

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

PUBLIC POLICIES FOR CONTINUING TEACHER EDUCATION: IMPLICATIONS FOR PEDAGOGICAL MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL POLICY, PLANNING, AND EDUCATIONAL MANAGEMENT

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO: IMPLICACIONES PARA LA GESTIÓN PEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA, LA PLANIFICACIÓN Y LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

Vanessa Baccelli Michelacci¹
 Maria Cristina Camargo²
 Daniela Harder Oliveira³
 Rozineide Iraci Pereira da Silva⁴

RESUMO: Este artigo analisa as políticas públicas de formação continuada de professores e suas implicações para a gestão pedagógica, considerando a articulação entre política educacional, planejamento e gestão da educação. Parte-se do entendimento de que a formação continuada constitui direito profissional, estratégia de valorização docente e componente da capacidade institucional das redes e escolas para planejar, acompanhar e qualificar os processos de ensino e aprendizagem. Metodologicamente, desenvolveu-se pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, com análise de legislação educacional e de estudos publicados entre 2020 e 2026, além de trabalhos de referência sobre formação e trabalho docente. A discussão foi organizada em categorias relativas aos marcos normativos, ao desenvolvimento profissional, à gestão pedagógica, às condições institucionais e às tensões gerencialistas. Os resultados indicam que políticas formativas produzem efeitos mais consistentes quando vinculadas às necessidades reais das escolas, ao tempo de trabalho coletivo, à carreira, à participação docente e ao planejamento educacional. Em sentido contrário, ações fragmentadas, prescritivas ou orientadas exclusivamente por desempenho tendem a reduzir a autonomia e a capacidade reflexiva dos profissionais. Conclui-se que a gestão pedagógica exerce papel decisivo na mediação entre diretrizes sistêmicas e contextos escolares, devendo transformar a formação continuada em processo permanente, colaborativo, contextualizado e acompanhado por condições objetivas de trabalho.

Palavras-chave: Formação continuada. Política educacional. Gestão pedagógica. Planejamento educacional. Desenvolvimento profissional docente.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Christian Business School - CBS.

² Mestranda em Ciências da Educação pela Christian Business School - CBS.

³ Mestranda em Ciências da Educação pela Christian Business School - CBS.

⁴ Ph.D.Doutora em Ciências da Educação, professora orientadora da Christian Business School-CBS.

ABSTRACT: This article analyzes public policies for continuing teacher education and their implications for pedagogical management, considering the relationship between educational policy, planning, and educational management. It is based on the understanding that continuing education constitutes a professional right, a strategy for teacher appreciation, and a component of the institutional capacity of educational systems and schools to plan, monitor, and improve teaching and learning processes. Methodologically, a qualitative, bibliographic, and documentary study was conducted, involving the analysis of educational legislation and studies published between 2020 and 2026, as well as foundational works on teacher education and professional practice. The discussion was organized into categories related to regulatory frameworks, professional development, pedagogical management, institutional conditions, and managerialist tensions. The findings indicate that continuing education policies produce more consistent outcomes when linked to the actual needs of schools, collaborative working time, career development, teacher participation, and educational planning. Conversely, fragmented, prescriptive, or exclusively performance-oriented initiatives tend to undermine teachers' autonomy and reflective capacity. It is concluded that pedagogical management plays a decisive role in mediating between system-level guidelines and school contexts and should transform continuing teacher education into a permanent, collaborative, contextualized process supported by adequate working conditions.

Keywords: Continuing teacher education. Educational policy. Pedagogical management. Educational planning. Teacher professional development.

RESUMEN: Este artículo analiza las políticas públicas de formación continua del profesorado y sus implicaciones para la gestión pedagógica, considerando la articulación entre la política educativa, la planificación y la gestión de la educación. Se parte de la comprensión de que la formación continua constituye un derecho profesional, una estrategia de valorización docente y un componente de la capacidad institucional de los sistemas educativos y de las escuelas para planificar, supervisar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Metodológicamente, se desarrolló una investigación cualitativa, bibliográfica y documental, mediante el análisis de la legislación educativa y de estudios publicados entre 2020 y 2026, además de trabajos de referencia sobre la formación y el ejercicio profesional docente. La discusión se organizó en categorías relacionadas con los marcos normativos, el desarrollo profesional, la gestión pedagógica, las condiciones institucionales y las tensiones gerencialistas. Los resultados indican que las políticas de formación producen efectos más consistentes cuando están vinculadas a las necesidades reales de las escuelas, al tiempo de trabajo colectivo, a la carrera profesional, a la participación docente y a la planificación educativa. Por el contrario, las acciones fragmentadas, prescriptivas u orientadas exclusivamente al rendimiento tienden a reducir la autonomía y la capacidad reflexiva de los profesionales. Se concluye que la gestión pedagógica desempeña un papel decisivo en la mediación entre las directrices de los sistemas educativos y los contextos escolares, por lo que debe transformar la formación continua en un proceso permanente, colaborativo, contextualizado y respaldado por condiciones objetivas de trabajo.

Palabras clave: Formación continua del profesorado. Política educativa. Gestión pedagógica. Planificación educativa. Desarrollo profesional docente.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores ocupa posição estratégica no debate educacional brasileiro porque se encontra no ponto de articulação entre qualidade do ensino, valorização profissional, organização do trabalho pedagógico e capacidade dos sistemas educacionais de responder às transformações sociais. Embora historicamente tenha sido associada a cursos de atualização ou capacitações pontuais, a produção acadêmica recente vem reforçando uma compreensão mais ampla: formar-se ao longo da carreira implica construir conhecimentos profissionais, interpretar políticas, reelaborar práticas, trabalhar coletivamente e participar das decisões que organizam a escola.

Nessa perspectiva, a formação continuada deixa de ser um evento externo ao cotidiano e passa a integrar o desenvolvimento profissional docente e a própria gestão pedagógica. Gatti (2024) situa o desenvolvimento profissional diante de desafios contemporâneos que exigem reconhecer a docência como atividade complexa, marcada por condições institucionais, relações sociais e responsabilidades públicas. Hobold e Farias (2020), por sua vez, enfatizam a necessidade de uma formação que articule fundamentos teóricos e metodológicos do ensino e se distancie de uma racionalidade estritamente técnica.

O debate torna-se ainda mais atual com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação pela Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. O novo PNE estabelece como Objetivo 17 garantir formação, valorização e condições de trabalho adequadas aos profissionais da educação básica e prevê estratégias para oferta de cursos de formação inicial e continuada, fortalecimento da relação entre teoria e prática e reconhecimento da formação continuada nos planos de carreira (BRASIL, 2026).

Essa orientação amplia a responsabilidade dos sistemas de ensino: não basta disponibilizar atividades formativas, sendo necessário incorporá-las ao planejamento educacional, ao acompanhamento das necessidades profissionais e às políticas de carreira. Para a gestão pedagógica, isso significa criar condições institucionais para que a formação se converta em reflexão coletiva, planejamento, acompanhamento da aprendizagem, revisão curricular e produção de respostas adequadas aos problemas concretos de cada escola.

Nesse cenário, o problema que orienta este estudo é: de que modo as políticas públicas de formação continuada de professores implicam a gestão pedagógica quando analisadas no contexto da política educacional, do planejamento e da gestão da educação? O objetivo geral é

analisar as relações entre políticas de formação continuada e gestão pedagógica, identificando potencialidades, condicionantes e tensões presentes na implementação dessas políticas.

Como objetivos específicos, busca-se: examinar os principais marcos normativos que estruturam a formação continuada; discutir a formação como dimensão do desenvolvimento e da valorização profissional; compreender o papel da gestão pedagógica na mediação entre diretrizes sistêmicas e necessidades escolares; e problematizar os efeitos de abordagens gerencialistas sobre autonomia, colaboração e trabalho docente. O argumento desenvolvido é que a efetividade das políticas depende menos da quantidade de cursos ofertados e mais da coerência entre formação, planejamento, carreira, condições de trabalho, participação e acompanhamento pedagógico.

MÉTODOS

A pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, adequada ao objetivo de interpretar fundamentos, orientações e implicações de políticas educacionais sem reduzir o fenômeno a indicadores isolados. A opção por esse delineamento permite relacionar textos normativos, produção acadêmica e categorias de análise referentes à formação continuada, gestão pedagógica e trabalho docente.

4

Não se pretende medir causalmente o efeito de um programa específico, mas compreender como diferentes formulações políticas constroem sentidos para a formação e quais condições são apontadas pela literatura para que essas políticas se materializem no cotidiano das redes e escolas. A perspectiva qualitativa também possibilita examinar contradições entre o plano formal das normas e o plano da implementação, aspecto particularmente relevante em políticas descentralizadas e dependentes de colaboração federativa.

O corpus documental foi composto pela Lei nº 9.394/1996, especialmente os dispositivos relativos à formação e à valorização dos profissionais da educação; pela Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE anterior; pelo Decreto nº 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica; pela Resolução CNE/CP nº 1/2020, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada; e pela Lei nº 15.388/2026, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação. Esses documentos foram selecionados porque expressam diferentes momentos da institucionalização da formação continuada no Brasil e

permitem observar permanências e deslocamentos nas relações entre formação, regime de colaboração, valorização, carreira e gestão educacional.

A análise foi realizada em três etapas. Na primeira, procedeu-se à leitura temática dos documentos e estudos, com identificação de trechos e argumentos relacionados a finalidades da formação, organização das ações, participação docente, relação com a prática pedagógica, condições de trabalho, avaliação, gestão e planejamento.

Na segunda, os achados foram agrupados por convergência e contraste, originando cinco categorias analíticas: a) coerência entre políticas, demandas e contexto escolar; b) formação continuada como instrumento da gestão pedagógica; c) condições institucionais, carreira e valorização; d) tensões entre desenvolvimento profissional e lógica gerencial; e) implicações para planejamento e gestão da educação. Na terceira etapa, as categorias foram interpretadas de forma relacional, buscando compreender como decisões macroinstitucionais são traduzidas no nível das redes e das escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus evidenciou que a formação continuada adquire sentidos distintos conforme a concepção de política e gestão que orienta sua implementação. Os documentos normativos reconhecem a formação como responsabilidade pública e, progressivamente, articulam-na a valorização, carreira, regime de colaboração e qualidade educacional. A literatura, entretanto, demonstra que a presença desses princípios nos textos legais não elimina problemas de descontinuidade, centralização, sobrecarga, baixa participação docente e fragilidade das condições institucionais. Os achados foram organizados em cinco categorias que permitem discutir as implicações para a gestão pedagógica.

Coerência entre política, demanda e contexto escolar

A primeira categoria diz respeito à coerência entre as finalidades declaradas pelas políticas e as necessidades concretas das escolas. A LDB, os planos nacionais e as diretrizes de formação criam obrigações e referências comuns, mas a concretização exige leitura do contexto.

O PNE de 2014 já defendia que a formação considerasse necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014), enquanto o PNE de 2026 reafirma a formação em regime de colaboração e sua relação com a melhoria das práticas (BRASIL, 2026).

A permanência desse princípio em diferentes ciclos de planejamento indica que a contextualização não é elemento acessório, mas requisito de efetividade.

Derossi e Grosch (2024) reforçam essa leitura ao analisar as implicações das políticas públicas para a formação continuada. A legislação estabelece orientações, mas seus efeitos sobre a prática dependem da maneira como a formação é concebida e realizada. Quando a demanda é definida exclusivamente de cima para baixo, há risco de descompasso entre conteúdos e problemas enfrentados pelas equipes.

Por outro lado, uma política baseada apenas em escolhas individuais pode fragmentar prioridades e dificultar construção coletiva. O desafio da gestão pedagógica é produzir uma síntese: combinar prioridades sistêmicas alfabetização, inclusão, currículo, avaliação, educação digital, por exemplo com necessidades identificadas nas escolas e trajetórias dos profissionais.

Formação continuada como instrumento da gestão pedagógica

A segunda categoria mostra que a formação continuada não é apenas objeto da gestão pedagógica, mas instrumento para qualificar a própria gestão. Ao organizar estudos sobre currículo, avaliação, metodologias, inclusão e acompanhamento da aprendizagem, a escola cria linguagem comum para interpretar problemas e coordenar ações. Hobold e Farias (2020) enfatizam a necessidade de subsídios teóricos e metodológicos capazes de fortalecer a práxis pedagógica. Essa perspectiva se torna concreta quando a formação está ligada ao planejamento: um estudo sobre avaliação, por exemplo, deve repercutir em critérios comuns, instrumentos, devolutivas aos estudantes e decisões de reensino; um estudo sobre inclusão deve repercutir em planejamento acessível, apoios e acompanhamento individual.

A gestão pedagógica pode organizar a formação em torno de problemas de prática, sem reduzir o conhecimento à experiência imediata. O ponto de partida pode ser uma situação real, mas a análise precisa mobilizar referências, dados e conhecimento científico. Esse movimento evita dois extremos: cursos genéricos, que não dialogam com o cotidiano, e reuniões exclusivamente pragmáticas, nas quais faltam fundamentos para interpretar os problemas.

Gatti (2024) permite compreender o desenvolvimento profissional como processo que integra aprendizagem, contexto e trajetória. Sousa et al. (2026), ao discutirem impactos das políticas formativas na prática docente, também reforçam que mudanças qualitativas dependem da capacidade de transformar conhecimentos em decisões pedagógicas.

Outro resultado é a importância do acompanhamento após a formação. Muitas políticas concentram recursos na oferta inicial e avaliam apenas frequência ou satisfação. Esses indicadores informam participação, mas dizem pouco sobre apropriação e efeitos. A gestão pedagógica pode ampliar o acompanhamento por meio de devolutivas de planejamento, análise de produções dos estudantes, registros reflexivos, reuniões de acompanhamento e observação colaborativa. O objetivo não deve ser fiscalizar individualmente o professor, mas identificar o que funcionou, quais obstáculos permanecem e que novos apoios são necessários. Essa lógica aproxima formação e avaliação institucional, convertendo a escola em espaço de investigação e aprendizagem organizacional.

Condições institucionais, carreira e valorização docente

A terceira categoria evidencia que formação continuada depende de condições objetivas de trabalho. Ferreira et al. (2025) relacionam diretamente formação e valorização, indicando que qualidade educacional exige políticas coerentes de reconhecimento profissional. A própria legislação associa formação a carreira e aperfeiçoamento, o que impede tratá-la como obrigação adicional sem suporte institucional.

A disponibilidade de tempo é o primeiro condicionante. Professores com jornadas fragmentadas, múltiplos vínculos ou elevada carga de atividades extraclasse encontram maiores dificuldades para participar de processos contínuos. Se a formação acontece somente fora da jornada, o sistema transfere ao indivíduo um custo que deveria ser compartilhado institucionalmente.

A carreira é outro condicionante. Reconhecer formação continuada para progressão pode estimular participação, mas a política não deve transformar certificados em finalidade principal. O PNE de 2026 prevê valorização e reconhecimento da formação continuada nos planos de carreira (BRASIL, 2026).

Para que esse mecanismo produza desenvolvimento real, critérios de progressão precisam considerar qualidade, pertinência e diversidade de percursos, evitando estimular apenas acumulação formal de horas. A gestão de rede pode estabelecer referenciais de reconhecimento que incluam cursos, grupos de estudo, projetos de pesquisa, participação em comunidades profissionais e produção de materiais, desde que existam mecanismos transparentes e compatíveis com a legislação local.

As condições materiais também importam. Formação sobre tecnologias digitais, por exemplo, produz pouco efeito quando a escola não possui conectividade, equipamentos ou suporte. Formação sobre inclusão exige articulação com serviços de apoio, acessibilidade e equipes especializadas.

Formação sobre metodologias investigativas depende de organização curricular e disponibilidade de materiais. Desse modo, o planejamento formativo deve estar associado ao planejamento orçamentário e à gestão de recursos. A ausência dessa integração cria um paradoxo recorrente: o professor aprende práticas que a própria estrutura institucional impede de executar, gerando frustração e descrédito em relação às políticas.

Tensões entre desenvolvimento profissional e lógica gerencial

A quarta categoria reúne tensões geradas quando a formação é subordinada a mecanismos de controle e desempenho. Farfán e Diniz-Pereira (2023) mostram que a Nova Gestão Pública influencia carreiras e formas de regulação docente na América Latina. Aguiar e Berwanger (2023) relacionam políticas neoliberais à intensificação do trabalho e à fragilização de relações coletivas. Esses achados são relevantes porque a formação continuada pode ser apropriada por diferentes racionalidades. Um mesmo curso sobre avaliação pode apoiar reflexão pedagógica ou funcionar como treinamento para elevar indicadores; uma mesma plataforma pode ampliar colaboração ou intensificar vigilância; uma mesma meta pode orientar planejamento ou gerar competição e culpabilização.

Dalmaso-Junqueira e Ribas de Aguiar (2025) evidenciam que o gerencialismo atua também sobre experiências e subjetividades, mas encontra resistências no trabalho docente. A formação continuada pode constituir espaço de resistência profissional quando possibilita análise crítica das políticas, debate coletivo e produção de alternativas. Isso não significa rejeitar reformas ou instrumentos de gestão, e sim reconhecer que profissionais precisam compreender seus fundamentos, limites e consequências. Uma gestão pedagógica democrática cria espaços para questionar como determinadas metas afetam o currículo, quais estudantes podem ser invisibilizados por indicadores agregados e quais adaptações são necessárias para preservar princípios de equidade e inclusão.

A pesquisa de Aguiar, Magalhães e Wittizorecki (2026) torna essa tensão especialmente visível ao mostrar uma recentralização da política de formação em Porto Alegre combinada a

mecanismos de regulação. O caso sugere que o investimento institucional em formação não deve ser avaliado apenas pela ampliação de estruturas ou programas. É preciso investigar quem define a agenda, quais conhecimentos são legitimados, como os resultados são utilizados e quais efeitos são produzidos sobre autonomia e carga de trabalho. A gestão pedagógica local pode atenuar ou intensificar esses efeitos conforme a forma como traduz orientações externas para o cotidiano escolar.

Implicações para o planejamento e a gestão da educação

A quinta categoria sintetiza implicações para o planejamento educacional em nível de sistema e escola. O primeiro resultado é a necessidade de formular planos de formação com horizonte plurianual. Programas anuais isolados ficam vulneráveis a mudanças administrativas e dificultam avaliação de processos. O novo PNE oferece um horizonte decenal, e estados e municípios devem traduzir seus objetivos em estratégias locais (BRASIL, 2026). Um plano de formação pode definir princípios, públicos prioritários, eixos, modalidades, critérios de seleção de formadores, mecanismos de parceria, recursos e indicadores. Isso permite continuidade sem impedir revisão periódica.

O segundo resultado é a importância de integrar formação aos demais instrumentos de planejamento. Plano municipal ou estadual de educação, projeto político-pedagógico, planos de ação das secretarias, calendário escolar, orçamento e processos de avaliação precisam conversar entre si.

Se o plano educacional identifica determinada prioridade, a formação deve apoiar sua implementação; se a escola estabelece uma meta pedagógica, o horário coletivo deve incluir estudo relacionado a ela; se avaliações apontam dificuldades, recursos devem ser destinados a apoio, materiais e acompanhamento, e não apenas a cursos. Essa integração reduz a fragmentação típica de políticas organizadas por projetos independentes.

O terceiro resultado refere-se à governança e participação. O planejamento formativo precisa envolver profissionais da educação em diagnósticos, escolhas e avaliação. Fóruns, comissões, consultas, reuniões pedagógicas e instâncias colegiadas podem cumprir esse papel em diferentes escalas.

A participação não elimina a responsabilidade técnica da gestão, mas melhora a qualidade das decisões ao incorporar conhecimento do cotidiano. Além disso, favorece

legitimidade e adesão. Nogueira e Borges (2021) mostram que a política local se constrói em interação com referências nacionais; Derossi e Grosch (2024) alertam para as implicações das normativas sobre práticas. A participação é uma das formas de transformar essa interação em processo democrático de implementação.

A síntese das cinco categorias permite afirmar que políticas de formação continuada com maior potencial de contribuição à qualidade educacional apresentam seis características articuladas: continuidade temporal; vínculo com necessidades diagnosticadas; integração ao planejamento e ao projeto pedagógico; participação dos profissionais; condições de trabalho e carreira; e avaliação orientada à aprendizagem institucional.

Em sentido oposto, políticas episódicas, padronizadas, desvinculadas do cotidiano e associadas prioritariamente ao controle de desempenho tendem a produzir adesão formal e efeitos limitados. Essa conclusão converge com Ferreira et al. (2025), Sousa et al. (2026) e Gatti (2024), ao mesmo tempo em que dialoga com as advertências críticas de Farfán e Diniz-Pereira (2023) e Aguiar, Magalhães e Wittizorecki (2026).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou as políticas públicas de formação continuada de professores e suas implicações para a gestão pedagógica no contexto da política educacional, do planejamento e da gestão da educação. A análise bibliográfica e documental demonstrou que a formação continuada se consolidou no ordenamento educacional brasileiro como responsabilidade pública e dimensão da valorização profissional.

Da LDB aos Planos Nacionais de Educação, passando pela Política Nacional de Formação e pelas diretrizes de 2020, observa-se a ampliação de referências normativas para oferta, colaboração federativa, desenvolvimento profissional e reconhecimento da formação. O PNE aprovado em 2026 reforça essa trajetória ao reunir formação, valorização e condições de trabalho em um mesmo objetivo, criando oportunidades para políticas mais integradas.

Entretanto, a pesquisa também mostrou que a existência de normas e programas não garante impacto pedagógico. A efetividade depende da maneira como as políticas são traduzidas por redes e escolas. Formação continuada que não dialoga com problemas concretos, não possui continuidade, ocorre fora da jornada ou não se articula a carreira e recursos tende a produzir resultados restritos.

Em contrapartida, processos contextualizados, colaborativos e acompanhados pela gestão pedagógica ampliam a possibilidade de transformar conhecimento em planejamento, intervenção e reflexão sobre a aprendizagem. A escola, nesse sentido, precisa ser reconhecida como espaço de formação e produção de conhecimento profissional, mantendo interlocução com instituições formadoras e com as políticas do sistema.

A gestão pedagógica emerge como mediação central. Cabe a ela articular diagnósticos, prioridades, tempos de trabalho coletivo, acompanhamento e avaliação, transformando diretrizes gerais em processos formativos coerentes com o projeto pedagógico. Essa função exige que diretores, coordenadores e equipes técnicas também tenham oportunidades de desenvolvimento profissional. Exige, ainda, planejamento integrado entre formação, currículo, avaliação, orçamento e condições de trabalho. A formação não pode ser tratada como atividade paralela ao funcionamento da escola; ela deve integrar a própria arquitetura da gestão educacional.

As análises críticas sobre Nova Gestão Pública e gerencialismo mostram que a formação também pode ser utilizada como instrumento de regulação e responsabilização. O problema não está na existência de metas ou avaliações, mas na redução da qualidade educacional a indicadores e na transferência de responsabilidades sistêmicas para indivíduos.

11

Políticas democráticas precisam utilizar dados para apoiar decisões e distribuir responsabilidades entre níveis de gestão, preservando a autonomia profissional necessária à complexidade do ensino. Assim, um princípio fundamental para o planejamento da formação é combinar responsabilidade pública com confiança profissional, parâmetros comuns com contextualização e monitoramento com participação.

Conclui-se que políticas públicas de formação continuada produzem implicações positivas para a gestão pedagógica quando são concebidas como parte de uma política ampla de desenvolvimento e valorização profissional. Isso implica garantir tempo, condições, reconhecimento, participação, parceria com instituições formadoras e acompanhamento de médio e longo prazo.

Para o novo ciclo do PNE iniciado em 2026, o principal desafio será converter objetivos nacionais em sistemas locais de formação capazes de reduzir desigualdades entre redes e, ao mesmo tempo, respeitar especificidades territoriais. Estudos futuros podem investigar empiricamente como estados e municípios incorporarão as novas estratégias do PNE aos planos

de carreira, aos projetos formativos e aos mecanismos de gestão pedagógica, bem como comparar os efeitos de diferentes modelos de formação sobre colaboração docente, autonomia e aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Filipe Ribas de; BERWANGER, Carlos Eduardo. Impactos das políticas educacionais neoliberais sobre a Educação Física escolar da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Revista Didática Sistemática*, Rio Grande, v. 24, n. 2, p. 38-57, 2023. DOI: 10.14295/rds.v24i2.14426. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/14426>. Acesso em: 5 out. 2026.

AGUIAR, Filipe Ribas de; MAGALHÃES, Rafael Lima; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Das influências aos textos: a reconfiguração das políticas de formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 12, n. 9, p. 1-25, 2026. DOI: 10.51891/rease.v12i9.30370. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/pt_BR/article/view/30370. Acesso em: 5 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 5 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 5 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15388-14-abril-2026-798950-norma-atualizada-pl.html>. Acesso em: 5 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: CNE, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 5 out. 2026.

DALMASO-JUNQUEIRA, Bruna; RIBAS DE AGUIAR, Filipe. Gerencialismo e resistências: experiências de professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 50, n. 2, p. 571-587, 2025. DOI: 10.5216/ia.v50i2.83083. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/83083>. Acesso em: 5 out. 2026.

DEROSSI, Adriana; GROSCHE, Maria Selma. Políticas públicas: implicações para a formação continuada de professoras/es. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 19, n. 00, e024028, 2024.

FARFÁN, Víctor Manuel Figueroa; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Carreiras docentes, neoliberalismo e a Nova Gestão Pública na América Latina. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 14, n. 36, p. 984-1005, 2023.

FERREIRA, Francisco Renato Silva; SOUSA, Cilianne Édila Leandro de; FURTADO, Kalyne Madeira; RODRIGUES, Séfora Thayne Barbosa Alencar; DANTAS, Marta Coelho Bezerra; TEIXEIRA, Marlene Menezes de Souza. Políticas públicas de formação continuada e valorização docente: caminhos para a qualidade educacional no Brasil. *Cadernos Cajuína*, v. 10, n. 6, e1619, 2025.

HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. *Revista Cocar*, [S. l.], n. 8, p. 102-125, 2020.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. Políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica: impactos no Ensino Fundamental I de um município do Triângulo Mineiro. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 8, n. 41, p. 16-31, 2021.

SOUSA, Eliana Maria de Sousa Lima e; LOPES, Eliane Pereira; CAVALCANTI, Francisco José da Cunha; OLIVEIRA, Jones Pereira de; OLIVEIRA, Luiz Jesus de; ARAUJO, Marlete Moreira de; AZARA, Márcia Pires de; BARBOSA, Miriam Rodrigues; FUJIYOSHI, Mirian Roberta dos Santos; LEANDRO, Selma Modesto; LIMA, Vanessa Vasconcelos. O impacto das políticas públicas de formação continuada na prática docente: reflexões sobre a qualidade da educação básica brasileira. *Revista Tópicos*, v. 4, n. 34, p. 1-24, 2026.