacentes ao ensino e a aprendizagem.

A responsabilização está atrelada a uma lógica neoliberal com estratégias gerencialistas, em que o sucesso da educação é algo exclusivo da escola e dos membros que a constituem (direção, professores, funcionários e alunos). Nesta lógica, vai-se retirando gradativamente do poder público a responsabilidade pela manutenção das escolas públicas, propondo que a escola busque de maneira individual a solução para seus problemas de ordem pedagógica, administrativa e/ou financeira (Rossi; Lumertz; Pires, 2017). Acrescendo tais apontamentos, Hypólito (2012) acentua que o fato de os professores serem apontados como responsáveis por sua própria formação é aceito, por muitos, como algo natural e não como um problema de carreira ou de políticas educacionais mais amplas.

Nesse sentido, observa-se que na responsabilização do docente com sua formação, utilizam-se discursos que incentivam esses profissionais a buscarem por formação para aprimorar seu trabalho docente e sua prática pedagógica de forma autônoma, por isso, vemos a expansão da oferta de cursos formação continuada em âmbito privado e à distância, nos últimos anos. Brzezinski (2018) ressalta que tal expansão está vinculada a interesses gerencialistas, relacionados a um projeto assumido pelo mundo oficial ou mundo do sistema, o qual consiste em uma proposta dos tecnocratas e da sociedade política, orientado por princípios mercadológicos, que penetra as políticas de formação e valorização de professores, o trabalho docente, entre outros.

No tocante ao gerencialismo, Hypólito (2015) ressalta que tal perspectiva também atinge ao PNE, pois o texto que o compõe passa por significativas mudanças que alteram o significado original das proposições por influências privatistas, conservadoras, que submetem a escola pública ao mercado. Nesse sentido, o autor caracteriza o PNE como:

[...] é paradoxal em alguns temas, ambíguo em outros, ora incompleto e deficiente em muitas temáticas. Por exemplo, se, por um lado, apresenta inúmeras metas que seguem as políticas gerencialistas de avaliação e de parceria público-privada [...] promove políticas privatistas, e não indica investimento na educação pública de forma plena (Hypólito, 2015, p. 521).

Evidentemente, as parcerias público-privadas, na maioria das vezes, não aparecem de forma explícita ao longo do texto que compõe o PNE, no entanto, as políticas educacionais têm se desenvolvido com aberturas que favorecem as parcerias no âmbito da educação e incorporam o gerencialismo na gestão educacional. Cabe salientar que o gerencialismo se

configura como uma solução neoliberal para problemas da educação, em que se estabelece a lógica do mercado, a fim de economizar recursos e diminuir gastos públicos, atrelado a tais aspectos, evidenciamos o relato de uma das SMEs:

- Município 32:

*Sim. Todo embasamento teórico das formações continuadas, bem como sua efetividade, estão alinhadas com o PNE e o PME cuja meta determina: é de **responsabilidade da mantenedora ofertar formação continuada** com garantia do desenvolvimento profissional docente, **melhoria da qualidade da educação municipal** e crescimento profissional [...].*

Conforme supracitado, as parcerias público-privadas não são nítidas, como no relato da SME acima, o Estado tem a responsabilidade de ofertar e estimular a formação continuada de professores, porém, é crescente o número de parceriasⁱⁱ entre redes municipais com a esfera privada para a oferta da respectiva formação, tornando perceptível o modelo gerencialista na educação. Para mais, o discurso da melhoria da qualidade da educação também é incorporado pelo gerencialismo enquanto justificativa dessas parcerias público-privadas, conforme apontado por Rossi, Lumertz e Pires (2017, p. 568):

[...] o discurso da melhoria da qualidade da educação e da gestão escolar por meio das parcerias público-privadas é parte constitutiva do movimento do real, de correlação de forças sociais, e é por meio dele que o setor privado tenta imprimir a lógica de mercado na gestão escolar pública.

O modelo gerencialista tem algumas características que se fazem presentes na educação, como: a relação público-privado; a participação de diferentes segmentos na escola; a performatividade; as avaliações externas; a responsabilização docente e, até mesmo, a gestão democrática como um dos mecanismos de controle da escola (Hypólito, 2008). Nesse sentido, emerge a integração do PNE à formação continuada por meio das avaliações externas, compondo metas e índices a serem atingidos. No que se refere às formações que visam índices do IDEB, novamente se evidencia a responsabilização dos docentes sobre os resultados, pois a perspectiva de prestar contas ao sistema prevalece no cenário da educação nacional, agregando uma conotação de responsabilização dos docentes, da escola, e/ou dos demais profissionais da educação, como, por exemplo, em relação ao fracasso escolar. Nesse sentido, outro município elenca:

- Município 13:

*A formação continuada busca dar recursos para o município atingir tanto as metas municipais quanto as nacionais. Ressaltando que são aquelas metas que competem ao âmbito de **formar professores** e encaminhá-los para a **diminuição ou aumento de alguns índices** como o do IDEB.*

Assim, observamos que a perspectiva da responsabilização, meritocracia e gerencialismo se evidenciam quando a educação se volta para a averiguação de resultados, em que a avaliação se torna um mecanismo da política neoliberal, responsabilizando diretamente a escola pelos resultados, sem relacioná-los ao contexto social, à rede de ensino e às políticas públicas que envolvem a instituição escolar (Freitas, 2005; Freitas, 2013). Assim, as formações passam a ter um caráter performativo e normativo, voltadas aos conteúdos das avaliações externas, em um sentido de treinamento, para adequar planejamento e práticas pedagógicas para se obter bons resultados.

A performatividade como sistema de gestão de desempenho leva os docentes a uma visão pragmática e técnica em suas ações, afinal, conforme explicitado por Ball (2014, p. 66):

[...] performatividade é a forma por excelência de governabilidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo. [...] Ela, opera dentro de um arcabouço de julgamento no qual a definição de ‘aperfeiçoamento’ e de eficácia é determinada por nós e ‘indicada’ por medidas de qualidade e de produtividade.

Tais características demonstram uma lógica empresarial privatista, que atende aos ditames de uma agenda global com base nas proposições dos órgãos multilaterais. Assim, grupos compostos por agentes representantes de instituições privadas vêm influenciando as políticas educacionais no Brasil, com soluções instrumentais aos problemas educacionais. Portanto, ao atender às demandas neoliberais que atribuem à educação o papel de negócio, a Educação Básica passa a ser vista como aparelho de reprodução dos ideais capitalistas, com ênfase em uma formação dos discentes voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades almejadas pelo mercado de trabalho, bem como a uma formação de docentes em vista da performatividade.

De acordo com Ball (2005, p. 545), a cultura gerencialista advém do sistema empresarial, o qual “[...] envolve incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização.” Dessa forma, tal cultura é individualista e competitiva, e pode resultar em professores que desconsideram os objetivos da aprendizagem dos alunos, em detrimento do alcance de bons resultados nas avaliações.

As políticas gerencialistas ainda se encontram presentes na organização do Estado, impactando na organização da gestão pública, gestão escolar e trabalho docente (Hypólito, 2011). Sob esse aspecto, é possível notar que “[...] professores, alunos e escolas, e

pedagogias, procedimentos, desempenho, dados e iniciativas, todos esses objetos e estudos devem ser ‘focados’ em elevar padrões” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 113). Portanto, além de estarem relacionadas à responsabilização, as formações vinculadas aos índices assumem também uma perspectiva de controle do Estado sobre a educação, pois grande parte das avaliações possui, em comum, a característica de estabelecer relações com as políticas públicas. Nessa perspectiva, Ball (2014, p. 163) aponta:

A política em si é transformada em uma mercadoria em ambos os sentidos. Soluções políticas estão à venda, e essas soluções tornam a política em um conjunto de resultados mensuráveis [...] como um conjunto de calculabilidades [...] há um círculo vicioso entre a geração de conhecimento da política, a própria política e novas oportunidades de lucro.

Entendemos que a formação contínua não pode ser compreendida como mercadoria a ser negociada, mas, deve apoiar, criar e potencializar um processo reflexivo sobre suas práticas, de forma que desenvolva constantemente uma autoavaliação (Imbernón, 2010). Assim, a formação de professores é um projeto a se construir e concretizar ao longo da carreira, bem como é necessário que o professor perceba a formação enquanto um meio de reflexão sobre suas ações, no processo de ensino e aprendizagem. Tal aspecto é possível de ser percebido quando uma das SMEs descreve que o PNE, ao estabelecer a formação e valorização dos profissionais do magistério, relaciona-se à formação continuada desde que essa esteja:

- Município 41:

[...] pautada no princípio da **ação-reflexão-ação**, permeada pelo compromisso social, político e ético do magistério para o exercício da cidadania.

Para que a reflexão sobre a ação ocorra é imprescindível a unidade teórico-prática, pois, de acordo com Romanowski (2010), esta exige um aprofundamento de estudos para que a mudança da prática docente se torne possível. A autora ainda destaca que a prática e a teoria são indissociáveis e permeiam todo o processo formativo do professor, além de que ambas são essenciais para a reflexão na/sobre a ação (Romanowski, 2010). Para a unidade entre teoria e prática no cotidiano escolar, bem como para a reflexão diante das problemáticas que surgem relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, é imprescindível que se proporcionem momentos de formação contínua no âmbito escolar.

Duas das SMEs destacaram que, ao oferecer a formação continuada aos docentes, qualifica-se a oferta do ensino, o que acaba se articulando ao PNE. Conforme apontado por 31% dos respondentes, essa articulação está diretamente relacionada à formação contínua, e,

portanto, pode influenciar nos avanços da aprendizagem dos alunos, isso fica evidente nos exemplos dados:

- Município 09:

Sim, a **capacitação do profissional** da educação é uma das formas de qualificar a oferta de ensino [...] professor qualificado, **educação de qualidade**.

- Município 10:

[...] algumas das metas estão diretamente ligadas a **formação continuada** dos docentes e **impactarão nos seus avanços**. Exemplo: a alfabetização dos estudantes na idade certa impacta em formação sobre o processo de reflexão sobre a ação docente.

Romanowski (2010) assevera que o objeto da formação contínua é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional, portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionados, saber-fazer pedagógico e de gestão. Portanto, a formação é um processo contínuo, em contraposição à perspectiva da capacitação por meio de cursos rápidos e modulares, podendo contribuir com a busca pela qualidade da educação.

Hypólito (2015) destaca que, por meio de uma formação continuada sólida, possibilita-se a valorização docente, no entanto, é preciso ir além, tornam-se imprescindíveis uma carreira consistente, a remuneração salarial digna e a garantia de boas condições de trabalho, tais aspectos corroboram com os pressupostos defendidos pela ANFOPE (2023), que evidenciam a formação continuada como dimensão fundamental no processo de valorização do profissional da educação.

Porém, diferentemente do preconizado pela ANFOPE (2023) ou apontado por Hypólito (2015), a formação continuada tem se apresentado nos ambientes escolares e nas políticas educacionais com um intuito de direcionar a prática docente, assumindo um papel performativo e pragmático. Tal afirmação deriva das múltiplas terminologias citadas por algumas SMEs:

- Município 06:

Sim, [...] estão sendo contempladas na **formação continuada**.

- Município 07:

Sim. Pela **capacitação dos professores**.

- Município 39:

[...] promover a **atualização dos profissionais** da Educação e capacitá-los para o exercício de sua profissão em serviço.

- Município 41:

Sim, [...] os profissionais da educação busquem o **aperfeiçoamento pessoal e profissional**.

O uso indiscriminado de diferentes terminologias, entendidas como sinônimos para a formação continuada, é algo comum tanto nas políticas educativas como no trabalho realizado na escola. Conhecer os conceitos que envolvem essas terminologias nos auxilia a compreender porque certas ações são propostas, justificadas e realizadas. Para mais, de acordo com Brzezinski (2006), nos anos de 1990, havia o cunho do treinamento do docente, voltado para ensino de novas técnicas e metodologias de ensino, já nos anos 2000, houve uma mudança de paradigma referente à formação continuada, a qual passa a obter um caráter mais reflexivo e voltado para a investigação da prática pedagógica.

O PNE também foi destacado por 7% das SMEs como articulado à formação de professores, no sentido de performatividade e avaliação das metas propostas, realizado por meio de debates, conferências e de reuniões com professores, para verificar como estas evoluem, destacando a participação de todos:

- Município 10:

*Sim, eles estão relacionados através das metas estabelecidas tanto no PNE quanto no PME, onde a secretaria de educação busca elaborar as suas formações também visando **cumprir as metas** elencadas nos planos vigentes.*

- Município 41:

*Sim. Pois todo ano fazemos **monitoramento ou avaliação** do plano, para verificar como as metas evoluem, através de reuniões com os professores e demais membros da comissão do PME que participam de todo o processo.*

De acordo com Dourado (2010), a avaliação das políticas públicas, neste caso, o PNE, constitui-se enquanto um desafio para a área educacional, seja em função dos limites teóricos e metodológicos subjacentes ao seu grau de complexidade, pelo envolvimento de diferentes atores ou pelo seu desdobramento abrangente, envolvendo questões que transcendem o escopo da área educacional. Portanto, a avaliação de políticas educacionais pode se efetivar por vários ângulos, concepções e perspectivas, que requerem uma análise contextualizada dos complexos contornos políticos que a engendram, uma vez que ela se apresenta por meio da tensão entre a dimensão técnica e política.

No relatório do 4º Ciclo de monitoramento das metas do PNE, elaborado pelo INEP, referente à meta 16, que diz respeito à formação continuada, os dados mostram que ainda não atingimos os 100% dos professores da Educação Básica que teriam que realizar cursos de formação continuada, no Brasil. A região Sul se destaca com o maior índice, 61,3% dos professores já realizaram cursos de formação continuada. Em específico no Paraná, temos 73,1%, no ano de 2021, que realizaram cursos de formação continuada. Ainda se percebe,

quanto às redes de ensino municipais, que são as que apresentam os maiores percentuais de professores que participam das formações continuadas (Brasil, 2022).

Dourado, Junior e Furtado (2016) ressaltam a importância de se garantir condições objetivas e políticas voltados ao efetivo cumprimento das metas e estratégias do PNE, portanto, torna-se imprescindível que haja o planejamento, proposição de políticas e produção de indicadores, e que sejam articulados às políticas educacionais e ao processo de monitoramento e avaliação do plano. Para tanto, é necessário que “todos os cidadãos – principalmente os gestores e profissionais da educação – articulados aos responsáveis legais por esse processo – coloquem em *prática* tudo que foi pensado, discutido e transformado em lei [...]” (Dourado; Junior; Furtado, 2016, p. 459, grifo dos autores).

Assim, a avaliação do PNE enquanto política pública implica compreender os tensionamentos entre a dinâmica política e organizativa, proposição e materialização de ações, bem como, abordar os desafios postos à concretização de metas e apontamento de novos caminhos para o próximo plano. Tendo como finalidade a otimização e melhoria dos processos, planejamento e gestão, de forma a envolver os diferentes níveis e modalidades educacionais, em busca de uma educação democrática e com qualidade como direito social para todos, sem perder de vista os limites da sociabilidade capitalista.

5- Considerações Finais

No decorrer do texto, vimos que as políticas públicas se constituem enquanto espaço de tensões e disputas, caracterizando-se o PNE por meio de suas metas, estratégias e ações, como um encaminhamento para as políticas de formação de professores.

De acordo com as análises dos dados da pesquisa realizada, foi possível perceber que a formação contínua nos municípios paranaenses não é voltada a todos os profissionais da educação, centrando-se nos professores, sendo ofertada em sua maioria de forma híbrida ou *online*, tendo mais de um responsável pela oferta, evidenciando-se as instituições conveniadas ou fundações, o que favorece a interferência privada no âmbito público, propiciando a ausência da coletividade, autonomia e criticidade, em tal processo formativo.

Para mais, as SMEs percebem o PNE articulado à formação de professores, por meio de alguns eixos que são correlacionados: capacitação e formação; plano de carreira; metas e estratégias; currículo; monitoramento/avaliação. Assim, notou-se que os eixos são permeados por uma lógica neoliberal de caráter gerencialista, em que se enfatizam a

responsabilização, culpabilidade, qualidade reduzida à índices e o direcionamento da prática docente, tornando a formação de professores pragmática e performativa.

Dessa forma, percebemos que as estratégias do PNE são ambíguas, pois ao mesmo tempo em que fomentam uma política de formação e valorização profissional, também abrem espaço para investimento privado na esfera pública, sobretudo no que tange à formação de professores. Logo, o PNE expressa alguns anseios da comunidade educacional progressista e comprometida com a educação pública, porém, dá abertura para que se atendam as demandas dos interesses dos grandes empresários, que são responsáveis pelas instituições privadas, por meio da educação pública, o que a reduz ao *status* de mercadoria.

Cabe fazermos um adendo, por meio do Observatório do Plano Nacional de Educação, plataforma que busca monitorar o PNE com transparência de dados, observamos que a meta 15 não apresenta resultados parciais de materialização. Sendo este (2023) o penúltimo ano de vigência do PNE, ainda não foi criada uma política nacional de formação de professores, como também não se assegurou que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura. No que se refere à meta 16, apresenta-a como atingida parcialmente, sendo que 49% dos professores da Educação Básica são pós-graduados, porém, apenas 39% tiveram acesso à formação continuada, caracterizada como aperfeiçoamento profissional em sua área de atuação.

Por fim, corroboramos com a ANFOPE, ao enfatizar que a profissionalidade docente depende de salários, planos de carreira e condições de trabalho compatíveis com a importância do magistério, a qual deveria ser objeto de política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, esboçada no PNE, mas não implementada até o presente momento.

Referências

AGUIAR, Marcia Angela. da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./ maio 2019.

ALVES, Nilda. PNE: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas – relação possíveis. In: DOURADO, Luiz Fernandes.; AGUIAR, Marcia Angela. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ANFOPE. **Documento final do XX Encontro Nacional da Anfope**. 2023.

BALL, Stephen John. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen John; BAILEY, Patrick. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Educação em Questão**, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36, mai./ago. 2013.

BALL, Stephen John. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 4º Ciclo de monitoramento das metas do PNE – 2022**. Brasília, 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. **Lei n 9.394/1996 de 20 dezembro 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 20 de dez. de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 9 de janeiro de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 04 de ago. de 2022.

BRZEZINSKI, Iria. Novas diretrizes curriculares nacionais da Pedagogia. In: MORISINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 31, p. 677-705, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao Direito à Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul./set. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes.; GROSSI JÚNIOR, Geraldo; FURTADO, Angelo. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **RBPAE**, v. 32 n. 2, p. 449-461, maio/ago. 2016.

FREITAS, Luis Carlos. de. **Uma pós-modernidade de libertação**: reconstruindo as esperanças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREITAS, Luis Carlos. de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadet. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação dos sistemas educacionais no Brasil**. v. 2. Florianópolis: Insular, 2013. p. 147-176.

GATTI, Bernadet. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **RBPAE**, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

HYPÓLITO, Alvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação**: teoria e prática, São Paulo, v. 21, n. 38, out./dez. 2011.

HYPÓLITO, Alvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

HYPÓLITO, Alvaro Moreira. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez., 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MIZUKAMI, Maria Graças Nicoleti. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUEFSCar, 2002.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lucia Sarmento. Formação docente e PNE (2014-2024): uma abordagem inicial. **HOLOS**, vol. 8, 2017, p. 264-274.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

ROSSI, Alexandre José; LUMERTZ, Juliana Selau; PIRES, Daniela de Oliveira. As parcerias público-privadas na educação: cerceando autonomia e gestão democrática. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 557-570, jul./dez. 2017.

SIQUEIRA, Romilson Martins; DOURADO, Luiz Fernandes.; AGUIAR, Marcia Angela. Plano nacional de educação, base nacional comum curricular e a formação de professores: a autonomia docente em questão. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Brasília: ANPAE, 2020.

Notas

ⁱ O conceito de *accountability* foi aplicado de maneira distinta nas políticas educacionais brasileiras, se comparado aos Estados Unidos, lá, referia-se ao caráter de prestação de contas em relação aos investimentos proporcionados. Posteriormente, o conceito de responsabilização em educação foi associado ao *accountability*, numa perspectiva de prestação de contas dotada da culpabilização das equipes escolares sobre os resultados obtidos (Hypólito, 2011).

ⁱⁱ Esse crescimento pode ser ilustrado por dados da Fundação Lemann, instituição criada em 2002, pelo empresário Jorge Paulo Lemann, cria e apoia projetos para educação, ao lado de professores, gestores escolares, secretarias de educação e governos por uma aprendizagem de qualidade, a qual tem parceria com 16 estados brasileiros, dentre eles o Paraná, englobando 23 mil escolas e mais de 3 milhões de alunos. Informações disponibilizadas no website: <https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade/universalizacao-da-alfabetizacao>.

Sobre os autores

Susana Soares Tozetto

Pedagoga, mestre em educação/Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Doutora em educação/Universidade Estadual Paulista (UNESP)- Araraquara/SP. Docente do Programa de Pós Graduação em Educação/UEPG. Líder grupo de pesquisa sobre Trabalho Docente (GEPTRADO). Membro GT8 ANPED. Vice-presidente ANFOPE/SUL. E-mail: tozettosusana@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1696-677X>

Tuany Cristina Carvalho Santos

Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atualmente é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Trabalho Docente na Contemporaneidade (GEPForT) pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. E-mail: tuanycarvalho09@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0937-7387>

Recebido em: 27/07/2024

Aceito para publicação em: 10/09/2024