

NOTAS TÉCNICAS Nº IDB-TN-03353

Condições institucionais para a oferta de formação continuada de professores

Marco conceitual e regulatório

Barbara Barbosa Born
Maria Carolina Paseto
Poliana Macedo de Andrade
Vinícius Godoy Princiotti

Banco Interamericano de Desenvolvimento
Divisão de Educação

Junho 2026



Condições institucionais para a oferta de formação continuada de professores

Marco conceitual e regulatório

Barbara Barbosa Born
Maria Carolina Paseto
Poliana Macedo de Andrade
Vinícius Godoy Princiotti

Banco Interamericano de Desenvolvimento
Divisão de Educação

Junho 2026

Códigos JEL: I21, I28, O15; R58

Palavras chaves: Formação continuada docente, Políticas educacionais, Condições institucionais, Qualidade da educação, Amazônia Legal

<http://www.iadb.org>

Copyright © 2026 Banco Interamericano de Desenvolvimento. Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Os termos e condições indicados no link URL devem ser atendidos e o respectivo reconhecimento deve ser concedido ao BID.

Além da seção 8 da licença acima, qualquer mediação relacionada a disputas decorrentes de tal licença deve ser conduzida de acordo com as Regras de Mediação da OMPI. Qualquer controvérsia relacionada ao uso das obras do BID que não possa ser resolvida amigavelmente deverá ser submetida à arbitragem de acordo com as regras da Comissão das Nações Unidas sobre Direito Comercial Internacional (UNCITRAL). O uso do nome do BID para qualquer finalidade que não seja atribuição e o uso do logotipo do BID estarão sujeitos a um contrato de licença por escrito separado entre o BID e o usuário e não está autorizado como parte desta licença.

Observe que o link da URL inclui termos e condições que são parte integrante desta licença.

As opiniões expressas nesta publicação são de responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a posição do Banco Interamericano de Desenvolvimento, de sua Diretoria Executiva, ou dos países que eles representam.





Condições institucionais para a oferta de formação continuada de professores

Marco conceitual e regulatório

Barbara Barbosa Born
María Carolina Paseto
Poliana Macedo de Andrade
Vinícius Godoy Princiotti



COORDENAÇÃO GERAL DA PESQUISA

Bárbara Barbosa Born

AUTORIA DA NOTA TÉCNICA

Barbara Barbosa Born

Poliana Macedo de Andrade

Vinícius Godoy Princiotti

Maria Carolina Paseto

COLABORADORES

Arthus Richter Bustamante

Júlia Mathilde Donato Mica

Luiz Guilherme Scorzafave

Maria Isabel Accoroni Theodoro

Roberta Loboda Biondi

Revisão e apoio BID

Luana Marotta

Marcelo Perez Alfaro

Brasil, 2026

Copyright © 2026 Banco Interamericano de Desenvolvimento. Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Os termos e condições indicados no link URL devem ser atendidos e o respectivo reconhecimento deve ser concedido ao BID.

Além da seção 8 da licença acima, qualquer mediação relacionada a disputas decorrentes de tal licença deve ser conduzida de acordo com as Regras de Mediação da OMPI. Qualquer controvérsia relacionada ao uso das obras do BID que não possa ser resolvida amigavelmente deverá ser submetida a arbitragem de acordo com as regras da Comissão das Nações Unidas sobre Direito Comercial Internacional (UNCITRAL). O uso do nome do BID para qualquer finalidade que não seja atribuição e o uso do logotipo do BID estarão sujeitos a um contrato de licença por escrito separado entre o BID e o usuário e não está autorizado como parte desta licença.

Observe que o link da URL inclui termos e condições que são partes integrantes desta licença.

As opiniões expressas nesta publicação são de responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a posição do Banco Interamericano de Desenvolvimento, de sua Diretoria Executiva ou dos países que eles representam.



REALIZAÇÃO



ORGANIZAÇÃO



Conteúdo

1. Introdução	4
2. Marco conceitual: formação continuada eficaz e dimensões das condições institucionais	7
3. Condições institucionais para a formação continuada	12
3.1 Princípios orientadores	13
3.2 Modalidades de oferta e abrangência	14
3.3 Coerência	16
3.4 Metodologias formativa	17
3.5 Mentoria e suporte de formadores especialistas	18
3.6 Acompanhamento e avaliação	18
3.7 Recursos	20
4. A formação continuada na política educacional brasileira	22
4.1 Trajetórias e perspectivas na política nacional	22
5. Análise comparada: política educacional na amazônia legal brasileira	33
5.1 Contextualização: por quê o PNE e os PEE?	33
5.2 Metodologia e categorias de análise	34
5.3 Análise geral dos planos	35
5.4 Análise por categoria	38
6. Reflexões para o planejamento institucional da formação continuada ..	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

1.

Introdução

A construção de políticas educacionais que sejam efetivas para assegurar experiências de aprendizagens transformadoras para os estudantes é um desejo de profissionais que atuam no ecossistema educativo. De secretários de educação a professores, do terceiro setor à academia, a necessidade de melhorar as experiências educacionais para assegurar que os jovens que egressam do sistema educacional possam participar plenamente da vida social é um consenso. As evidências oriundas de estudos de diferentes áreas demonstram que não existe uma panaceia capaz de solucionar todos os problemas, sendo necessários investimentos que vão desde a infraestrutura até as experiências de aprendizagem dos estudantes.

Dentre esses diversos fatores que podem levar às transformações desejadas, contudo, a qualidade do ensino se destaca. O fato de que os professores são essenciais para garantir a aprendizagem dos estudantes já se tornou quase um senso comum no cenário educacional. É quase impensável um artigo acadêmico sobre formação de professores que não inicie com o argumento de que “os professores são o fator intraescolar mais importante para a aprendizagem” (baseados via de regra em estudos como os de Bruns & Luque, 2014; Chetty, Friedman, & Rockoff, 2014, Hanushek, 2011; Hanushek & Rivkin, 2010). Decorre desse fato, nas últimas décadas, o significativo aumento na discussão e nos investimentos em formação continuada docente como um recurso para assegurar melhorias educacionais desejadas. Considerando os dados do Saeb, por exemplo, 77% dos professores brasileiros participaram de ao menos uma atividade formativa com até 20 horas de duração, e 67% dos professores participaram de ao menos uma atividade formativa com mais de 20 horas de duração¹.

¹. Com base nos dados do Saeb 2023, último com informações públicas disponíveis.

O fenômeno do investimento em formação continuada é mundial, sendo esta uma estratégia recorrentemente utilizada para gerar melhorias nas aprendizagens dos estudantes por meio do fortalecimento de saberes e práticas docentes (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001b; Loyalka, Popova, Li, Liu, & Shi, 2017; Popova, Evans, & Arancibia, 2016). Contudo, muitos desses investimentos falham em gerar impactos duradouros, indicando a necessidade de uma compreensão mais aprofundada sobre os fatores que caracterizam programas de formação realmente eficazes (Sims et al., 2022). De acordo com um estudo conduzido pela Gates Foundation (2014), apesar do grande volume de recursos alocados na formação de professores — com investimentos anuais na ordem de 18 bilhões de dólares nos Estados Unidos, por exemplo —, muitos docentes ainda relatam insatisfação com as opções de desenvolvimento profissional oferecidas. As principais críticas incluem a falta de relevância dos conteúdos e a desconexão com a prática em sala de aula. Esse contexto evidencia a necessidade de programas de formação que sejam mais alinhados às demandas do trabalho docente e que proporcionem experiências de aprendizado significativas e aplicáveis (Gates Foundation, 2014).

“A existência de programas de formação continuada que atendam às características de eficácia requerem condições institucionais adequadas.”

Além disso, a relação entre investimento em formação continuada e a melhoria das experiências de aprendizagem nem sempre é clara, havendo estudos com impactos relevantes e outros com impactos nulos². Para que gestores públicos e formadores possam tomar decisões mais bem informadas quan-

to ao desenho de suas estratégias formativas, pesquisadores têm buscado: i) mapear as condições gerais para garantir uma oferta eficaz de formação continuada (Darling-Hammond, Hylar, & Gardner, 2017, Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001; Guskey, 2002); e ii) identificar práticas específicas que promovam a aprendizagem dos professores nessas formações e, conseqüentemente, modifiquem suas práticas em sala de aula (Brown & Campione, 1994; Jacobs & Empson, 2016; Kloser, Borko, Martínez, Stecher, & Lusk, 2016).

A partir das análises sistemáticas desenvolvidas por esses pesquisadores, características estruturantes puderam ser identificadas, como adoção de metodologias ativas de aprendizagem para os professores, foco no desenvolvimento pedagógico do conteúdo, e estruturas de participação coletiva. Via de regra, contudo, os fatores de “formações eficazes” foram identificados no nível da intervenção individual (curso ou programa formativo), e não da política pública. No entanto, a existência de programas de formação continuada que atendam a esses fatores requer condições institucionais adequadas, destacando a responsabilidade de quem planeja, lidera e executa as formações dos professores, ou seja, as secretarias de educação.

Buscando corroborar as evidências sobre desenho e implementação de formações continuadas eficazes e apoiar gestores públicos na construção das condições estruturantes para que a formação continuada de qualidade chegue a todos

². É relevante destacar que aqui nos referimos apenas às experiências que foram sistematicamente estudadas. A imensa maioria das intervenções formativas adotadas no cotidiano de secretarias de educação não são sequer avaliadas quanto à satisfação dos professores ou percepção do quanto foram efetivas para sua prática.

os professores, foi criado o **Programa de Avaliação das Condições Institucionais de Oferta da Formação Continuada (PACI-FC)**. O programa consiste na avaliação das condições institucionais para a implementação da formação continuada para professores, ou seja, ações que precisam ser realizadas no nível macro (da política pública) para que formações eficazes cheguem aos docentes. Os indicadores dessas condições foram construídos por meio da elaboração de um marco conceitual que estrutura, a partir das evidências existentes sobre formação continuada, quais devem ser as ações das secretarias para sua implementação.

A construção do PACI-FC passou pela elaboração de um quadro de referência que identificou quais são as condições institucionais estruturantes para secretarias de educação, partindo da revisão da literatura sobre melhores práticas formativas e sua transposição para o contexto institucional. O objetivo desta publicação é apresentar este quadro e o que ele traz como análise quanto analisada a região da Amazônia Legal brasileira, apontando potenciais desdobramentos sobre a política formativa das redes e aprendizados que podem servir para reflexão e inspiração para outros contextos.

O foco na região se vincula ao programa **Amazônia Sempre**, lançado em 2023 pelo BID. Este programa, abrangente e holístico, tem como objetivo proteger a biodiversidade e acelerar o desenvolvimento sustentável em três frentes de ação: ampliar o financiamento, promover o intercâmbio de conhecimento e facilitar a coordenação regional entre os oito países amazônicos. As especificidades que o bioma que reúne nove estados brasileiros, também impõe desafios para a educação no território. Buscando corroborar a compreensão desses desafios educacionais, este estudo foi elaborado em parceria com o Centro de Estudos Aplicados em Práticas de Ensino e Aprendizagem (Ceapea) e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social e Educação (Lepes), tendo como foco as políticas de formação continuada da região.

A presente nota técnica, com foco na dimensão conceitual e das políticas formativas da pesquisa, tem quatro objetivos principais, representados pelos capítulos que se seguem. Em primeiro lugar, abordamos com profundidade os elementos que caracterizam uma formação continuada eficaz, com base na literatura acadêmica especializada. A partir disso, discutimos quais são as condições institucionais necessárias para garantir que as redes de ensino e suas secretarias de educação sejam capazes de assegurar a eficácia da formação continuada de professores. Em seguida, apresentamos uma linha do tempo da política educacional nacional no que se refere à abordagem da formação continuada, destacando marcos importantes e mudanças de visão ao longo do tempo. Por fim, realizamos uma análise comparativa entre as políticas de formação continuada de professores em nível nacional e regional, com foco nos nove estados da Amazônia Legal, destacando semelhanças e diferenças observadas nas políticas e legislações adotadas. ■

2.

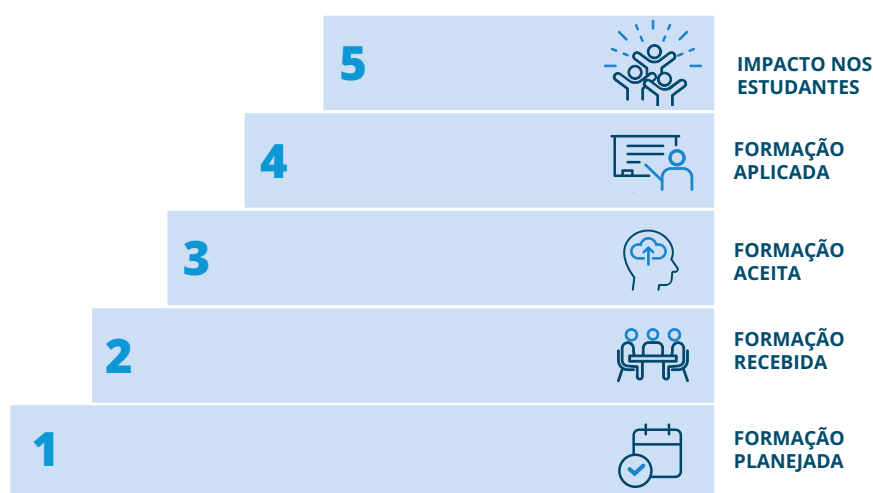
Marco conceitual: formação continuada eficaz e dimensões das condições institucionais

De um modo geral, todas as políticas elaboradas e implementadas por secretarias visam, com maior ou menor intensidade, incidir sobre os processos de aprendizagem dos estudantes. Esse objetivo é sem dúvida legítimo, considerando que os sistemas educacionais existem justamente para promover o desenvolvimento das crianças, jovens e adultos aos quais servem. Todavia, quando pensamos no processo de formação continuada, a busca pela promoção da aprendizagem das crianças, jovens e adultos pressupõe um olhar cuidadoso e direcionado para outros aprendizes: os professores.

Existem pressupostos velados importantes na perspectiva de uma formação focada apenas na melhoria de resultados dos estudantes. O primeiro deles diz respeito ao entendimento que, se os estudantes não estão demonstrando performance em determinados conteúdos (medidos, via de regra, por avaliações externas), este deve ser exatamente o conteúdo da formação do professor. O que está implícito nesta perspectiva é que o professor desconhece o *objeto* de ensino e que, portanto, precisa se apropriar do mesmo para resolver a falta de desenvolvimento de seus estudantes. Essa abordagem desconsidera que o professor precisa explorar o currículo desde uma perspectiva muito mais complexa e articulada do que a fragmentação proposta por descritores. Além disso, o desenho da formação considera o estudante enquanto aprendiz, e não o docente e sua complexidade.

O caminho percorrido entre a concepção da formação continuada e a aprendizagem dos estudantes, todavia, é longo e cheio de barreiras que podem torná-la mais ou menos efetiva. Ao analisarem diferentes estudos que conceitualizam o processo formativo, McChesney e Aldridge (2019) destacam cinco estágios percorridos para que o impacto desejado seja alcançado. Os estágios estão sintetizados na Figura 1. O primeiro estágio se refere ao planejamento da formação, no qual se concebem os objetivos formativos e os contornos da formação que os professores deveriam receber. A concepção adequada da formação é fundamental para que conteúdos apropriados, metodologias adequadas e recursos necessários sejam assegurados.

FIGURA 1. Estágios da Formação Continuada



Fonte: Elaboração própria, baseado em McChesney & Aldridge, 2019

A formação *recebida* pelos professores, segundo estágio deste modelo lógico, se refere ao o que efetivamente se desenrola nas experiências de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Trata-se da operacionalização do planejamento pelos agentes formadores, uma etapa estruturante pois pode aproximar ou afastar os professores do alcance dos objetivos planejados. No contexto da formação recebida, elementos que são pouco considerados no planejamento atuam e influenciam a experiência final dos professores. O conjunto dos professores presentes na formação, o momento do ano letivo no qual ela ocorre associado à carga de trabalho docente, eventuais questões políticas que possam estar afligindo o grupo de professores, são alguns dos elementos que podem afetar como o grupo de professores interage com o formador e com o conteúdo.

É preciso considerar, ainda, que para além de um planejamento e uma entrega ideal, o que fica para os professores passa necessariamente pelo engajamento e pelos recursos internos de que dispõem para processar as experiências de aprendizagem. Nesse sentido, os autores sugerem o terceiro estágio, a *formação aceita*. O que é aceito pelos professores são os conhecimentos construídos, aquilo que foi internalizado após ser processado cognitivamente e emocionalmente durante as experiências vivenciadas. Objetivamente, a formação aceita se traduz nos conhecimentos adquiridos e nas disposições transformadas dos professores participantes. Algumas barreiras importantes podem se impor nesse momento, como a falta de conhecimentos prévios dos

“O impacto da formação continuada normalmente é observado em três aspectos: conhecimento docente, mudanças de práticas na sala de aula e aprendizagem dos estudantes.”

professores para que o objetivo de aprendizagem seja plenamente desenvolvido, a resistência devida a conflitos com a administração central, ou mesmo o baixo engajamento dos participantes.

A partir daquilo que foi aceito, caminha-se para o quarto estágio, que seria a *formação aplicada* à sala de aula. Essa formação aplicada seria a transfor-

mação dos conhecimentos e disposições construídos durante a experiência formativa em práticas efetivas no contexto escolar. São essas práticas que possuem, efetivamente, o potencial de agir na aprendizagem dos estudantes, quinto e último estágio desse modelo lógico, que representam o impacto final desejado para a formação continuada.

É importante observar que, entre cada estágio, existem fatores que transformam aos poucos o que originalmente foi planejado para a formação. Fatores imponderáveis, como elementos contextuais, disposições cognitivas e emocionais dos docentes e dos estudantes, além de fatores socioeconômicos e políticos, interferem diretamente no caminho entre o planejamento e o estudante. Nesse sentido, alcançar o máximo de qualidade em cada uma das etapas minimiza o risco da ausência de impacto da formação. Isso implica, portanto, um desenho estratégico que considere que o aprendiz-chave nesse processo é o docente, levando em conta suas características e necessidades, bem como seu contexto de atuação e como sua prática se desenvolve.

Quando se fala, na literatura especializada, em impacto da formação continuada, observam-se via de regra seus efeitos nos três últimos estágios: aprendizagem docente, mudanças de práticas na sala de aula e aprendizagem dos estudantes, sendo este último o mais desejado. Kennedy (2016) sugere, a partir da revisão sistemática de várias avaliações de impacto, que o tempo para que o impacto aconteça em cada uma dessas etapas é distinto, sendo comum que a primeira mudança se dê nos saberes docentes, seguidas de alterações sustentadas em sua prática, que refletem, por sua vez, melhorias nas aprendizagens discentes.

O que sabemos sobre formação continuada eficaz é oriundo justamente de estudos que se dedicaram a investigar quais características os programas formativos possuíam (o que acontecia nos dois primeiros estágios) que estavam associadas a efeitos positivos nos três estágios finais (por exemplo, Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017; Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001; Guskey, 2002). A partir desse conjunto de estudos, conseguimos sistematizar quais seriam as práticas associadas a maior eficácia, as quais sintetizamos a seguir.

Um primeiro aspecto essencial para que a formação seja realmente eficaz é que o conteúdo abordado esteja alinhado com as demandas curriculares e com os desafios específicos enfrentados pelos professores em suas disciplinas e contextos educacionais. Segundo Heller et al. (2012), programas que enfatizam o conteúdo específico das disciplinas e utilizam atividades contextualizadas conseguem melhorar significativamente o conhecimento dos professores e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos. O estudo comparou três modelos distintos de formação para professores de ciências e constatou que aqueles que incluíam análise de casos e discussão sobre o trabalho dos alunos foram os que mais promoveram ganhos no conhecimento pedagógico e no desenvolvimento profissional dos participantes. Este resultado sugere que o foco em conteúdo específico, em vez de abordagens generalistas, é mais eficaz para atender às necessidades reais dos professores em sala de aula (Heller et al., 2012).

Esse componente se relaciona com a importância da formação continuada estar focada no desenvolvimento do profissionalismo docente, por meio do estudo e investigação daquilo que é próprio da sua atuação em sala de aula. Como destacam estudiosos que discutem a relevância do conhecimento pedagógico do conteúdo, um professor de matemática precisa se debruçar sobre o conteúdo de álgebra a partir de como os estudantes aprendem, e não da mesma forma que um engenheiro precisa conhecer esse conteúdo. Essa perspectiva é corroborada por uma meta-análise recente realizada por Sims e colegas (2022), na qual se mapearam os mecanismos associados à eficácia da formação continuada. Com base na investigação de mais de 100 avaliações de impacto que utilizaram estratégias de RCT, os autores concluíram que o desenvolvimento de conhecimentos práticos e específicos para a realidade dos docentes tende a gerar maiores efeitos sobre o desempenho dos alunos, comparado a modelos de formação mais teóricos e desvinculados da prática cotidiana (Sims et al., 2022).

Para além do conteúdo das formações, a maneira como elas são vivenciadas pelos professores é fundamental para garantir que elas sejam recebidas de maneira apropriada. É consenso na literatura que o uso de metodologias ativas de aprendizagem, como foco no adulto aprendiz, são essenciais para sua eficácia (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017; Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001; Heller et al., 2012; Kennedy, 2016). Que por sua vez, são as estratégias metodológicas que envolvem os professores ativamente em seu aprendizado, com a possibilidade de explorar materiais ligados à prática, discutir com seus pares e produzir conhecimento coletivamente. Heller e colegas (2012) enfatizam que o aprendizado ativo promove uma compreensão mais profunda do conteúdo e permite que os professores façam conexões entre a teoria e a prática. Em seu estudo, modelos de formação que incluíram análise de casos reais de sala de aula mostraram-se eficazes não apenas em melhorar o conhecimento dos professores, mas também em transformar sua prática pedagógica. Esse tipo de abordagem encoraja os docentes a refletirem sobre suas próprias práticas e a experimentarem novas estratégias de ensino com suporte e devolutivas adequados (Heller et al., 2012).

Adicionalmente, a continuidade e duração da formação são fundamentais para a sua eficácia. Programas de curto prazo tendem a gerar impactos limitados, enquanto iniciativas sustentadas ao longo do tempo demonstram melhores resultados na implementação e na retenção de novas práticas pelos professores (Landry et al., 2006). No estudo realizado com professores de educação infantil, Landry e colegas observaram que a formação continuada ao longo de dois anos, com sessões regulares (ex. mensais) e conteúdo revisitado, foi capaz de promover melhorias significativas e duradouras nas práticas dos professores, o que, por sua vez, resultou em ganhos substanciais nas habilidades de linguagem e leitura das crianças (Landry et al., 2006). Desimone e Garet (2015) enfatizam que não existe um “número mágico” para a quantidade de horas necessárias para a formação ser eficaz, mas dentre os estudos avaliados, os resultados observados apareceram apenas naqueles com duração maior do que 20 horas.

A coerência entre os objetivos do programa de formação e as demandas e metas da escola é outro aspecto apontado pela literatura como essencial para o sucesso do desenvolvimento profissional (King, 2013). Em uma análise de modelos de avaliação de impacto, King argumenta que o alinhamento entre os conteúdos abordados na

formação e as práticas e políticas institucionais é vital para a implementação eficaz de novas estratégias pedagógicas. Programas de formação que são planejados sem considerar o contexto escolar dos participantes podem encontrar resistência dos professores ou tornar-se menos relevantes para sua prática cotidiana (King, 2013), impactando na dimensão da formação recebida.

No estudo de Bellue et al. (2024), que analisou um programa intensivo de formação para professores do ensino fundamental na França, os pesquisadores observaram que a formação focada em metodologias de ensino ativo mostrou resultados positivos imediatos, mas seu impacto foi reduzido quando os professores tentaram aplicar as novas práticas a conteúdos que não foram diretamente abordados no treinamento. Esse achado ressalta a importância de os programas de formação serem integrados de forma coerente com as atividades e conteúdo curricular que os professores precisam ensinar, permitindo uma aplicação prática mais eficaz e duradoura dos conhecimentos adquiridos (Bellue et al., 2024).

No conjunto da literatura sobre melhores práticas em formação continuada, não há um foco específico quanto à modalidade das formações continuadas, ou seja, uma comparação específica entre modelos online (síncronos ou assíncronos) e presenciais. Todavia, considerando que a imensa maioria das redes de ensino utiliza algum nível de estratégia online, é importante estabelecer relações entre essas práticas e as modalidades. De um modo geral, a mudança do conhecimento e da prática dos professores (formação aceita e formação aplicada, dentro das etapas propostas por McChesney e Aldridge) está diretamente condicionada pela *experiência de aprendizagem* vivida pelos professores. Nesse sentido, é provável que experiências online possam ser efetivas desde que, em seu desenho, sejam cuidadosamente pensadas para estimular o desenvolvimento profissional dos docentes.

É preciso, contudo, destacar que há limitações importantes no formato online. Um aspecto central reforçado pelos estudos que apontamos anteriormente diz respeito às metodologias ativas e à interação entre os professores. Em formatos online assíncronos, esse tipo de abordagem se torna praticamente impossível. Todavia, modelos assíncronos que envolvam leitura de textos ou vídeos são boas estratégias para ampliar o repertório dos professores com relação a conteúdos pontuais, políticas específicas adotadas pelas redes, ou mesmo fundamentos teóricos de determinadas estratégias de ensino. O formato síncrono tem maior potencial de interação quando ocorre em plataformas que possibilitem trocas qualificadas entre os professores, a realização de atividades em conjunto, e a exploração de elementos da prática. A simples sincronidade com centenas ou mesmo milhares de professores assistindo a uma palestra ou debate, contudo, não gera esse nível de interação desejada.

Tomados em conjunto, esses elementos orientam o desenho de programas de formação continuada eficaz, embora estejam, como pode ser observado, muito focados no desenho de intervenções individuais e específicas. O esforço que a equipe envolvida no desenho do PACI-FC realizou foi no sentido de desenhar, a partir dos referidos elementos, quais seriam as ações esperadas e desejadas por parte das secretarias de educação para assegurar as condições institucionais de uma formação continuada eficaz. Na próxima seção, apresentamos as sete dimensões que compõem esse marco conceitual. ■

3.

Condições institucionais para a formação continuada

A revisão de literatura sobre formação continuada eficaz resultou na construção de um marco conceitual com sete dimensões essenciais para a implementação de uma formação continuada eficaz. Esse marco revela os elementos que devem ser observados pelas secretarias de educação na construção de seus planos formativos, quais estruturas devem ser asseguradas para sua implementação, e quais cuidados devem ser tomados na execução e acompanhamento dos processos formativos. Como apontado anteriormente, cada uma das dimensões emerge da extrapolação das melhores práticas para ações que seriam de responsabilidade das secretarias de educação. A Figura 2 sintetiza as dimensões que estruturam a investigação sobre condições institucionais de oferta da formação continuada sugeridas neste marco conceitual. No restante deste capítulo, discutimos cada uma das dimensões deste marco conceitual.

FIGURA 2. Condições Institucionais de Oferta da Formação Continuada



Nota: elaboração própria.

3.1 PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Para uma formação continuada efetiva, é fundamental que existam diretrizes claras e consistentes que guiem todo o processo formativo. Essas diretrizes precisam ser fundamentadas em dois pilares essenciais: evidências científicas sobre eficácia formativa e compreensão profunda do contexto educacional e das necessidades de professores e estudantes (Popova, Evans, & Arancibia, 2016).

Os princípios orientadores devem refletir uma teoria de mudança ancorada na visão de ensino e aprendizagem que a secretaria de educação almeja para suas redes (Loucks-Horsley et al., 2011). Essa visão precisa responder à pergunta: “Como seria uma sala de aula que reflete o ensino e aprendizado de qualidade que buscamos promover?” Esse foco não apenas inspira a formação, mas permite que todos os envolvidos alinhem suas ações em torno de um objetivo pedagógico comum.

Outro aspecto crucial é a utilização de dados contextuais, tanto sobre os estudantes quanto sobre as necessidades formativas dos professores (Guskey, 2002b). Com base nesses dados, a secretaria pode ajustar os programas de formação para que respondam diretamente às dificuldades e particularidades da realidade dos educadores, aumentando as chances de impactos positivos no aprendizado dos estudantes. É importante destacar que o uso de dados contextuais implica a existên-

cia de estratégias específicas de conhecimento desses grupos. Mais do que olhar para dados administrativos docentes, como informações sobre sua formação, tempo de experiência, idade, é importante que a secretaria conte com estratégias para conhecer quem são os professores enquanto aprendizes: quais são suas fortalezas, dificuldades e necessidades. Na mesma linha, é importante o uso de dados de avaliações externas para ter uma visão sobre os estudantes, mas eles não explicam todo o contexto. Escutas estruturadas que permitam conhecer outras dimensões do contexto de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, dados contextuais das comunidades nas quais estão inseridos, bem como o uso de instrumentos que permitam mensurar aspectos mais sofisticados da aprendizagem são enriquecedores do mapeamento contextual.

Para que isso ocorra de maneira integrada, é essencial uma coordenação entre os diversos setores da secretaria de educação, como os de currículo e avaliação. É comum que observemos diferentes áreas demandando formações desconectadas, que consideram apenas um aspecto da aprendizagem ou uma necessidade específica, desconsiderando que o professor e os estudantes necessitam de políticas coerentes. Assim, espera-se que exista uma estrutura ordenada e planejada de integração entre áreas para que as experiências de aprendizagem docentes possam ser mais efetivas. Dessa forma, políticas, formação e práticas pedagógicas estarão alinhadas em uma visão coesa de desenvolvimento educacional.

Do ponto de vista dos elaboradores das políticas de formação, portanto, dois aspectos são fundamentais. O primeiro é a elaboração das diretrizes formativas para além da definição de aspectos legais globais (por exemplo, tempo de jornada, quem participa e com que frequência). É necessário deixar explícita qual a perspectiva de formação orienta as ações da secretaria de educação, bem como a maneira como essa perspectiva incide nas estratégias formativas adotadas. O desenho dessa política precisa considerar de maneira detalhada quem são os professores e os alunos, e apresentar estratégias claras para que eles sejam parte do plano formativo. O segundo diz respeito à publicização que esses princípios possuem dentro da secretaria. Para que as experiências formativas reflitam efetivamente os princípios formalizados em documentos oficiais, é necessário que eles sejam amplamente divulgados e sejam apropriados por atores em diferentes instâncias da secretaria.

3.2 MODALIDADES DE OFERTA E ABRANGÊNCIA

A qualidade da formação continuada está também diretamente associada ao seu formato e alcance. Uma formação limitada a eventos curtos ou a um pequeno grupo de professores tende a ter impacto reduzido na transformação das práticas pedagógicas e, por consequência, nas aprendizagens dos estudantes. A participação coletiva dos professores e a duração prolongada das formações surgem, assim, como componentes críticos para a efetividade das ações formativas (Desimone & Garet, 2015; Popova, Evans, & Arancibia, 2016).

A participação coletiva se refere à possibilidade de professores de uma mesma escola ou área do conhecimento participarem juntos das mesmas experiências formativas. Assim, por exemplo, em uma formação cujo tema seja mais geral, como gestão de sala de aula, professores de uma mesma escola participam em conjunto das experiências propostas pela secretaria; em temas específicos, como

o ensino de frações nos anos iniciais, professores de quarto e quinto ano apenas fazem parte da formação. Essa estratégia favorece a construção de uma cultura de troca entre professores da mesma escola ou área de conhecimento. Quando a formação é oferecida de maneira isolada, sua aplicação torna-se mais desafiadora para o professor individual, especialmente se a escola não compartilha da mesma visão ou das mesmas práticas. Assim, a formação conjunta facilita o apoio mútuo entre pares e reduz resistências que podem surgir dos estudantes diante de práticas novas e, até então, desconhecidas.

A duração prolongada da formação, por sua vez, também é apontada pela literatura como essencial. Pesquisas indicam que programas com menos de 20 horas dificilmente conseguem promover mudanças significativas nas práticas docentes (Desimone & Garet, 2015). Esse elemento desestimula eventos únicos, como seminários e palestras pontuais, que não oferecem tempo suficiente para uma reflexão aprofundada e aplicação prática dos conteúdos discutidos.

Por fim, é relevante que a formação seja oferecida em diferentes modalidades, incluindo opções presenciais, híbridas e online, para atender a uma diversidade de necessidades formativas. Formações presenciais e com mentoria personalizada costumam ter melhores resultados (Fishman et al., 2013; Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017), mas também há evidências de que formatos online e híbridos, que incorporam as características de formações efetivas mencionadas no capítulo anterior, podem ser igualmente eficazes. Cabe às secretarias garantir que os professores tenham tempo reservado em sua jornada para participar das formações, além de assegurar que as opções oferecidas estejam alinhadas aos princípios metodológicos apropriados.

Um aspecto importante a ser destacado nesta dimensão é que diferentes modalidades cumprem diferentes funções no processo de aprendizagem do professor. Formações online assíncronas, ou seja, aquelas nas quais os professores interagem com conteúdos estáticos em uma plataforma (textos, vídeos gravados, infográficos, etc.) são ferramentas mais efetivas quando se pretende informar sobre algo ou ampliar um repertório individual específico. Momentos online síncronos no formato de transmissões ao vivo (*lives*), ainda que tenham a possibilidade de alguma interação na caixa de comentários, também possuem uma estratégia mais unidirecional e favorecem a sensibilização relativa à temas específicos ou o acesso a informações pontuais. Em ambos os casos, é possível apoiar os professores a conhecerem determinados conceitos, teorias ou novas políticas educacionais de maneira efetiva, pois esse tipo de plataforma favorece interações com o conteúdo que atuam sobretudo na construção de conhecimentos.

No geral, contudo, as formações visam agir sobre a ampliação do repertório profissional dos professores, ou seja, não apenas sobre seu conhecimento, mas sobre as práticas que esses professores possuem e aplicam em sala de aula. Neste caso, é fundamental que exista interação real, a possibilidade de exploração de materiais da prática, discussões com os pares e interação com formadores experientes, de modo que não apenas a sincronidade mas também a presencialidade são essenciais.



3.3 COERÊNCIA

A coerência entre o conteúdo da formação e o currículo que os professores devem implementar em sala de aula é um dos aspectos mais destacados na literatura sobre formação de professores. Quando a formação não está alinhada ao currículo e aos desafios específicos do ensino, torna-se difícil promover mudanças significativas na prática docente. A coerência, portanto, deve ser considerada em duas vertentes principais: o alinhamento com o conteúdo curricular e a adequação às realidades enfrentadas pelos professores em sala de aula (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Desimone, 2009).

O foco no conteúdo garante que a formação ofereça suporte relevante para o professor no desenvolvimento de seu conhecimento especializado e pedagógico do conteúdo, permitindo que ele utilize estratégias apropriadas ao ensino de cada disciplina. Por exemplo, uma formação para professores de ciências pode incluir metodologias específicas para o ensino experimental, enquanto uma formação para professores de história deve abordar estratégias que ajudem a ensinar a compreensão temporal e o uso de fontes primárias. É importante ressaltar que o foco no conteúdo não implica a redução do mesmo ao conteúdo que o estudante da educação básica deveria ter acesso. Trata-se, pois, de uma exploração complexa desse conteúdo desde a perspectiva do ensino, pressupondo entendimentos sobre como as crianças aprendem os conceitos específicos, aspectos epistemológicos próprios das áreas do conhecimento e a problematização das implicações deste conteúdo nos contextos de ensino.

A coerência com o currículo, por sua vez, assegura que a formação seja pertinente ao contexto educacional dos professores. Esse alinhamento exige que a formação se concentre em tópicos específicos do currículo, apoiando os professores no aprofundamento de conhecimentos e práticas diretamente ligados ao que ensinam. Programas como o Ciclo de Resolução de Problemas (*Problem-Solving Cycle*), descritos por Borko, Koellner e Jacobs (2014), exemplificam esse tipo de abordagem coerente. Esse ciclo oferece uma sequência de atividades que abordam desde o entendimento de conteúdos específicos até a análise prática de sala de aula, permitindo que os professores vejam, na prática, como aplicar o conhecimento adquirido.

Para que a formação possa ser coerente com o conteúdo de ensino e com o currículo, portanto, espera-se que ela seja direcionada para grupos de professores que atuam num mesmo ano ou, ao menos, na mesma etapa de ensino. Não é possível alcançar esse nível de coerência e especificidade se a formação agrupa professores que atuam do 6º ao 9º anos, ou que lecionam diferentes disciplinas. Evidentemente, há momentos em que aspectos mais gerais serão tratados e agrupamentos mais diversos ou interdisciplinares serão desejados, mas é necessário que haja deliberadamente momentos desenhados para as trocas entre professores de uma mesma etapa e disciplina.

Nesse sentido, há implicações práticas que precisam ser observadas pelas secretarias de educação que desenham as políticas formativas. Primeiramente, é necessário que haja oferta de diferentes formações para professores em suas áreas disciplinares específicas. Também é essencial a alocação de tempo na jornada e uma logística específica que possibilite aos professores de um mesmo ano ou etapa participarem juntos das formações. Por fim, é essencial a existência de capacidade técnica instalada para que sejam ofertadas formações qualificadas a diferentes componentes curriculares.

3.4 METODOLOGIAS FORMATIVAS

Para que a formação continuada seja eficaz, é essencial que as metodologias utilizadas se alinhem ao contexto de aprendizado profissional dos professores.

A literatura sobre “melhores práticas” aponta para a necessidade de metodologias ativas que promovam o engajamento e a aplicação prática do conteúdo (Wilson, 2013). No entanto, mais do que atividades interativas, essas metodologias devem considerar o perfil específico do professor como aprendiz adulto, com experiências e necessidades práticas bem definidas (Drago-Severson, 2009; Merriam & Bierema, 2014).

Um ambiente de aprendizado centrado no professor favorece a conexão das formações com o contexto e as necessidades práticas dos docentes. Isso implica partir das experiências e desafios reais enfrentados pelos professores, promovendo uma reflexão estruturada e a aplicação das metodologias discutidas nas formações (Bransford, Brown, & Cocking, 1999). Tal ambiente proporciona condições para que os professores conectem os novos conhecimentos às suas práticas cotidianas e trabalhem suas dificuldades em sala de aula.

Outra característica central é o uso de representações da prática durante a formação, que trazem elementos da sala de aula para o centro do processo formativo. Representações, como vídeos de aulas reais, estudos de caso, trabalhos de estudantes e modelagem de práticas, ajudam a promover discussões produtivas e reflexões mais profundas sobre o ensino (Borko et al., 2014; van Es & Sherin, 2010). Por exemplo, ao discutir um vídeo de uma aula real, os professores podem observar e discutir a aplicação de métodos específicos, o comportamento dos estudantes e as reações do professor, facilitando a compreensão de estratégias que poderão empregar em suas próprias aulas.

“Um ambiente de aprendizado centrado no professor favorece a conexão das formações com o contexto e as necessidades práticas dos docentes.”

Para que essas metodologias se consolidem, é necessário desenvolver uma comunidade de prática entre os professores. Esse tipo de comunidade é um ambiente seguro e colaborativo, no qual os docentes compartilham experiências, discutem desafios e oferecem devolutivas construtivas uns para os outros (Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001). A construção desse espaço requer normas e estrutura para facilitar a interação entre os participantes, criando uma cultura de aprendizado colaborativo.

Do ponto de vista do planejamento da política pública de formação, é necessário portanto que haja orientações explícitas quanto ao desenho das formações para que elas possam incorporar esse tipo de metodologia. Essas orientações precisam estar refletidas no plano de desenvolvimento e acompanhamento do trabalho dos formadores, ou nos termos de referência utilizados para contratação de formações por terceiros ou parcerias com entidades externas à secretaria.

3.5 MENTORIA E SUPORTE DE FORMADORES ESPECIALISTAS

A qualidade da formação continuada depende, em grande medida, dos profissionais que conduzem as experiências de aprendizagem. Nesse sentido, a seleção e a formação de formadores qualificados e em número adequado são fundamentais para o sucesso dos programas formativos. Os formadores de professores atuam como especialistas e são responsáveis por promover um aprendizado aprofundado e significativo, incentivando a aplicação prática das metodologias discutidas na dimensão anterior (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017).

O perfil adequado do formador deve incluir tanto conhecimentos específicos da disciplina quanto práticas pedagógicas eficazes. Estudos demonstram que os formadores precisam dominar o conteúdo que ensinam, bem como possuir habilidades de mediação e facilitação, para apoiar os professores a relacionarem o conteúdo da formação com suas práticas de ensino (Jacobs, Seago, & Koellner, 2017). Essa expertise permite que o formador identifique as dificuldades dos participantes e ajuste o processo de aprendizado conforme necessário.

Outro aspecto crucial é a formação continuada dos próprios formadores, que precisam de conhecimento especializado para desenvolver habilidades de liderança e facilitação. Como a formação específica para ser formador não é foco da formação inicial ou de programas de pós-graduação, cabe às secretarias oferecê-la e dar suporte permanente para preparar esses profissionais a conduzir experiências de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores de maneira eficaz (Perry & Boylan, 2018).

Por fim, garantir um número adequado de formadores para cada área disciplinar é essencial para que as formações sejam centradas no conteúdo e atendam às necessidades específicas dos docentes. Ter formadores disponíveis para todas as disciplinas possibilita que cada formação aborde práticas pedagógicas específicas e atenda a desafios reais dos professores, evitando modelos genéricos de formação que tendem a ter menos impacto.

3.6 ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

O acompanhamento e a avaliação das formações continuadas são essenciais para garantir que as práticas formativas resultem em mudanças efetivas na sala de aula.

Esse processo se dá em dois níveis: o apoio contínuo aos professores na implementação do que aprenderam e a avaliação dos efeitos e do impacto da formação na prática docente e na aprendizagem dos estudantes (Loucks-Horsley et al., 2011).

No nível do acompanhamento, preocupamo-nos com um monitoramento mais formativo do processo de desenvolvimento profissional docente. Trata-se da construção de estratégias para acompanhar, durante e após a experiência formativa, como os professores estão recebendo as propostas e vivenciando as experiências em sala de aula, atrelada à possibilidade de receberem devolutivas estruturadas dos formadores a partir dessas reflexões. Esse acompanhamento contínuo permite que os professores ajustem e aprimorem suas práticas ao longo do tempo. Ele pode ser feito ao longo dos encontros formativos, por meio de trocas estruturadas planejadas pela mediação formativa, relatórios de prática que os professores podem informar à secretaria, ou mesmo formulários online que são preenchidos com alguma frequência, nos quais os professores podem informar os desdobramentos da formação em sua sala de aula.

“É importante que as secretarias monitorem a qualidade da formação, traduzida em efeitos e, idealmente, impactos que as formações oferecidas resultam”

Para além de acompanhar as reflexões dos professores e utilizar essa informação de maneira formativa, é importante que as secretarias também monitorem a qualidade da formação, traduzida em efeitos e, idealmente, impactos que as formações oferecidas resultam. Esse movimento envolve a coleta de dados

sobre a qualidade das formações oferecidas e os resultados observados na sala de aula. Esse tipo de avaliação pode ser realizado em diversos níveis de complexidade, e é fundamental para acompanhar a qualidade e a efetividade do processo formativo. Seguindo as proposições de Guskey (2002), podemos inferir alguns níveis de avaliação da qualidade – entendida como efeitos e impacto – da formação que são possíveis de serem acompanhados e informam à secretaria o que precisa ser ajustado no processo.

O primeiro nível de avaliação foca na satisfação e percepção dos participantes com relação ao evento formativo. Essa avaliação costuma ser feita com a utilização de formulários após os encontros, e pode ser facilmente coletada e sistematizada pelos próprios formadores. Aqui, obtém-se informações se os professores gostaram ou não da formação, se a experiência foi aprazível, se o espaço estava adequado, entre outros aspectos que se referem via de regra à percepção de qualidade dos aprendizes da formação.

Um segundo nível, um pouco mais complexo, diz respeito à qualidade da experiência de aprendizagem dos participantes da formação continuada. Trata-se, aqui, da investigação de aspectos específicos quanto às ações desenroladas na experiência vivenciada, a adequação de estratégias, e a percepção de aprendizagem dos participantes. Essa avaliação pode ser feita com formulários específicos, com perguntas nas quais os participantes reportam as práticas e a percepção de eficácia das experiências desde sua perspectiva, ou então pela observação das experiências formativas, com a utilização de protocolos e rubricas detalhadas.

Um nível mais complexo diz respeito à avaliação da relação ou impacto da formação no conhecimento e nas práticas dos professores participantes. Para que essa avaliação seja realizada, são necessárias evidências válidas e confiáveis das transformações que se pretende observar seja no repertório de saberes ou de práticas dos participantes. Adotando-se uma perspectiva mais formativa, é possível realizar avaliações desta natureza a partir de atividades realizadas no interior da própria formação, com a coleta de evidências sobre como o repertório do professor vai se transformando ao longo do tempo. A mudança na prática pode ser avaliada tanto por relatos que são feitos ao longo do tempo quanto por formulários nos quais os professores reportam as ações realizadas em sala de aula. Testes estruturados e instrumentos de observação da prática dos professores também são aliados na mensuração do impacto em conhecimentos e prática, mas também são mais custosos e exigem, normalmente, a formação de equipe especializada para que a coleta seja feita de maneira rigorosa.

Por fim, o nível mais complexo de mensuração do impacto de uma formação é a aprendizagem dos estudantes. É fundamental destacar que um olhar simplista sobre indicadores educacionais não permite inferir diretamente o impacto na aprendizagem. Avaliações de impacto requerem desenhos experimentais ou quase-experimentais rigorosos, considerando outros aspectos que podem influenciar os resultados observados de modo a atribuir o impacto devido à intervenção observada (Menezes Filho, Pinto, 2017). Nesse sentido, havendo o desejo ou necessidade de avaliar esse nível de impacto na aprendizagem dos estudantes, é recomendável que as secretarias busquem parcerias com instituições de pesquisa, capazes de oferecer metodologias robustas para uma análise aprofundada dos resultados das formações.

O que se espera das secretarias de educação é a existência de um plano e uma estratégia claros e coerentes para avaliar suas formações continuadas. Ademais, é essencial que sejam organizadas rotinas de incorporação das informações obtidas nas avaliações para melhoria contínua dos processos formativos.

3.7 RECURSOS

Para viabilizar todos os aspectos das formações continuadas, é essencial que as secretarias de educação disponham de recursos adequados, tanto materiais quanto humanos. Segundo o relatório do Learning Forward (2011), uma formação de qualidade exige uma alocação substancial e bem planejada de recursos.

Os recursos humanos incluem não apenas formadores qualificados, mas também o planejamento de uma jornada de trabalho que reserve tempo para a participação dos professores nas formações. Secretarias de educação precisam garantir que o número de formadores seja suficiente para atender a demanda das escolas, além de oferecer incentivos e planos de carreira que tornem atrativa a posição de formador.

Em termos de infraestrutura, são necessários espaços físicos adequados que favoreçam o engajamento e a interação entre os professores, além de plataformas e ferramentas para formações online ou híbridas. Materiais pedagógicos adequados também são fundamentais, tanto para o uso nas formações quanto para apoiar a prática em sala de aula. Por exemplo, se a formação utiliza recursos que os professores deverão empregar com os alunos, é importante que as escolas estejam equipadas com esses mesmos materiais.



Finalmente, recursos logísticos são essenciais, especialmente em redes com grande extensão territorial. Custos de transporte, alimentação e hospedagem para os professores e formadores, quando necessário, devem ser previstos e cobertos pelas secretarias, garantindo a participação plena e a acessibilidade das formações para todos os professores da rede.

As sete dimensões elaboradas no contexto do PACI-FC não são exaustivas, e evidentemente as secretarias devem considerar outros elementos que façam sentido em seus contextos. Todavia, a proposta deste quadro de referência é estruturar o que é basilar, de acordo com as melhores evidências do campo, para uma boa estrutura formativa dentro de uma secretaria. Cada uma dessas dimensões foi pensada enquanto tradução de aspectos reiteradamente mapeados na literatura especializada enquanto estruturantes para a boa qualidade da experiência de aprendizagem de professores. Assim, esperamos que elas possam auxiliar as secretarias a estruturarem suas condições institucionais e favorecer uma formação de qualidade.

Também é relevante destacar que para a elaboração deste quadro de referência, utilizamos primordialmente materiais referentes à formação de professores. Todavia, a maior parte dessas condições são transferíveis e beneficiam outros profissionais da educação, como gestores escolares e profissionais do quadro de apoio. Idealmente, esperamos que as políticas formativas possam ser pensadas em conjunto e de maneira sistêmica, visando ao desenvolvimento das redes de ensino e proporcionando a construção de espaços de aprendizagem mais eficazes para as crianças, jovens e adultos.

No restante desta nota técnica, discutimos como as políticas de formação nacionais brasileiras e da região da Amazônia legal estão organizadas, em diálogo com as dimensões aqui apresentadas. ■

4.

A formação continuada na política educacional brasileira

Um aspecto central ao discutirmos as condições institucionais para a efetivação de boas formações continuadas são os marcos legais que a orientam. No contexto brasileiro, as políticas educacionais são determinantes porque, no limite, estabelecem os marcos segundo os quais os entes federados e os servidores serão responsabilizados por suas ações. Nesse sentido, é relevante que compreendamos como as políticas brasileiras estão estruturadas quanto à concepção e oferta de formação continuada.

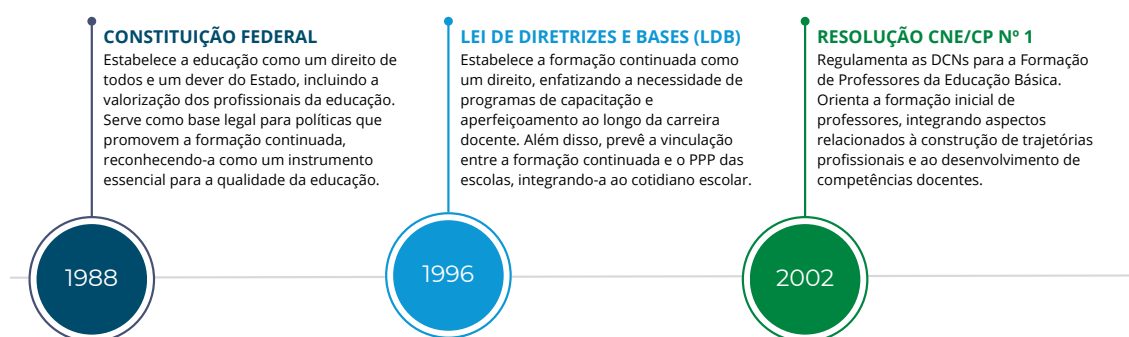
Neste capítulo, apresentamos uma linha do tempo da política educacional nacional, a fim de discutir as perspectivas e a importância dada ao desenvolvimento profissional dos professores da educação básica ao longo de nossa história, sobretudo a partir da redemocratização política, marcada pela promulgação da Constituição de 1988 (CF88; Brasil, 1988). Após essa discussão mais geral, apresentamos uma análise comparada feita a partir do Plano Nacional de Educação (PNE; Brasil, 2014) — importante documento desta trajetória — e dos planos estaduais de educação (PEE) de nove estados da federação que compõem a região da Amazônia Legal.

4.1 TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS NA POLÍTICA NACIONAL

A promulgação da Constituição Federal em 1988 (doravante CF88) foi um marco importante no desenho de políticas de formação docente no Brasil. O artigo nº 205 deste documento estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo este um marco fundamental para a expansão educacional às camadas mais populares. Para assegurar o acesso à educação para todos os

cidadãos, a carta magna também prevê a centralidade dos profissionais da docência neste processo, por meio de sua valorização e formação. O artigo nº 206 estabelece a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”³ como um dos princípios básicos do ensino brasileiro, assim como o “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal” (Brasil, 1988). Por esse motivo, a CF88 é comumente utilizada como base legal de políticas de promoção ao desenvolvimento profissional, em termos de formação inicial e continuada, dos profissionais da educação básica.

FIGURA 3. Linha do tempo das legislações



Nota: elaboração própria.

Não obstante, embora a CF88 sugira a valorização dos profissionais da educação, particularmente dos professores, ela não aponta caminhos concretos para sua concretização⁴. Oito anos após a promulgação da CF88, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, Lei nº 9.394/96), em 20 de dezembro de 1996. Sendo um documento especificamente voltado à regulamentação dos processos educacionais no território nacional, a LDBN traz em seu corpo indicações explícitas sobre os processos formativos e de valorização docente. Em seu artigo nº 67, a lei prevê que seja assegurado aos profissionais da educação básica o “*aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim*” (Brasil, 1996). Em seu artigo nº 61, a LDBN também estabelece o seguinte⁵:

art. 61. [...] Parágrafo único: A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:
[...]
II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. (Brasil, 1996)

3. Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006 (Brasil, 2006a).

4. É importante ressaltar que a definição utilizada para identificar claramente os chamados “profissionais da educação” foi criada apenas em 2009, a partir da Lei nº 12.014, que alterou o artigo 61 da LDB (Brasil, 2009a).

5. Incluído pela Lei nº 12.014 de 2009 (Brasil, 2009a).

Observa-se, portanto, a demarcação da importância dos processos formativos e inclusive um olhar sobre necessidade de articulação entre teoria e prática, aspectos essenciais para formações de qualidade, como destacado no capítulo anterior. Todavia, embora esses princípios estivessem presentes nestes que são os dois documentos legais mais importantes para as políticas educacionais, a década de 1990 e os primeiros anos da década de 2000 tiveram como foco principal as políticas de universalização do ensino. Foi apenas a partir do início da década de 2000 que a formação de professores passou a assumir mais relevância nas políticas nacionais, particularmente a etapa da formação inicial. Em 18 de fevereiro de 2002, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) publicou uma resolução que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena. Essa resolução foi um marco importante para a formação de professores no Brasil, e abordava princípios orientadores para a formação inicial, além de estabelecer alguns princípios da formação continuada.

A Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 previa que a formação deveria ser sistemática e articulada com a prática profissional, visando ao desenvolvimento contínuo dos conhecimentos e habilidades pedagógicas dos professores, e que deveria orientar-se pelo desenvolvimento de competências necessárias ao exercício profissional do professor. A resolução também valorizava a pesquisa como componente fundamental no desenvolvimento do conhecimento pedagógico. No contexto deste documento, a pesquisa se revela uma grande aliada para a construção do conhecimento pedagógico, proporcionando aos professores as habilidades necessárias para enfrentar os desafios educacionais e promover uma educação de qualidade, conforme observa-se em seu artigo 3º:

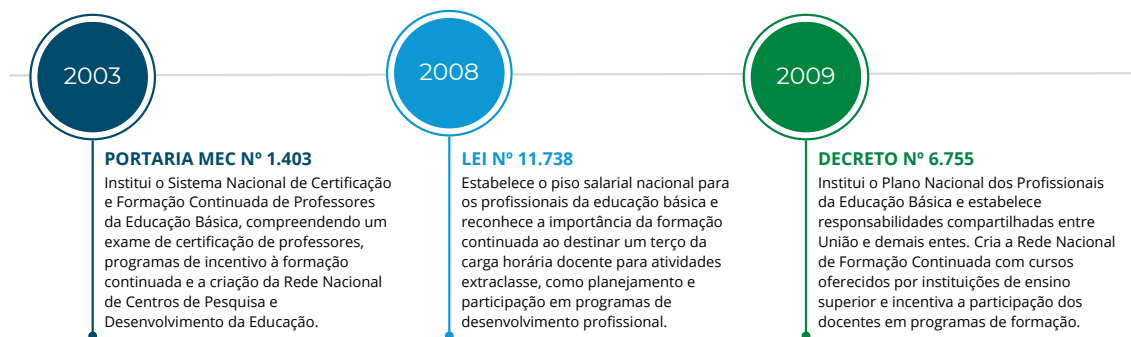
Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

[...]

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (Brasil, 2002a)

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, também foi uma medida voltada para a formação inicial, orientando a adaptação dos cursos de Pedagogia existentes e a estruturação dos novos cursos. A normativa estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, no Brasil. A resolução, fundamentada em várias leis, incluindo a LDBN (Brasil, 1996), definiu princípios, condições de ensino e aprendizagem, e procedimentos para o planejamento e avaliação dos cursos de Pedagogia no Brasil. Destinava-se à formação de professores para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, e na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar.

FIGURA 4. Linha do tempo das legislações - continuação



Nota: elaboração própria.

Seguindo nesta mesma linha, em 09 de junho de 2003, o Ministério da Educação (MEC), na Portaria nº 1.403, instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Essa portaria foi criada com base na Resolução CNE/CP nº 1/2002, especificamente o artigo nº 16, que dispõe sobre “a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.” (Brasil, 2002a; 2003).

Fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Portaria nº 1.403/2003 visava promover a qualidade educacional por meio de três pilares principais: o Exame Nacional de Certificação de Professores, que avaliava conhecimentos e competências dos educadores; programas de incentivo à formação continuada, desenvolvidos em parceria com os estados e os municípios; e a criação da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, focada em tecnologia educacional e oferta de cursos de formação de professores. É importante destacar que, na época da aprovação desta portaria, houve uma mudança significativa na sua implementação:

[...] devido às pressões dos movimentos dos educadores, houve um recuo quanto à implementação do exame de avaliação e certificação docente, contudo se manteve a instituição da Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. (Silva, 2022. p. 16)

Os marcos legais da década de 2000 revelam uma preocupação muito mais acentuada em estruturar a formação de professores no nível inicial (licenciaturas) do que em seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Esse olhar é fruto na demanda crescente por professores, resultado da universalização da educação básica nos anos 1990. Em um primeiro momento, para atender ao direito à escolarização de crianças e jovens, foi necessária a contratação de muitos professores sem a formação específica, de modo que a preocupação na década que se seguiu estava voltada para promover a adequação dessa formação.

Em 16 de julho de 2008, o Brasil deu mais um passo importante para a valorização dos professores ao promulgar a Lei nº 11.738/2008, conhecida como a Lei do Piso Salarial Nacional. Esta lei estabeleceu o piso salarial nacional para os profissionais do

“Além de definir o piso salarial, a lei estipulou que a jornada de trabalho dos professores deve incluir tempo destinado a atividades extraclasse, incluindo formação continuada.”

deve incluir tempo destinado a atividades extraclasse, como planejamento e correção de provas, reservando pelo menos 1/3 da carga horária para essas atividades. Por esse motivo, a lei também ficou conhecida popularmente como “lei do terço”:

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de $\frac{2}{3}$ (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. (Brasil, 2008)

Esta legislação é parte de um esforço mais amplo para valorizar a carreira do magistério, melhorar a qualidade da educação e atrair e reter profissionais qualificados na educação básica pública. A implementação do piso salarial foi planejada de forma gradual, com ajustes periódicos, e a responsabilidade de assegurar o cumprimento da lei é dos estados e municípios, com apoio financeiro da União, se necessário. Além disso, o Parecer nº 18 do Conselho Nacional de Educação sobre a Lei nº 11.738/2008 reconhece que o terço de horas destinado às atividades extraclasse devem ser utilizados também como momentos dedicados à formação continuada dos professores, inclusive nos chamados horários de trabalho pedagógico coletivo (Brasil / CNE, 2012). Nesse sentido, esta é uma legislação fundamental para um olhar mais qualificado para a formação continuada docente por parte das redes de ensino, lançando luzes sobre a necessidade de aprimorar as qualidades docentes em serviço.

O Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, visando à melhoria da qualidade da educação no Brasil por meio da valorização e formação contínua dos professores, disciplinado pela atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para promover a oferta de cursos de formação inicial e continuada em parceria com instituições de ensino superior. Além disso, o decreto previa apoio financeiro e bolsas de estudo para facilitar a participação dos professores nas atividades formativas, e estabelecia a necessidade de monitoramento e avaliação contínua das ações implementadas:

Art. 9º O Ministério da Educação apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério ofertadas ao amparo deste Decreto, mediante:

I - concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, na forma da Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como auxílio a projetos relativos às ações referidas no caput; e

II - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições de educação superior previstas nos arts. 19 e 20 da Lei nº 9.394, de 1996, selecionadas para participar da implementação de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada, nos termos do art. 2º da Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992. (Brasil, 2009b)

6. Vale citar que o pagamento dos profissionais da educação era feito, até 2006, por meio do FUNDEF — instituído pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996 (Brasil, 1996) — e, a partir de 2007, pelo FUNDEB (Brasil, 2007).

Desse modo, essa política buscava articular esforços entre o governo federal, estados, municípios e entidades formadoras para garantir uma formação docente de qualidade, essencial para a melhoria do ensino na educação básica. Entretanto, esse decreto foi revogado mais tarde, em 2016, pelo Decreto nº 8.752, que apresentaremos mais à frente.

Ainda em 2009, a Resolução nº 2 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com legislações federais, como a CF88 e a Lei do Piso Salarial. Seu principal objetivo era garantir condições dignas de trabalho e valorização profissional aos docentes que atuam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo modalidades como Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. A resolução fundamentava-se na promoção da gestão democrática nas escolas, acesso à carreira por concurso público, remuneração condigna conforme o Piso Salarial Profissional Nacional, e incentivos à formação continuada:

II - acesso à carreira por concurso público de provas e títulos e orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;

III - remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei nº 11.738/2008;

IV - reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante;

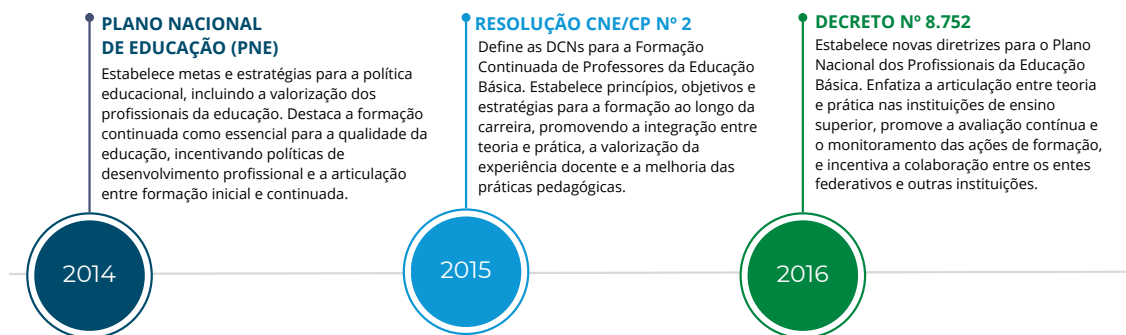
V - progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional;

VI - valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado, que será utilizado como componente evolutivo;

VII - jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos; (Brasil, 2009c)

Além disso, estabelecia critérios claros para a avaliação de desempenho e progressão na carreira, reconhecendo o tempo de serviço e a qualificação profissional como elementos essenciais para o desenvolvimento da carreira docente e a melhoria da qualidade educacional no país. Tais ações se alinhavam com os objetivos de políticas educacionais que buscam elevar o nível de ensino e assegurar uma educação inclusiva e eficaz para todos os estudantes.

FIGURA 5. Linha do tempo das legislações - continuação



Nota: elaboração própria.

Em 25 de junho de 2014, foi aprovada no Brasil a Lei nº 13.005, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias para toda a política educacional no Brasil. O Plano previa diretrizes e metas específicas para assegurar a melhoria constante das competências dos professores e demais profissionais da área. Entre as 20 metas previstas pelo PNE, várias se relacionam diretamente à formação continuada, principalmente as metas nº 15, 16, 17 e 18, que asseguram a formação superior específica para a atuação docente, a oferta de cursos de atualização e formação continuada de acordo com a área de atuação e a criação de políticas de valorização profissional:

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 no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

[...]

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.

[...]

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

[...]

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (Brasil, 2014)

As estratégias dessas metas incluíam ações como a ampliação da oferta de formação continuada, a garantia de condições adequadas de trabalho para a realização dessas formações e o incentivo à participação em programas de pós-graduação, conforme podemos observar em algumas estratégias selecionadas e destacadas abaixo:

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

[...]

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

[...]

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (Brasil, 2014)

As estratégias 15.4, 16.1, 16.2 e 16.5 das Metas 15 e 16 propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) tinham como objetivo aprimorar a formação continuada dos profissionais da educação básica de maneira coordenada e efetiva. Na Meta 15, destacamos a estratégia 4, que enfatizava a consolidação e ampliação de uma plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada, além de divulgar e atualizar os currículos eletrônicos destes programas. Essa plataforma visava facilitar a gestão e o acesso aos cursos, promovendo uma formação contínua, atualizada e alinhada às necessidades dos educadores.

Destacamos também a estratégia 1 da Meta 16, que propunha a realização de um planejamento estratégico em regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, para dimensionar a demanda por formação continuada e fomentar sua oferta pelas instituições públicas de educação superior, de forma integrada e alinhada às políticas educacionais de cada ente federado. Essa estratégia é particularmente relevante quando pensamos na primeira dimensão das condições institucionais de oferta, pois pressupunha um entendimento contextual dos entes federados e sua respectiva organização para oferta qualificada de formação.

Além disso, nota-se que a estratégia 16.2 visava consolidar uma política nacional de formação de professores, estabelecendo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação para garantir a qualidade das atividades formativas. Por sua vez, a estratégia 16.5 buscava ampliar a oferta de bolsas de estudo de pós-graduação para professores e demais profissionais da educação básica, possibilitando um maior acesso a programas de especialização, mestrado

do e doutorado. Essas estratégias eram consideradas essenciais para assegurar a formação contínua e de qualidade dos profissionais da educação, contribuindo para a melhoria da educação no Brasil.

Além disso, o PNE estabelecia mecanismos de monitoramento e avaliação contínua, com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) responsável pela coleta e divulgação de dados para avaliar o progresso do plano, reforçando o compromisso do Brasil com a melhoria da educação. Essa previsão, ao menos no campo do planejamento da política, estava alinhada com a necessidade de acompanhamento e avaliação das iniciativas de formação continuada,

“O PNE 2014 possuía metas e estratégias consideradas essenciais para garantir a formação contínua e de qualidade dos profissionais da educação, contribuindo para a melhoria da educação no Brasil.”

destacadas na dimensão 6 do quadro de referência teórico do PACI-FC.

No momento da escrita desta nota técnica, a sociedade brasileira discute a qualidade da implementação do PNE 2014-2024 e o Congresso Nacional discute um novo plano educacional nacional para os dez anos futuros. Poucos dados públicos sobre a formação continuada foram produzidos neste período,

de modo que iniciativas como o PACI-FC corroboram a reflexão dos entes federados quanto aos avanços realizados na formação em seus territórios.

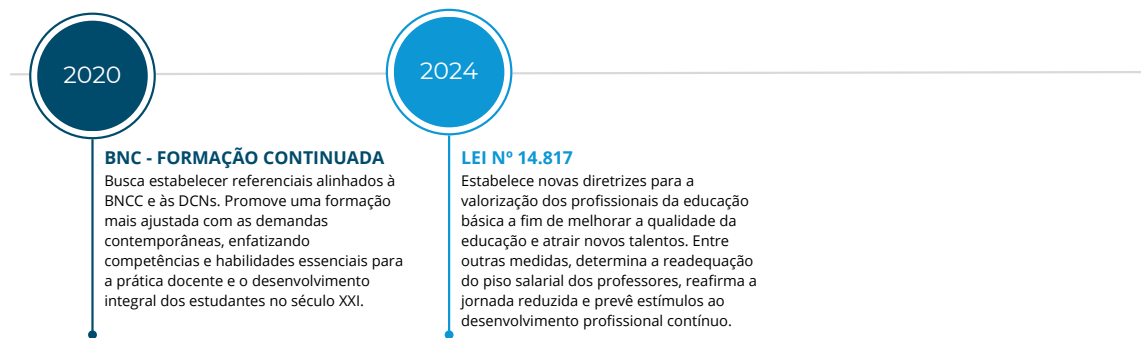
A Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 complementava as iniciativas propostas no Plano Nacional de Educação (PNE) ao estabelecer princípios, objetivos e estratégias voltadas para *“a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”* (Brasil, 2015), bem como a valorização da experiência docente e melhoria das práticas pedagógicas. Este documento estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Seus princípios incluem a conexão entre conhecimento teórico e prática cotidiana, reconhecimento da experiência dos professores e desenvolvimento profissional contínuo. Entre os objetivos, destacam-se o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, a atualização constante e o desenvolvimento de competências. As estratégias envolvem a implementação de programas de formação em parceria com instituições de ensino, oferta de diversas modalidades de formação, como cursos e seminários, e criação de políticas de incentivo à participação dos professores nesses programas.

Em 09 de maio de 2016, também em conformidade com as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), foi instituído o novo Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (PNFP) por meio do Decreto nº 8.752. Este plano substituiu decretos anteriores, como o Decreto nº 6.755 de 2009 que discutimos anteriormente, bem como o Decreto nº 7.415 de 2010 que focava na organização da formação dos profissionais escolares, inclusive com a criação do Profuncionário para formação técnica de servidores públicos da educação básica (Brasil, 2009b; 2010). O decreto de 2016 estabelecia diretrizes atualizadas para a formação de professores no Brasil, envolvendo a União, estados, Distrito Federal e municípios. Ele destacava a importância da articulação entre teoria e prática nas instituições de ensino superior, visando preparar os professores para aplicar de maneira eficaz os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar, promovendo assim a melhoria contínua da qualidade educacional; e, principalmente, *“apoiar a oferta e a expansão de cursos de*

formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;” (Brasil, 2016).

Além disso, o PNFP buscava promover a avaliação contínua e o monitoramento das ações de formação, assegurando que estas estivessem alinhadas aos objetivos educacionais nacionais e promovessem melhorias significativas na qualidade da educação básica. O decreto de 2016 buscou integrar e articular a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica com outras políticas educacionais em vigor, buscando uma maior coerência e eficácia no sistema educacional.

FIGURA 6. Linha do tempo das legislações - continuação



Nota: elaboração própria.

Lançada em 2020, a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), estabelecia diretrizes e parâmetros para a formação contínua de educadores no Brasil, com o objetivo de promover a qualidade e a eficácia do ensino. Alinhada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que no art. 63 “define que “os Institutos Superiores de Educação manterão (...) programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (Brasil, 2020; 1996); à Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) e à Meta 16 em que propõe “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, 2020; 2014); bem como tem como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que “prevê aprendizagens essenciais, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento” (Brasil, 2020).

A BNC-Formação Continuada foi estruturada em torno de cinco dimensões principais: desenvolvimento profissional e carreira; formação inicial e continuada; condições de trabalho e valorização; gestão da educação e participação; e pesquisa e inovação. Essas dimensões visavam integrar a trajetória formativa dos professores, melhorar suas condições de trabalho, valorizar a profissão docente, fortalecer a gestão democrática e incentivar práticas pedagógicas inovadoras e baseadas em evidências. Não obstante, a resolução gerou intensas discussões durante e após seu período de implementação. Pauli e Silva (2023) exploram os principais pontos de debate sobre a formação continuada, revelando uma série de críticas e preocupações significativas e destacando as tensões associadas às

diretrizes estabelecidas pela Resolução. Uma crítica central diz respeito ao potencial de fragmentação do conhecimento e das práticas pedagógicas com a separação entre formação inicial e continuada, conforme estipulado pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 e pela Resolução nº 1/2020.

Outra controvérsia diz respeito à desconexão entre a formação teórica e a prática pedagógica cotidiana dos docentes, comprometendo a aplicabilidade real dos cursos oferecidos. Embora a resolução promova flexibilidade na oferta de programas, essa flexibilidade é questionada quanto à sua capacidade de garantir qualidade e profundidade na formação. Essas críticas ressaltam a necessidade de uma abordagem mais flexível, inclusiva e contextualizada para a formação continuada, que leve em conta as realidades locais e permita uma evolução contínua adaptada às demandas da prática docente. Esta resolução está atualmente em discussão no Conselho Nacional de Educação, mas até a data da publicação deste trabalho não foi publicada uma nova versão da diretriz.

Mais recentemente, a Lei nº 14.817, criada em 16 de janeiro de 2024, estabeleceu novas diretrizes para a valorização dos profissionais da educação básica no Brasil, visando melhorar a qualidade do ensino e atrair novos talentos para a área. Entre as principais medidas, a lei determina a readequação do piso salarial dos professores ao piso salarial profissional nacional, garantindo uma remuneração justa e compatível com suas responsabilidades. Além disso, reafirma a importância da jornada reduzida, permitindo que os educadores disponham de tempo adequado para planejamento de aulas, correção de atividades e desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

A legislação também prevê estímulos ao desenvolvimento profissional contínuo, incentivando a participação dos professores em cursos de formação continuada, oficinas, seminários e outras atividades de aprimoramento. Ademais, inclui medidas de valorização, como programas de reconhecimento e incentivo, além de políticas de apoio psicológico e emocional, assegurando que os profissionais da educação sejam devidamente capacitados, valorizados e motivados a contribuir de forma eficaz para o desenvolvimento educacional do país. Por se tratar de legislação muito recente, ainda não dispomos de estudos que avaliem seus impactos e consequências no cenário formativo docente.

A partir deste exercício descritivo, pudemos observar que a formação continuada foi, pouco a pouco, ganhando relevância no contexto das normativas educacionais brasileiras. Se na década de 1990 a temática apenas tangenciava os documentos legais, na última década observamos uma preocupação real em desenhar normativas e legislações que possam orientar os entes federados na estruturação de experiências formativas eficazes. Também é notável que o volume maior de documentos na última década evidencia uma necessidade de aprofundar fundamentos e direcionamentos da formação continuada, o que pode auxiliar os entes federados na definição de políticas de formação continuada mais estruturadas em seus territórios. É importante destacar, contudo, que até o momento não existe uma política nacional efetiva para orientar as políticas locais.

No próximo capítulo, apresentamos uma discussão de como esse processo se desdobrou nos estados da Amazônia legal, por meio de uma análise das normativas estaduais desta região. ■

5.

Análise comparada: política educacional na amazônia legal brasileira

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO: POR QUÊ O PNE E OS PEE?

Conforme discutido no capítulo anterior, o Plano Nacional de Educação (PNE) se destaca, no campo nacional, como a política mais abrangente e suficientemente estruturada, em termos de metas e definições claras de estratégias, servindo como referência fundamental para o funcionamento de todo o sistema educacional brasileiro, incluindo as políticas de formação continuada de professores. Por esse motivo, escolhemos utilizar o PNE como base da análise comparada que realizamos na presente seção, cotejando com os planos estaduais de educação (PEEs) dos nove estados que compõem a região da Amazônia Legal. São eles: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e Maranhão.

Essa escolha se baseia em três aspectos fundamentais. O primeiro diz respeito, justamente, ao fato do PNE se apresentar como um documento já consolidado, sancionado sob a Lei nº 13.005/2014, que definiu metas e estratégias para a melhoria da educação brasileira entre 2014 e 2024. Fato relevante é que, no momento da escrita desta nota técnica, acontece a discussão pública sobre um novo PNE para o próximo decênio, o que amplifica a importância da presente análise no contexto atual da educação pública brasileira.

O segundo aspecto diz respeito à comparabilidade do PNE com políticas locais, uma vez que sua estrutura previu a produção de versões próprias do plano para cada estado da federação, na forma, portanto, de um plano estadual de educação (PEE), com metas e estratégias próprias e contextualizadas localmente. Assim, o PNE se constitui como um marco comum que pode ser utilizado para avaliar como

cada estado adapta e implementa as diretrizes nacionais em suas próprias políticas de formação continuada. Apesar de não ser o foco desta análise, a transposição também pode ser feita, com as devidas adaptações aos contextos municipais e seus Planos Municipais de Educação (PME).

Por fim, a legislação do PNE previu também que União e Estados deveriam monitorar e avaliar, por meio de indicadores específicos, o avanço de cada uma das metas previstas em seus planos. A exigência de relatórios de monitoramento regulares permite acompanhar progressos e desafios enfrentados na implementação das políticas de formação continuada, fornecendo dados valiosos para uma avaliação mais precisa e fundamentada. Desse modo, ao utilizarmos o PNE como referência central de nossa análise, garantimos uma base de comparação sólida entre as políticas de formação continuada nos diferentes estados da Amazônia Legal.

Destacamos, ainda, que embora as metas e estratégias dos planos não reflitam necessariamente como as políticas se desenrolam no contexto de sua implementação, elas são a expressão das prioridades e direcionamentos dados pela rede. Assim, no processo de construção desses planos, espera-se que cada uma das redes considere seu contexto específico, seus professores e suas necessidades, e elabore estratégias que potencializem a construção de políticas efetivas para a formação.

5.2 METODOLOGIA E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Os autores optaram pela análise documental dos planos nacional e estaduais de educação — referente aos estados que compõem a região da Amazônia Legal —, bem como dos relatórios de monitoramento disponíveis em cada nível da federação. Nesse sentido, pode haver informações internas que não foram contempladas pela limitação da metodologia. Com isso, espera-se que esta análise seja lida enquanto uma fotografia do que é possível considerar a partir desta metodologia e seja aprofundada diante da realidade de cada estado. Para isto, foi realizada análise de conteúdo baseada em quatro categorias (Bardin, 2011). Estas categorias de análise foram definidas para proporcionar uma compreensão comparativa aprofundada das políticas de formação continuada nos estados de interesse e também busca relacionar as dimensões priorizadas pela PACI-FC. São elas:

- i. **Visão sobre a formação continuada:** esta categoria de análise se ancora na primeira dimensão do PACI-FC e visa identificar como a formação continuada é apresentada nos planos nacional e estaduais, destacando os objetivos e metas previstos. A partir dessa categoria, podemos entender se a formação continuada é vista, nas diferentes perspectivas, apenas como uma maneira de preencher lacunas da formação inicial, promover o desenvolvimento profissional dos professores, ou alcançar outros objetivos específicos (e.g. melhora dos níveis de aprendizagem entre os estudantes);
- ii. **Responsabilização pela formação continuada:** nesta categoria, verificamos se os planos nacional e estaduais preveem explicitamente os responsáveis pela oferta e gestão das oportunidades de formação continuada para professores. A análise considera a distribuição de responsabilidades entre diferentes níveis de governo e instituições, como estados, municípios, secretarias de educação, escolas, e parcerias com universidades e outras organizações. A clareza na definição de responsabilidades é crucial para a implementa-

ção eficaz das políticas de formação continuada. A governança da formação continuada também está conectada à primeira dimensão do marco teórico que orienta o PACI-FC.

- iii. **Indicação de tempo de jornada:** esta categoria avalia como os planos nacional e estaduais justificam a dedicação de tempo de jornada dos professores para a formação continuada. Ela se conecta à duas dimensões do marco teórico: no escopo da segunda dimensão, avaliamos a modalidade e a abrangência da formação tal como proposta em seus marcos legais, e dentro da dimensão 7, avaliamos se o tempo é considerado um recurso à formação continuada. A análise tem como objetivo identificar se existem diretrizes específicas sobre a alocação de horas de trabalho para a participação em atividades de formação, e como essas diretrizes são implementadas nas diferentes regiões. Além disso, podemos considerar também se os planos oferecem suporte logístico e financeiro para garantir que os professores possam dedicar tempo suficiente e adequado para sua formação continuada;
- iv. **Grupos de professores atendidos:** a última categoria identifica se a formação continuada é dedicada, nas redes de ensino, a grupos prioritários de professores, a depender das necessidades contextuais locais. A análise verifica se os planos mencionam explicitamente grupos específicos de professores, como professores iniciantes, professores que atuam em áreas de maior vulnerabilidade, e professores em contextos multiétnicos e/ou multilíngues. Nesta análise, dialogamos tanto com a segunda dimensão, desde o ponto de vista da abrangência, quanto com a terceira dimensão, na medida em que é possível observar focos em áreas do conhecimento específicas. Esta categoria é essencial para entender como as políticas de formação continuada são adaptadas para atender às demandas e desafios específicos de diferentes contextos educacionais.

5.3 ANÁLISE GERAL DOS PLANOS

Para iniciar nossa análise, a Tabela 1 apresenta uma descrição geral dos contextos em que fomos capazes de identificar — no PNE e nos PEE da Amazônia Legal — evidências relativas às categorias de análise discutidas anteriormente. As evidências se dividem entre i) aquelas encontradas diretamente nos planos de metas e estratégias e ii) aquelas encontradas nos relatórios de monitoramento publicados durante a implementação dos planos.

Podemos observar que a única categoria de análise que dispõe de evidências em todos os contextos possíveis é a categoria “Visão sobre a formação continuada”, estando presente em todos os planos e relatórios de monitoramento analisados. Não obstante, apesar dos documentos locais apresentarem clareza quanto aos objetivos das redes de ensino para a oferta de formação continuada de professores, podemos discutir se esses objetivos estão alinhados com a expectativa nacional disposta no PNE e nas demais legislações nacionais apresentadas nesta nota técnica. Realizamos essa discussão, do ponto de vista qualitativo, na seção seguinte.

Por outro lado, a categoria com menor número de evidências disponíveis é a categoria “Indicação de tempo de jornada”, observada no plano estadual de 5 dos 9 estados da Amazônia Legal e estando presente, posteriormente, nos relatórios de monitoramento de apenas 3 estados. Não obstante, vale destacar que, da perspectiva nacional, existem outras legislações vigentes que fazem referência a alocação de

horas de trabalho dos professores para atividades de formação continuada (e.g. Lei nº 11.738/2008, conhecida como “lei do terço”).

Outra forma de analisar a informação sobre a disponibilidade de evidências relativas às categorias de interesse nos documentos avaliados se dá por meio da análise da importância relativa de cada categoria de análise. Para isso, contabilizamos o número de evidências diferentes encontradas nos planos e relatórios de monitoramento dentro de cada categoria de análise e calculamos a proporção em relação ao total de evidências encontradas tanto no nível nacional quanto estadual.

TABELA 1. Categorias de análise e presença de evidências no PNE e PEE analisados

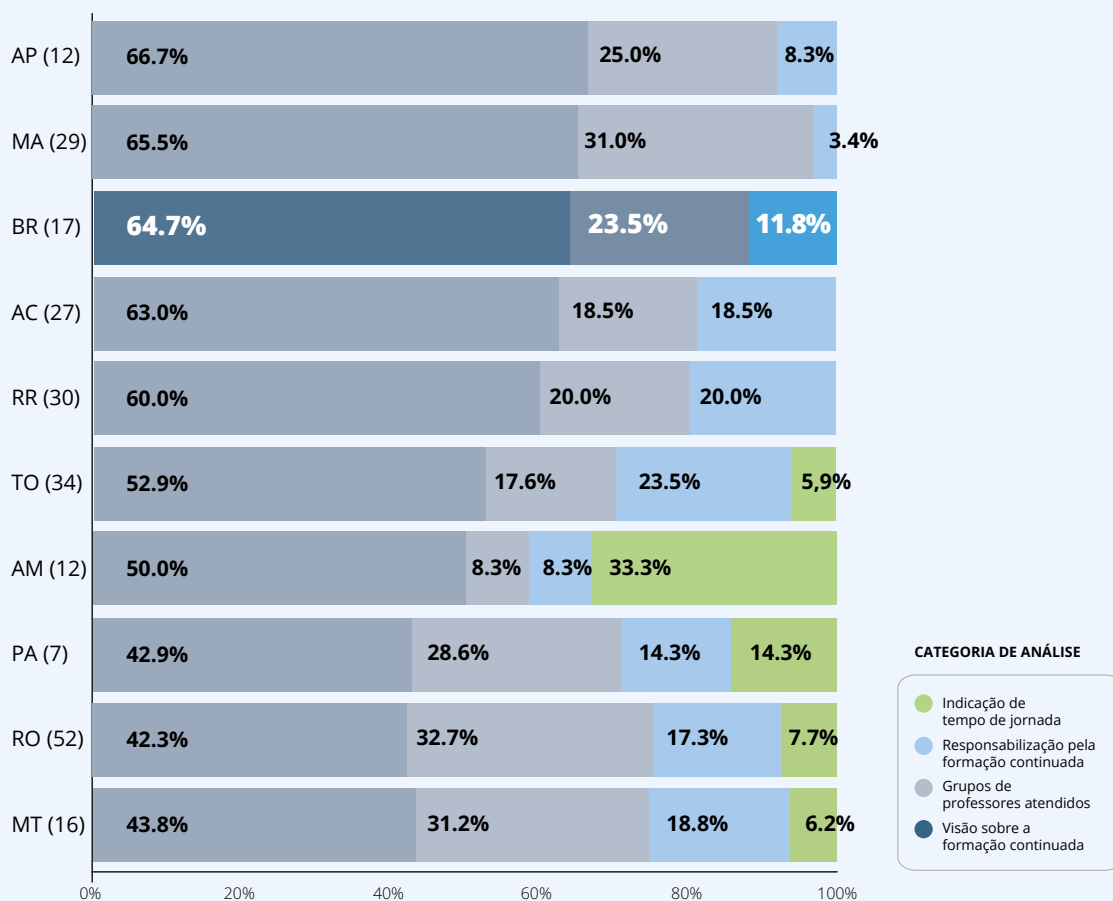
CATEGORIA DE ANÁLISE	Observado no PNE?		Observado em PEEs dos estados da Amazônia Legal? (N = 9)	
	Plano de metas e estratégias	Relatórios de monitoramento	Plano de metas e estratégias	Relatórios de monitoramento
Visão sobre a formação continuada	Sim	Sim	9 estados	9 estados
Responsabilização pela formação continuada	Sim	Não	8 estados	5 estados
Indicação de tempo de jornada	Não*	Não*	5 estados	3 estados
Grupos de professores atendidos	Sim	Não	9 estados	4 estados

Nota: Elaboração própria. * apesar de não existir referência explícita no PNE ao tempo de jornada a ser dedicado para a formação continuada de professores, é importante considerar que existem outras legislações nacionais que fazem referência ao tópico (por exemplo, a Lei nº 11.738/2008, conhecida como Lei do Piso)

Abaixo, a Figura 7 resume esse exercício. À esquerda da figura, estão dispostos os estados analisados e, em destaque, o Brasil, assim como, entre parênteses, o número total de evidências analisadas em cada um deles. No eixo x observamos o cálculo da importância relativa das categorias de análise, em termos do número de evidências encontradas. Em primeiro lugar, destacamos a grande variabilidade no número total de evidências encontradas em cada estado: no Plano Nacional (BR), observamos um total de 17 evidências; nos casos de Pará (PA) e Rondônia (RO), esse número varia entre 7 e 52, respectivamente.

Outro detalhe interessante dessa análise é que alguns estados possuem uma distribuição muito parecida com a nacional, com destaque para Amapá (AP), Acre (AC), Maranhão (MA) e Roraima (RR). Esse resultado é, em algum grau, esperado, uma vez que o PNE influenciou fortemente as adaptações estaduais dos PEE, com alguma variação no nível de especificação e contextualização adotado por cada estado na escrita de sua versão própria. De maneira geral, as principais metas e estratégias previstas pelo PNE permanecem iguais em boa parte dos PEE.

FIGURA 7. Importância relativa das categorias de análise nos planos e relatórios analisados



Nota: as proporções representam o número de evidências encontradas em cada categoria de análise com relação ao total de evidências encontradas nos planos nacional e estaduais. Em parênteses, ao lado do nome de cada estado, o número total de evidências encontradas nos planos e relatórios de monitoramento.

Por outro lado, a Figura 10 também mostra algumas diferenças importantes entre o PNE e os planos de educação da Amazônia Legal. Em alguns estados, notadamente Maranhão (MA), Rondônia (RO) e Mato Grosso (MT), observamos uma maior importância relativa da categoria “Grupo de professores atendidos”, cerca de 7 pontos percentuais (p.p.) acima da média nacional. Essa categoria trata da priorização de grupos específicos de professores na oferta de formação continuada. Na seção seguinte discutiremos essas e outras questões em maiores detalhes do ponto de vista qualitativo.

5.4 ANÁLISE POR CATEGORIA

Nesta seção, analisamos em detalhe cada uma das categorias a partir dos planos investigados. O Quadro 2 sistematiza o que foi encontrado em cada um dos planos dos nove estados. Nos textos a seguir, discutimos esses achados e exploramos suas consequências para o processo formativo docente.

Visão sobre a formação continuada

A leitura cuidadosa do PNE e dos planos estaduais nos permitiu identificar uma série de metas e estratégias que consideramos relevantes para desenhar a visão das redes sobre a formação continuada de professores. Como discutido anteriormente, todos os nove estados analisados possuem, ao menos, uma evidência relacionada a esta categoria de análise.

De um modo geral, a visão sobre formação continuada apresentada nos planos estaduais analisados é difusa e pouco específica. Em parte desses planos, há um reforço explícito sobre a importância da formação continuada como *direito* a ser assegurado ou como *mecanismo* para ampliar o repertório dos professores. Em outros, a formação é vista primordialmente como curso, complementando a formação inicial dos professores. Nenhum dos documentos, contudo, deliberadamente apresenta uma visão clara sobre qual a concepção de formação e como ela atuaria no que se entende por profissionalismo docente dentro daquela rede.

Parte dos planos apresenta também uma visão que podemos considerar instrumentalista da formação continuada. Isso ocorre quando ela é apresentada enquanto o meio para alavancar aprendizagens dos alunos que não estão bem desenvolvidas de acordo com medidas inferidas por avaliações padronizadas. Em dois dos planos, há menções explícitas a formações que deveriam focar em aspectos do currículo mal desenvolvidos pelos estudantes segundo as medidas das avaliações.

Por outro lado, não há uma visão clara de aprendizagem que se pretende avançar por meio da formação continuada. Ao apresentá-la de forma genérica, não se estabelecem parâmetros sobre o que se espera que a formação desenvolva enquanto entendimento sobre aprendizagem e ensino. Igualmente, docentes e outros profissionais da educação não são apresentados nos planos como aprendizes do processo, não havendo metas específicas para conhecê-los e atender suas necessidades educacionais.

Por fim, e talvez porque os planos busquem aderir muito fielmente ao PNE, vemos pouca contextualização das metas e estratégias ao contexto. Todos os planos analisados são estaduais, e é relevante considerar que não parece haver uma reflexão mais estruturada sobre estratégias que considerem o professor especialista (que atua nos anos finais e no ensino médio) enquanto sujeito da aprendizagem formativa. Isso é particularmente curioso quando consideramos que há inúmeras menções ao processo de alfabetização e até mesmo à educação infantil, mas não às etapas prioritárias na oferta das redes estaduais. Também há pouca menção ao contexto amazônico e como ele deveria ser levado em consideração no planejamento das formações. Alguns planos falam explicitamente da formação de professores indígenas e de áreas rurais, mas não estruturam de maneira clara como a formação deveria ser pensada para considerar esses atores em particular.

Responsabilização pela Formação Continuada

Esta categoria buscou analisar o quanto os planos estaduais explicitam estratégias de atribuição e coordenação das responsabilidades para oferta e gestão da formação continuada nas redes da Amazônia Legal. Dois níveis de articulação foram analisados dentro desta categoria: o quanto as redes se articulam e organizam internamente em relação à formação e que tipo de articulação é planejada em relação a entes externos.

Em apenas dois planos analisados (Amapá e Mato Grosso) houve menções explícitas a um departamento responsável pela oferta da formação continuada. Maranhão propõe, enquanto estratégia, a criação de um núcleo responsável pela formação continuada. Nos demais, não fica explícito se haveria um planejamento direcionado para áreas específicas da gestão. Embora essa ausência de menção explícita não exclua a possibilidade desses departamentos efetivamente existirem, a ausência de estratégias específicas voltadas para os setores responsáveis é um aspecto a ser considerado em reflexões internas sobre a prioridade dos mesmos na política traçada.

Outro aspecto que chamou atenção quanto à articulação interna das secretarias é que, em nenhum dos nove planos analisados, houve estratégias traçadas visando à articulação de diferentes setores da secretaria para a oferta e planejamento da formação continuada. Um único plano (Tocantins) menciona parcerias com outras secretarias estaduais (esporte e cultura), mas também não apresenta estratégias que visem à articulação das pastas da própria secretaria. É sabido que inúmeros setores diferentes a cargo de demandas pedagógicas acabam por demandar formação continuada e, não raro, são realizadas ofertas pouco articuladas e coerentes. Nesse sentido, seria desejável observar estratégias claras que orientassem uma maior articulação intersetorial com vistas ao desenvolvimento docente.

Com relação ao estabelecimento de parcerias com entes externos às secretarias de educação, há menções mais ou menos explícitas em todos os nove planos analisados. É particularmente recorrente a ideia do estabelecimento de parcerias com Instituições de Ensino Superior (IESs) públicas, privadas ou comunitárias, para a oferta de formação continuada. Essa estratégia aparece claramente em sete dos nove planos, indicando a centralidade do ensino superior na formação continuada dos membros do magistério. Essa presença massiva pode ser explicada, em partes, pela própria meta de alcançar ao menos 50% do corpo docente com formação em nível de pós-graduação estabelecida pelo PNE. No plano amazonense menciona-se a parceria com membros da sociedade civil, sem especificação quanto às áreas de ocupação que eles teriam.

Também é bastante recorrente a menção ao regime de colaboração para a oferta de formação continuada nos planos analisados. Todavia, as estratégias nas quais encontramos essas referências são genéricas e não se voltam à organização de como o regime de colaboração operaria para efetivamente garantir formação de qualidade aos professores e demais educadores.

Nesse sentido, observamos que os planos, embora apontem para atores que estariam envolvidos na oferta da formação continuada aos educadores da rede, não são exatamente explícitos quanto à definição de responsabilidades e atribuição de papéis.

Indicação de Tempo de Jornada

A alocação de tempo de jornada para formação continuada é essencial para garantir que os professores possam usufruir da formação continuada. De fato, sem isso, o melhor planejamento falha ao não chegar ao seu destinatário. À despeito da importância do tema, contudo, a maioria dos planos estaduais carece de diretrizes robustas, apresentando visões difusas ou nem mesmo mencionando nada acerca do tema.

Em nossa análise, verificamos que cinco dos nove planos não fazem nenhuma menção explícita ao tempo de jornada que seria dedicado à formação continuada. Mato Grosso e Rondônia apontam, no plano, o asseguramento de horas semanais dentro da jornada docente, embora o último não explicita a indicação exata de quantas horas seriam. Tocantins, por sua vez, estabelece enquanto estratégia a alocação de 10% da jornada docente para a participação em momentos de formação continuada. Por fim, Amazonas menciona a realização de encontros semestrais ou anuais, mas sem esclarecer número de horas ou tempo na jornada dos professores.

Embora os planos sejam apenas uma parte das políticas educacionais das referidas redes, a ausência de estratégias específicas para alocação de tempo voltado ao desenvolvimento de seus profissionais é um aspecto preocupante. Se a formação é entendida como um elemento fundamental na qualidade da educação, espera-se que haja dedicação de tempo e investimento das redes para sua consecução, e isso passa pelo compromisso da alocação de tempo da jornada dos professores para seu desenvolvimento. Assim, na revisão dos planos que devem ocorrer a partir do novo PNE, seria importante considerar estratégias específicas para alocar tempo para formação.

Grupos de Professores Atendidos

Embora as estratégias não reflitam especificamente o que é de fato ofertado em termos de formação continuada, elas revelam o quanto há um olhar direcionado e específico para os diferentes grupos docentes na rede de ensino. Ao estabelecer estratégias que especificam quais ações são esperadas para atender um determinado grupo docente, indica-se uma reflexão específica sobre as necessidades daquele grupo e sinaliza-se para os atores públicos que existe a necessidade de ações direcionadas.

Nos nove planos dos estados da Amazônia Legal, encontramos estratégias que explicitamente mencionavam a necessidade ou a priorização de formação continuada para professores que atendem populações mais vulneráveis. Em particular, foram recorrentes menções aos professores que atendem educação escolar indígena e quilombola, educação de jovens e adultos, escolas do campo e ribeirinhas, e em alguns casos estudantes em situação de privação de liberdade. Em uma parte considerável dos planos, há menções específicas ao atendimento de professores da educação infantil e alfabetizadores.

Por outro lado, os planos não traçam estratégias específicas para os docentes especialistas que atendem estudantes do ensino fundamental e médio. Estes tendem a aparecer dentro das estratégias que genericamente apontam para a oferta de formação continuada ao corpo docente. Embora eles estejam contemplados, em alguma medida, pelos planos apresentados, a não especificidade das estratégias reduz o direcionamento de políticas específicas para o atendimento das necessidades desse que constitui o maior público-alvo da formação continuada nas redes.

De um modo geral, portanto, vemos refletidos nos planos uma preocupação com o atendimento dos professores que atuam junto às populações mais vulneráveis de seus respectivos estados, o que é muito positivo. Por outro lado, seria interessante nos novos planos que houvesse maior especificação quanto à quais estratégias seriam adotadas aos professores de diferentes etapas e disciplinas.

QUADRO 2. Síntese das categorias analisadas nos Planos Estaduais de Educação

Estado	Visão sobre FC	Responsabilização	Tempo na Jornada	Grupo de Prof. atendidos
Acre	As metas e objetivos do plano evidenciam uma visão da formação continuada mais sistêmica, focando em vários atores do sistema educacional. Não há clareza quanto à visão de educação que se busca avançar por meio da formação continuada, nem explicitação dos educadores enquanto aprendizes. É possível inferir uma certa visão instrumentalista da formação continuada, reforçada pela ideia de ensinar o currículo não alcançado nas avaliações externas, bem como a apropriação dos saberes digitais.	Para o planejamento estratégico da formação, aponta-se para a mobilização de união e municípios, considerando o regime de colaboração. Para oferta da formação continuada, fala-se em parcerias com instituições formadoras e união de municípios. Não há evidências específicas quanto às formas como se dariam essa colaboração ou a articulação entre os entes. Também não há menção específica da articulação interna, ou seja, entre setores da própria secretaria.	Não há indicação explícita no plano	Existem estratégias voltadas para o atendimento de professores de educação infantil, alfabetizadores, professores em atuação em regiões rurais e na educação escolar indígena. Os demais profissionais são tratados de maneira indiscriminada nas estratégias. Não há especificação de estratégias que considerem os professores especialistas de anos finais e ensino médio, que constituem o principal público-alvo da oferta em redes estaduais.
Amapá	O plano apresenta uma visão difusa da formação como mecanismo para desenvolvimento de habilidades gerais dos profissionais da educação, como alfabetização, formação leitora, atendimento do público-alvo da educação especial e educação em tempo integral. Não há uma visão clara de aprendizagem que se pretende avançar com a formação, nem de aprendizagem dos adultos aprendizes no processo.	O plano menciona um órgão específico da gestão estadual enquanto responsável pelos processos formativos (Centro Estadual de Referência em Tecnologias Educacionais - CERTE). Não há menções explícitas à coordenação interna com outros departamentos da gestão estadual, nem à ações no âmbito do regime de colaboração.	Não há indicação explícita no plano	Aponta que professores atuando em áreas remotas devam ser prioridade, particularmente aqueles atuando com populações ribeirinhas, extrativistas, indígenas, negras e quilombolas, sem maiores especificações quanto às etapas ou disciplinas. Também não há menções sobre a diversidade cultural e linguística da região.
Amazonas	As metas do plano revelam pouco a visão de formação continuada que a secretaria pretende avançar. Em documentos complementares, observa-se uma visão associada à satisfação profissional dos professores. Há uma visão difusa entre formação inicial e continuada, ressaltando a importância do desenvolvimento teórico, da apropriação do currículo a ser ensinado, e da relação com temáticas de inclusão e diversidade. Não há uma visão clara de aprendizagem que se pretende avançar com a formação continuada, nem do adulto enquanto aprendiz no processo.	Há uma menção vaga no plano quanto à criação de um comitê com membros da sociedade civil e profissionais da rede, mas sem atribuição clara de funções dentro da secretaria. Não há menções específicas à coordenação entre diferentes departamentos da secretaria estadual Sugere-se que a oferta seja realizada em regime de colaboração com outros entes federados, sem maiores detalhamentos de como seria essa articulação. Há menções de parcerias com IES para oferta da formação continuada.	Estabelece enquanto meta a realização encontros semestrais ou anuais	Destaca como prioridade o atendimento a professores lidando com ensino multilíngue e educação indígena. Não há, todavia, estratégias detalhadas que desenvolvam como esse grupo seria atendido. Outros grupos docentes aparecem de maneira genérica, sem estratégias específicas para seu atendimento.

QUADRO 2. Síntese das categorias analisadas nos Planos Estaduais de Educação - continuação

Maranhão	O plano apresenta uma visão genérica e difusa de formação continuada. Destaca a importância do acesso à formação para os profissionais da educação como um todo, em todas as etapas, e chama atenção para temáticas específicas, como educação infantil, alfabetização, gestão democrática, direitos humanos, educação fiscal e ambiental. Não há uma visão clara de aprendizagem que se pretende avançar com a formação continuada, nem do adulto enquanto aprendiz no processo.	O plano apresenta uma meta específica para criação de um núcleo responsável pela formação continuada. Há estratégias voltadas à parcerias com IESs para oferta de formação em nível de pós-graduação aos professores, e ao regime de colaboração com municípios para atendimento de educação infantil e anos iniciais. Não há estratégia específicas voltadas à articulação interna da secretaria quanto às políticas de formação continuada.	Não há indicação explícita no plano	O plano apresenta estratégias que mencionam especificamente professores alfabetizadores em atuação do ensino fundamental e professores em atuação na educação de jovens, adultos e idosos (EJA). Não há estratégias específicas para demais educadores.
Mato Grosso	Há poucos indícios que explicitem uma visão sobre formação continuada. Pelas metas, infere-se que a formação é tomada principalmente como curso. Entende-se a formação como um direito dos professores, reconhecendo que não havia, no momento da elaboração do plano, cumprimento do mesmo. Não há uma visão clara de aprendizagem que se pretende avançar com a formação continuada, nem do adulto enquanto aprendiz no processo.	O plano explicitamente apresenta metas que propõem a articulação com IESs para a oferta de formação continuada. Internamente, há menções sobre o Centro de Formação dos Profissionais da educação básica enquanto referência para desenho e oferta das experiências formativas. Não há estratégia que especifique como se daria a articulação entre diferentes setores da secretaria da educação, nem relativas ao regime de colaboração.	Aponta o asseguramento de horas semanais de formação continuada na jornada docente	O plano apresenta estratégias específicas que menciona a formação para educadores em atuação na EJA, educação quilombola e indígena, educação do campo e educação profissional e tecnológica. Os demais educadores aparecem de maneira genérica nas estratégias sobre formação continuada.
Pará	O plano não evidencia uma visão clara de formação continuada. Destaca-se a importância do acesso aos professores à modalidades formativas diversas e em temas variados, mas sem explicitar estratégias específicas de como esses aspectos seriam cobertos. Não há uma visão clara de aprendizagem que se pretende avançar com a formação continuada, nem do adulto enquanto aprendiz no processo. Ao alinhar-se diretamente com o PNE, a proposta também transfere à união parte da responsabilidade pela oferta da formação continuada.	Não há menções específicas à setores da gestão estadual que seriam responsáveis pela formação continuada no plano. Também não existem intencionalidades explícitas quanto à articulação de diferentes setores na oferta de formação continuada. A parceria com IESs é uma estratégia claramente estabelecida. O regime de colaboração é mencionado apenas para o planejamento para dimensionamento da demanda.	Não há indicação explícita no plano	Para o conjunto dos educadores, o plano apresenta estratégias de provimento geral de formação continuada. Há estratégias que focalizam profissionais em atuação na educação do campo, educação escolar indígena e quilombola, EJA, gestão escolar e educação infantil.

QUADRO 2. Síntese das categorias analisadas nos Planos Estaduais de Educação - continuação

Rondônia	O plano apresenta uma visão genérica e difusa de formação continuada. Há menções sobre a formação atuando como um instrumento para melhoria de indicadores aferidos por meio de avaliações externas. Indica-se, no plano, a necessidade de mapear a demanda por formação no corpo de profissionais, embora não seja evidente se isso implica conhecê-los enquanto aprendizes ou apenas verificar campos de interesse. Não é possível inferir uma visão clara de aprendizagem que se deseja avançar por meio da formação continuada.	A principal estratégia presente no plano diz respeito à parceria com IESs para oferta de formação continuada. Não há menção quanto à setores específicos da secretaria que seriam responsáveis pela oferta, nem estratégias voltadas para a articulação de diferentes setores da gestão. O regime de colaboração também não é mencionado.	Aponta para o asseguramento de horas semanais para profissionais técnicos da educação, licença remunerada para pós-graduação e “garantia de cursos de aperfeiçoamento”, sem indicação exata de alocação de horas para os mesmos.	O plano apresenta estratégias específicas para professores da educação infantil, ensino médio, e professores em atuação na educação do campo, educação escolar indígena, e escolas quilombolas.
Roraima	A formação continuada é apresentada como um direito a ser assegurado. Há indícios de uma visão de formação enquanto desenvolvimento de repertório interdisciplinar e conectado com o currículo, com menções explícitas à integração entre teoria e prática. Formação é apresentada como ferramenta de crescimento dos professores. Não há uma visão clara de aprendizagem que se pretende avançar com a formação continuada, nem do adulto enquanto aprendiz no processo.	Há menções explícitas ao estabelecimento de parcerias com IESs para a oferta de formação continuada aos docentes da rede e em regime de colaboração quando o foco for educação infantil. Não há estratégias que explicitem o papel de algum setor da gestão na liderança da formação continuada, bem como não são mencionadas estratégias de articulação entre os diferentes setores da secretaria.	Não há indicação explícita no plano	Há estratégias explícitas voltadas ao atendimento de professores que atendem escolas do campo, indígenas e dos povos das águas e florestas, bem como professores em atendimento da EJA e estudantes privados de liberdade. Não há estratégias específicas para os demais grupos de educadores.
Tocantins	A formação é apresentada como aspecto central da progressão e valorização profissional. Reforça-se, nesse sentido, uma visão da formação associada à profissionalização docente. Há menções específicas ao desenvolvimento de saberes ligados à questão socioambiental, direitos humanos e cidadania. Propõe-se o acompanhamento do volume de ofertas, mas não há menção em investigar as demandas formativas docentes. Não há uma visão clara de aprendizagem que se pretende avançar com a formação continuada, nem do adulto enquanto aprendiz no processo.	A articulação com IESs aparece como estratégia central de parcerização na oferta de formações para docentes da rede. Há menções de articulação com outras secretarias (cultura e esportes) para oferta de formação específica aos professores. Também se menciona a criação de uma rede de formadores credenciados. Não há estratégias que explicitamente mencionem um setor da secretaria como responsável pela formação, nem proposições de articulação entre pastas da gestão. O regime de colaboração também não aparece no que tange à responsabilidade pela oferta da formação continuada.	Aponta explicitamente que a partir do segundo ano de implementação do plano os professores terão 10% de carga horária voltada para formação continuada	No plano, aparecem estratégias que especificamente mencionam formações dedicadas à professores em atuação em educação escolar indígena, quilombola, do campo, EJA, e que atendam estudantes público-alvo da educação especial. Não há especificação de estratégias voltadas para os demais educadores que os particularize.

Fonte: elaboração própria

5.

Reflexões para o planejamento institucional da formação continuada

A formação continuada com vistas ao desenvolvimento profissional docente é, sem dúvida, uma estratégia com forte potencial de melhoria da qualidade da educação. Todavia, como discutido ao longo desta nota técnica, são necessárias ações coerentes e estruturadas por parte das secretarias de educação para que as experiências de aprendizagem às quais os docentes têm acesso sejam significativas, resultem em aprendizagem e transformação de suas práticas, e possam ser refletidas em ganhos para os estudantes da educação básica.

Um passo importantíssimo, neste sentido, é a organização da dimensão legal que normatiza a oferta da formação continuada. A análise dos dispositivos legais nacionais demonstrou que o tema foi ganhando progressiva importância ao longo das últimas décadas. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a valorização dos profissionais da educação como princípio básico, até a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, há uma trajetória evidente de fortalecimento e direcionamento de esforços para garantir a formação dos professores. Documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as diversas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) consolidaram a formação continuada como direito dos docentes, estimulando articulações entre teoria e prática, além de enfatizar a responsabilidade compartilhada entre diferentes níveis de governo e instituições. Esse movimento reflete o reconhecimento de que a formação em serviço é essencial para a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos professores.

Esse destaque progressivo também se desdobrou nos Planos Estaduais de Educação (PEE), que adotaram metas e estratégias específicas para implementar políti-

cas de formação continuada adaptadas às suas realidades locais. Como observamos na análise realizada nesta nota técnica, é notável a presença da temática, com metas e estratégias bem definidas, em todos os planos observados. Tanto no contexto nacional quanto nos estados que compõem a Amazônia Legal, o direito à formação é um desejo a ser perseguido.

Embora os planos não sejam a totalidade das políticas educacionais, eles são estruturantes para orientar esforços, direcionar recursos e servem como base para o monitoramento e responsabilização das ações dos agentes públicos. Nesse sentido, a partir da análise realizada, identificamos áreas com potencial de aperfeiçoamento nestes planos na elaboração nas novas versões, que serão iniciadas a partir no novo Plano Nacional de Educação.

Um primeiro aspecto relevante diz respeito à formulação das metas e estratégias. Na leitura desses planos, ficou evidente que muitas estratégias assumiram a forma de metas, ou seja, expressavam mais desejos a serem realizados do que caminhos a serem percorridos. Nesse sentido, seria interessante que, a partir das metas traçadas, os estados pudessem construir estratégias específicas e detalhadas considerando as necessidades de seus professores. Também é notável que as metas, muitas vezes, eram idênticas àquelas do PNE. É evidente que os planos devem aderir ao que foi definido nacionalmente, mas também é relevante que as metas sejam contextualizadas e reflitam as realidades locais. Particularmente se considerarmos o contexto amazônico, com sua realidade específica, contexto geográfico com características muito próprias, e discussões muito relevantes no contexto da preservação socioambiental, não vemos tais aspectos refletidos nos planos, que seriam facilmente transferíveis para estados da região Sul ou Sudeste do Brasil.

Também é importante notar que existe uma oportunidade para que as redes reflitam de maneira profunda sobre suas concepções de aprendizagem discente e docente, e as reflitam em seus planos de educação. Ofertar formação continuada é uma ação que pode ser feita a partir de muitas perspectivas, sendo fundamental que as redes tenham clareza qual abordagem orientará suas ações. Que escolas as redes querem construir para os próximos dez anos? Quais conhecimentos e práticas seus professores precisam desenvolver para que elas sejam construídas? Essas são perguntas fundamentais para que os planos apresentem estratégias direcionadoras e potencializadoras de transformação.

Outro aspecto mapeado na análise que realizamos é a necessidade de maior especificação quanto à articulação intrainstitucional e interinstitucional. Nos planos, verificamos que existe pouca ou nenhuma clareza quanto às estratégias para que as secretarias se organizem internamente para oferta de formação continuada. É relevante que fique claro departamentos responsáveis e como eles se articulam com outros setores para garantir boas experiências de aprendizagem para docentes. O mesmo é relevante quando pensamos no regime de colaboração entre estados, municípios e união. De que forma cada ente federado será mobilizado precisa ser esclarecido nos planos, por meio de estratégias que direcionem responsabilidades.

Por fim, há espaço para que os planos tragam mais clareza quanto às estratégias que serão direcionadas para grupos específicos de professores. Essa clareza revelará tanto um compromisso quanto uma orientação mais específica para ações concretas que alcancem os professores. Essa clareza passa pela compreensão das prioridades contextuais de cada secretaria e quais são as ações necessárias para atingir

grupos específicos de professores. Assim, por exemplo, regiões com afluência grande de povos imigrantes talvez precisem traçar estratégias específicas para o ensino multilíngue e priorizá-las frente a outros aspectos (como tecnologias, por exemplo). Do mesmo modo, é preciso ter maior clareza e direcionamento nos planos quanto à tempo e participação dos docentes na formação. Afirmarções e metas genéricas abrem margem para participações pouco efetivas. Se a formação é entendida como um direito, é necessário clareza nas estratégias para garantir a participação dos docentes nesses processos.

É igualmente necessário, pensando no atendimento de todos os professores da rede dentro de suas especificidades, que as redes planejem ações de maneira deliberada considerando a equalização entre escala da oferta e qualidade. O atendimento das necessidades formativas dos educadores precisa considerar estratégias que sejam apropriadas para desenvolver os saberes e práticas que contribuirão efetivamente para seu trabalho em sala de aula. Nesse sentido, simplesmente ofertar cursos massivamente, por meio de plataformas online, sem considerar as implicações e limitações dessas ferramentas, não cumpre a função de uma formação efetiva. Mais do que atingir números, é preciso oferecer experiências de aprendizagem que transformem a atuação docente.

Estudos como estes demonstram a importância de mergulhar na realidade das Secretarias. A partir da experiência descrita acima, com o apoio do BID, também foi possível aplicar a PACI-FC em redes específicas da Amazônia Legal, para aprofundar o entendimento das dimensões, na visão dos gestores das Secretarias bem como dos professores, e apresentar planos de ação específicos que fortalecem este diagnóstico mais conceitual. Há um caminho interessante sendo percorrido para oferecer formação continuada de qualidade aos professores. Desde a redemocratização, as prioridades educacionais foram definidas em direção à melhoria da qualidade das experiências de aprendizagem oferecidas. O redesenho dos planos de educação e a construção de políticas que garantam as condições institucionais da oferta de formação de qualidade são oportunidades para que essa qualidade seja elevada. ■

Referências bibliográficas

- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing Practice, Developing Practitioners. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession* (pp. 3–32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ball, D., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.
- Barretto, E. S. de S. (2015). Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 679–701.
- Beisiegel, M., Mitchell, R., & Hill, H. C. (2018). The Design of Video-Based Professional Development: An Exploratory Experiment Intended to Identify Effective Features.
- Bellue, S., Bouguen, A., Gurgand, M., Munier, V., & Tricot, A. (2024). When Effective teacher training falls short in the classroom: Evidence from an experiment in primary schools. *Economics of Education Review*, 103, 102599. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2024.102599>
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., Garet, M. S., & Yoon, K. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28–33.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(08), 3–15.
- Borko, H., Carlson, J., Mangram, C., Anderson, R., Fong, A., Million, S., Villa, A. M. (2017). The role of video-based discussion in model for preparing professional development leaders. *International Journal of STEM Education*, 4(1), 29.
- Borko, H., Jacobs, J., Koellner, K., & Swackhamer, L. E. (2015). *Mathematics Professional Development: Improving Teaching Using the Problem-Solving Cycle and Leadership Preparation Models*. New York: Teachers College Press.
- Borko, H., Koellner, K., & Jacobs, J. (2011). Meeting the Challenges of Scale: The Importance of Preparing Professional Development Leaders. *Teachers College Record*, 11–14.
- Borko, H., Koellner, K., & Jacobs, J. (2014). Examining novice teacher leaders' facilitation of mathematics professional development. *Journal of Mathematical Behavior*, 33, 149–167.
- Borko, H., Koellner, K., Jacobs, J., & Seago, N. (2011). Using video representations of teaching in practice-based professional development programs. *ZDM - International Journal on Mathematics Education*, 43(1), 175–187. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0302-5>
- Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44(1), 120–139.
- Bransford, J., Brown, A. L., & Cocking, R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- BRASIL, Câmara dos Deputados. Proposta de Emenda à Constituição n.º 53, de 19 de dezembro de 2006. Avulso. Brasília: Câmara dos Deputados, 19 dez. 2006a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm> Acesso em 24 jul. 2024.
- BRASIL, Congresso Nacional. LDB - Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais> Acesso em: 23 jul. 2024.
- BRASIL, Congresso Nacional. Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm> Acesso em 23 jul. 2024.
- BRASIL, Congresso Nacional. Lei n.º 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 ago. 2009a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Estudo sobre a Lei do Piso Salarial: Parecer CNE/CEB n.º 9/2009. Brasília: MEC, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 jan. 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. 25 jun. 2014. Brasília: Imprensa Nacional, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 jul. 2024.

- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Brasília: MEC, 09 jun. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pl403.pdf>>. Acesso em 23 jul. 2024.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Diário Oficial da União, Brasília, 29 mai. 2009c, seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União, 18 fev. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jul, 2024.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006b. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 24 jul. 2024.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 23 jul. 2024.
- Brown, A. L., & Campione, J. (1994). Guided Discovery in a Community of Learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 229–270). MIT Press.
- Brown, J. S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). Greater Teachers: How to Raise Student in Latin America and the Caribbean.
- Burns, D., & Darling-Hammond, L. (2014). Teaching Around the World: What Can TALIS tell us? *Stanford Center for Opportunity Policy in Education*, 70.
- Carroll, C. Mumme, J. (2007). *Learning to Lead Mathematics Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Chetty, B. R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood, 104(9), 2633–2679.
- Chi, M. T. H. (2006) Laboratory Methods for Assessing Experts' and Novices' Knowledge. In K. A. Ericsson, N. Charness, R. R. Hoffman, & P. J. Feltovich (Eds.), *Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Colóquio Internacional de Pesquisa em Educação Superior, 2015.
- continuada de professores (as) no BRASIL: do século XX ao século XXI. Humanidades
- continuada de professores (as): marco legal, conceitos e significados. Anais do 3º
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence Previous Research. *Education*, 8(1), 1–44.
- Darling-Hammond, L., Hylter, M., Gardner, M. (2018). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Davis, E. A., Kloser, M., Wells, A., Windschitl, M., Marino, J., Davis, E. A., Carlson, J. (2017). Teaching the Practice of Leading Sense-Making Discussions in Science: Science Teacher Educators Using Rehearsals. *Journal of Science Teacher Education*, 28(3), 275–293.
- Desimone, L. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best Practices in Teachers' Professional Development in the United States. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 252–263.
- Desimone, L. M., & Stuckey, D. (2014). Sustaining Teacher Professional Development. In L. E. Martin, S. Kragler, D. J. Quatroche, & K. L. Bauserman (Eds.), *Handbook of Professional Development in Education: Successful Models and Practices, PreK-12* (pp. 467–482). New York, NY / London, UK: The Guilford Press.
- Drago-Serverson, E. (2009). *Leading Adult Learning: Supporting Adult Development in Our Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin, Learning Forward. Educacional, p. 463-477, 2016.
- Elliot, R.; Corrie, L. (2015). *Guiding Professional Learning Communities. Voices from Research and Practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fishman, B. J., Konstantopoulos, S., Kubitskey, B., Vath, R., Park, G., Johnson, H., & Edelson, D. C. (2013). Comparing the Impact of Online and Face-to-Face Professional Development in the Context of Curriculum Implementation. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 426–438.
- Fullan, M. (2010). *Motion Leadership: The Skinny on Becoming Change Savvy*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Galindo, Camila José; Do Carmo Inforsato, Edson. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. In *Revista OnLine de Política e Gestão Educacional*. V. 20, n. 3, set-dez, 2016
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, p. 1355-1379, 2010.
- Gonzales, R. M., Deal, J. T., & Skultety, L. S. (2016). Examining Student Work: Evidence of Teacher Change in the Context of a Practice-Based Professional Development Program. *Teaching and Teacher Education*, 59, 504–514.
- GUEDES, Edson Carvalho; COSTA, Débora de Souza; LINS, Lívia Maria Montenegro. Formação continuada de professores(as): marco legal, conceitos e significados. In: *Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior*, 2014, João Pessoa - PB. II Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior, 2014.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495–500.
- Hanushek, E. A. (2011). The Economic Value of Higher Teacher Quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466–479.

- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *The American Economic Review*, 100(2), 267–271.
- Hill, H. C. (2009). Fixing Teacher Professional Development. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 470–476.
- INSTITUTO PENÍNSULA (Org.). Transformar a formação de professores pela prática: um desafio possível. In: BORN, Barbara. O papel da prática na formação inicial de professores. São Paulo: Moderna, 2019. p. 21-52.
- Jackson, K., Gibbons, L., & Sharpe, C. (2017). Reframing Instructional Leadership to Expand the Role of Principals as Instructional Leaders in Mathematics. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 107–126.
- Jacobs, J., & Empson, S. B. (2016). Responding to Student Thinking: The Impact of Formative Assessment Professional Development on Teacher Practice. *Teaching and Teacher Education*, 58, 428–441.
- Jacobs, J., Seago, N., & Koellner, K. (2017). Studying the Effectiveness of Professional Development Designed to Support the Implementation of New Curriculum Materials. *Journal of Research in Mathematics Education*, 48(3), 246–257.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for Professional Renewal: Moving beyond Knowledge for Practice. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 217–237). Maidenhead: Open University Press.
- Kennedy, M. M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945–980.
- Kloser, M., Borko, H., Martínez, J. F., Stecher, B., & Luskin, R. (2016). Evidence of Middle School Science Teachers' Adaptation to Changes in Professional Development Focus. *Journal of Science Teacher Education*, 27(4), 401–425.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Learning Forward (2011). *Standards for Professional Learning*. Oxford, OH: Learning Forward.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S., Love, N., & Hewson, P. W. (2011). *Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Loyalka, P., Popova, A., Li, G., Liu, C., & Shi, Z. (2017). What Do We Know about the Impact of Teacher Professional Development Programs on Student Learning in Developing Countries? Washington, DC: The World Bank.
- McChesney, K., & Aldridge, J. M. (2019). What Gets in the Way? A New Conceptual Model for the Trajectory from Teacher Professional Development to Impact. *Professional Development in Education*, 45(3), 524–540.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult Learning: Linking Theory and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palincsar, A. S. (1998). Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 345–375.
- PAULI, Ricardo de; SILVA, Arleide Rosa da. BNC-Formação Continuada: diretrizes e tensões na formação continuada de professores no contexto educacional brasileiro. *Ensino & Pesquisa*, v. 21, n. 3, p. 309-321, 2023.
- Perry, E., & Boylan, M. (2018). Developing the Developers: Supporting and Researching the Learning of Professional Development Facilitators. *Professional Development in Education*, 44(2), 254–271.
- Popova, A., Evans, D., & Arancibia, V. (2016). *Training Teachers on the Job: What Works and How to Measure It*. Washington, DC: The World Bank.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- SILVA, Bruno Vasconcellos. Marcos legais sobre a formação continuada docente. *Revista Chão da Escola*, v. 19, p. 8-32, 2022.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2010). The Influence of Video Clubs on Teachers' Thinking and Practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(2), 155–176.
- Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179–198). London: Springer.
- Wilson, S. M. (2013). Professional Development for Science Teachers. *Science*, 340(6130), 310–313.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement*. Washington, DC: Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.