

Capítulo 1

**Formação continuada em
dois contextos distintos:
Portugal e Brasil**

Mara Lúcia Rodrigues Costa

Camila Dornellas Estevão

O contexto de estudo

Neste trabalho, é apresentado um recorte dos resultados de uma atividade acadêmica de intercâmbio científico e cultural realizada entre duas instituições públicas de ensino superior, sendo uma em Portugal e a outra no Brasil. A proposta deste estudo foi proporcionar aos estudantes de licenciatura o contato com outros contextos educacionais (nesse caso específico, o da educação básica), de forma a contribuir com a sua formação docente. Os dados apresentados voltam-se para a compreensão do processo de formação continuada no Brasil e em Portugal, por meio das percepções dos professores.

O delineamento desta investigação procura problematizar os resultados obtidos, analisando os aspectos socioeducacionais que envolvem a formação continuada nos dois cenários. Tal opção aproxima a pesquisa a um estudo de caso, uma vez que há interesse em um processo específico, delimitado e contextualizado em tempo e lugar, com a finalidade de realizar uma busca circunstanciada de informações. Ademais, procura identificar o comum e o particular nos casos investigados (VENTURA, 2007).

Este trabalho foi desenvolvido por duas instituições: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG), no Brasil, e o Instituto Politécnico da Guarda (IPG), em Portugal. A proposta desta atividade foi propiciar aos estudantes das licenciaturas do IF Sudeste MG o conhecimento de alguns aspectos da educação básica desenvolvida em Portugal, tais como: acompanhamento das aulas, observação da estrutura física das escolas, interação com professores e licenciandos, currículos e acesso à configuração da formação docente, tanto a inicial como a continuada. Tal experiência, além de proporcionar o contato com outra realidade educacional, procurou contribuir para o processo de qualificação dos estudantes, uma vez que possibilitou uma reflexão sobre esse processo e sobre os desafios da docência

em outro contexto, bem como a compreensão da questão da formação continuada pela percepção dos professores.

A formação continuada de professores

O cenário português

De acordo com Moreira, Lima e Lopes (2009), a formação continuada surgiu no cenário educacional português pela primeira vez no artigo 35 da Lei de Bases de Sistema Educativo (Lei nº 46/1986) e, posteriormente, no Decreto-Lei nº 344/1989, de 11 de outubro, no qual sua importância foi reconhecida nos aspectos relacionados às competências científica e pedagógica dos professores e também como uma condição de progressão na carreira (essa última está evidenciada no Estatuto da Carreira dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A, de 28 de abril de 1990).

Segundo Roldão (2009), a criação do sistema português de formação continuada foi oficializada em 1992 pelo Decreto-Lei nº 249/1992, de 9 de novembro. Em seu bojo, ele tratou da concepção desse tipo de formação, que é centrada nos contextos de trabalho. Também foi estabelecida a criação de Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE), cuja finalidade era integrar as escolas associadas e os responsáveis por essa formação. Após a fundação desses centros, segundo a autora, uma série de ações voltadas para a formação foi desenvolvida, em diversos formatos, com adoção preponderante de atividades centradas em uma racionalidade normativa e burocrática, reduzida a planos de melhoria das práticas e do desenvolvimento profissional e organizacional.

Para Moreira, Lima e Lopes (2009), as instituições de ensino superior devem, por excelência, ocupar-se de oferecer a formação continuada, de acordo com o Decreto-Lei nº 249/1992. Contudo, de acordo os autores, consta no documento que outros agentes institucionais podem propiciar

ações nessa modalidade, como os centros de formação das associações de escolas, os quais são agrupamentos de instituições de ensino de uma determinada área geográfica definida pelo Ministério da Educação (ME). Há também indicação para organizar o Conselho Coordenador de Formação Contínua, cuja característica é a construção de parcerias que desenvolvam o sistema de formação continuada. Ainda, conforme os autores, o mesmo documento define as áreas a serem abordadas: ciências da educação, ciências das especialidades de ensino/aprendizagem, prática e investigação pedagógica, formação pessoal, deontológica sociocultural, língua e cultura portuguesa e técnicas e tecnologias de comunicação. Também indica os módulos, a frequência de disciplinas, os seminários, as oficinas, os estágios, os projetos e os círculos de estudos dos cursos.

Roldão (2009) ressalta algumas conclusões e recomendações que acentuam a adesão a uma concepção reflexiva da formação assente na análise da prática, como a necessidade de reforço em algumas áreas disciplinares mais recentes (caso da tecnologia de informação e comunicação) ou criadas pelas reformas curriculares (áreas transversais interdisciplinares introduzidas no currículo) e a valorização discursiva do trabalho colaborativo e da reflexividade. Outras sugestões orientam-se para a organização formal do processo formativo, a habilitação dos formadores e necessidade da articulação do desenvolvimento de projetos contextualizados na própria escola.

O cenário brasileiro

Em sua obra, Saviani (2009) analisou e organizou a história da formação de professores no Brasil em seis períodos. Segundo o autor, o primeiro período, que vai de 1827 a 1890, corresponde ao início da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que deliberava como os professores deveriam se instruir – a partir do método do ensino mútuo. Eles deveriam ser treinados para o uso do método nas capitais das províncias, e tal treinamento

ocorreria às suas expensas. De 1890 a 1932, ocorreu a expansão das escolas normais, que se iniciou a partir da reforma da escola normal paulista. Entre 1932 e 1939, houve a organização dos institutos de educação, os quais tiveram como marco as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Já o período de 1939 a 1971 foi definido pela organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e pela consolidação das escolas normais. De 1971 a 1996, realizou-se a substituição da escola normal pela habilitação específica de magistério. De 1996 a 2006, foram criados os institutos superiores de educação e o novo perfil do curso de pedagogia.

Entre 1980 e 2000, houve uma proliferação de programas de formação continuada (IMBERNÓN, 2009). O governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC)¹, idealizou um processo de formação inicial e continuada para professores da educação básica por meio dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), implantado em 1983 em alguns estados da federação. Tal iniciativa obteve resultados positivos, contudo, não teve continuidade e foi encerrada em 1991. Os Cefam foram instrumentos de política pública pioneiros para formação continuada de professores no Brasil (SAVIANI, 2006).

De acordo com Gatti (2008), nos anos de 1990, diversos programas foram idealizados pelo MEC e por secretarias estaduais de educação, como o Programa de Capacitação de Professores (Procap), em Minas Gerais, o Programa de Educação Continuada (PEC) de São Paulo, o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) e o Projeto Veredas, resultado da parceria entre o governo de Minas Gerais e instituições de ensino superior. Esses projetos buscavam contribuir com a melhoria da qualidade de ensino, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, trouxe a formação continuada para

1 O Ministério da Educação de Portugal tem a sigla ME, enquanto o brasileiro é mais conhecido como MEC (N. E.).

o centro do debate, por meio de vários artigos que provocaram os poderes públicos a construir instrumentos para viabilizá-la (GATTI, 2008).

Conforme afirma Dias (2019), a formação continuada de professores no Brasil assumiu, a princípio, uma concepção instrumental, como uma tentativa de enfrentamento ao fracasso escolar, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Contudo, tal visão tem sido alterada, uma vez que o MEC tem considerado as demandas das escolas e do corpo docente no sentido de superar a concepção instrumental assumida inicialmente. Para a autora, há uma tendência a viabilizar ações para valorizar e promover o desenvolvimento profissional, como previsto no artigo 67 da LDBEN de 1996, que procura garantir que o acesso ao aperfeiçoamento profissional seja assegurado nos planos de carreira do magistério. Nos incisos I, II e V do artigo 61, são previstos a capacitação em serviço, o aperfeiçoamento continuado e o tempo para estudos na carga horária de trabalho como direito do educador, em uma perspectiva centrada na escola, inclusive com remuneração.

Para Davis e demais autores (2012), o advento da LDBEN impulsionou ações políticas voltadas para a oferta de programas de formação continuada, o que viabilizou a sua universalização nas últimas décadas. Segundo Dias (2019), o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 2 de 2015, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, em seu artigo 1º, inciso III, indica que as estratégias de desenvolvimento de atividades, elaboradas pelos centros de formação dos estados, municípios e instituições educativas de educação básica, devem ser concebidas à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Metodologia

Duarte (2004) afirma que a característica de uma pesquisa está diretamente relacionada a seu referencial teórico-metodológico, pois é em função dele que serão construídos o objeto de pesquisa e a análise do material coletado. Este estudo procurou investigar um processo específico: a formação continuada em dois cenários distintos (Portugal e Brasil), com o intuito de observar como esse processo ocorre nesses contextos e identificar as semelhanças e peculiaridades de cada um.

Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso como estratégia de pesquisa pode ser simples, específico, complexo, abstrato, semelhante a outros e também distinto, pois tem um interesse próprio e apresenta um potencial em diversas áreas, inclusive educação. Além disso, possui como características dados descritivos que focalizam a realidade de modo complexo e contextualizado. Diante disso, identifica-se este trabalho como um estudo de caso.

Utilizaram-se, como instrumento de coleta de dados, questionários socioeducacionais aplicados a 14 professores da educação básica na cidade da Guarda (Portugal) e em Barbacena, cidade do estado de Minas Gerais (Brasil). Esse recorte espacial tem como objetivo identificar as semelhanças e diferenças entre os dois cenários, buscando evidenciar os diferentes caminhos delineados e como eles dependem das conjunturas a que estão submetidos.

Os formulários foram aplicados pessoalmente e consistiam em 17 perguntas, sendo 9 objetivas e 8 discursivas. As duas primeiras tratavam das informações pessoais dos entrevistados, relacionadas ao gênero e à faixa etária. Nas questões 3 e 4, os participantes foram inquiridos sobre seu tempo de experiência no magistério e o grau acadêmico. Nas subsequentes, questionou-se sobre o processo de formação continuada em seus respectivos contextos.

É importante esclarecer que não se pretende generalizar os resultados deste estudo, embora a aplicação de um inquérito por questionário possibilite “[...] converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (AFONSO, 2005, p. 101). Considera-se, também, que seja possível encontrar respostas comuns às de outros professores. Nessas circunstâncias, supõe-se que há, conforme sugerem os estudos de caso (MERRIAN apud ANDRÉ, 2005), aproximações entre os dois processos de formação continuada.

Resultado e discussão

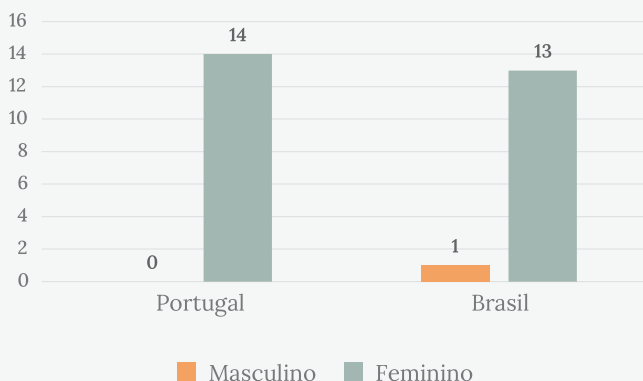
Análise dos dados

O processo de interpretação dos dados está centrado na análise das respostas dos sujeitos que participaram deste estudo. Optou-se por agrupar os resultados em três blocos: o primeiro diz respeito aos sujeitos que participaram da pesquisa; o segundo, ao tempo de atuação no magistério e grau académico; e o terceiro refere-se ao processo de formação continuada.

Os sujeitos da pesquisa

Todos os profissionais entrevistados em Portugal pertencem ao gênero feminino. Já no Brasil, 93% são do gênero feminino e 7% do masculino (Gráfico 1).

Gráfico 1: Gênero dos professores entrevistados em cada país



Fonte: elaborado pelos autores.

Em relação à faixa etária, em Portugal, todos os 14 professores que participaram da pesquisa encontravam-se acima de 44 anos.

No Brasil, 7% tinham idade entre 25 e 34 anos, e 93% entre 35 e 44 anos (Tabela 1).

Tabela 1: Faixa etária dos professores entrevistados no Brasil

Faixa etária	Respondentes	Porcentagem
25 a 34 anos	1	7 %
35 a 44 anos	13	93%
Acima de 44 anos	0	-

Fonte: elaborado pelos autores.

Esses dados revelam a predominância do gênero feminino no exercício do magistério na educação básica, cuja faixa etária encontra-se na fase adulta em ambos os países.

Sobre a predominância feminina, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, Tardif e Raymond (2000) comentam que isso pode estar associado a fatores como a influência familiar e a valorização da profissão no meio no qual eles estão inseridos como uma espécie de *habitus*. Além disso, os autores mencionam “[...] a ideia de ‘mentalidade de serviço’ peculiar a certas ocupações femininas” (TARDIF; RAIMOND, 2000, p. 221).

Para Rabelo (2013), existe uma diversidade de motivos que explica a pouca representatividade masculina nas séries iniciais da educação básica. Em uma amostra de 209 professores, sendo 60 do distrito de Aveiro (Portugal) e 149 do estado do Rio de Janeiro (Brasil), os do gênero masculino expressaram, por meio de entrevistas e questionários, o que a presença deles parece representar, nesse nível de escolaridade: preconceito de gênero, uma vez que há o pressuposto de que eles estariam exercendo uma função tipicamente voltada para o feminino; a ideia de que o homem não tem dom para lidar com as crianças; pedofilia; assédio sexual e, por fim, como “um ofício que paga tão pouco não é para chefe de família”. De acordo com Rabelo (2013, p. 922), muitos dos professores que participaram do trabalho “[...] afirmam saber que são diferentes por serem uma minoria de sexo na profissão, mas desejam quebrar a padronização e o preconceito ao mostrar que um homem também pode ser um professor comprometido e capaz.”

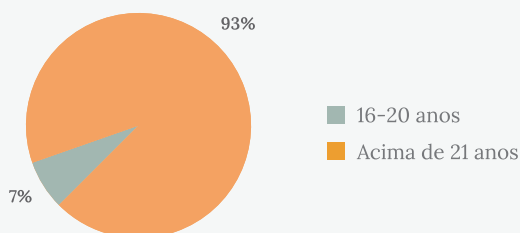
Nas palavras da autora,

[...] ouvir a parcela de professores que é minoria absoluta no magistério das séries iniciais do ensino fundamental possibilita mostrar que a aptidão para essa profissão não depende do sexo, e permite que se levantem outras vozes masculinas na educação, as quais surgem no ato de recontar/reescrever os meandros da escolha e do exercício profissional (RABELO, 2013, p. 923).

Tempo de experiência no magistério e grau acadêmico

Em Portugal, observaram-se dois grupos: um representado por 7% dos que tinham experiência em sala de aula entre 16 e 20 anos, e outro, composto por 93%, com tempo acima de 21 anos (Gráfico 2).

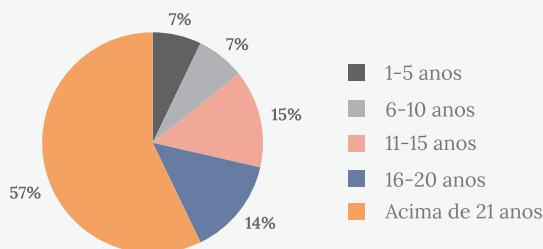
Gráfico 2: Tempo de experiência no magistério, em anos, dos professores entrevistados em Portugal



Fonte: elaborado pelos autores.

No Brasil, os resultados evidenciaram cinco grupos como mostra o gráfico a seguir (Gráfico 3).

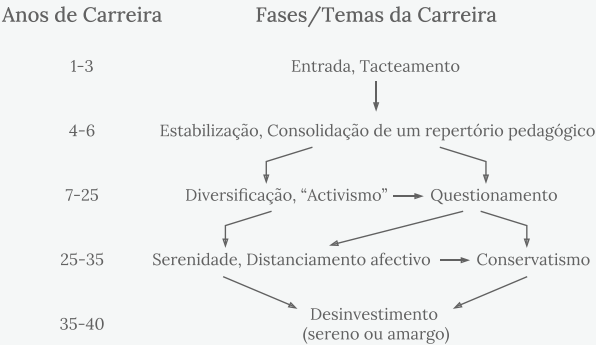
Gráfico 3: Tempo de experiência no magistério, em anos, dos entrevistados no Brasil



Fonte: elaborado pelos autores.

Huberman (1992), ao analisar as transformações que ocorrem no percurso da vida profissional dos professores, divide-as em algumas fases, associando o tempo de carreira a temas que caracterizam cada etapa (ver Figura 1). Assim, tem-se:

Figura 1: Percurso temático da carreira docente



Fonte: Huberman (1992, p. 47).

Ressalta-se que a análise de Huberman (1992), ainda que não esteja se referindo exclusivamente a um contexto específico, pode auxiliar na reflexão sobre em que ponto de suas carreiras os professores que participaram deste trabalho se encontram. Os dados apresentados evidenciam que os professores de Portugal, de acordo com a análise do autor, encontram-se no grupo daqueles que já passaram pela fase de consolidação de sua carreira. Eles são mais questionadores e críticos em relação à profissão e ao contexto que envolve a questão educacional. No caso da situação brasileira, tem-se um grupo mais heterogêneo: existem aqueles que estão no grupo dos iniciantes, os que estão na fase de estabilização e solidificação de suas práticas educacionais e outros na fase de questionamento e diversificação.

Segundo Reis (2019), conhecer o tempo de atuação dos professores no magistério tem sua relevância, uma vez que ele atesta as vivências, experiências e o percurso dos professores. Essas

informações são, de acordo com a autora, fundamentais quando se pensa na formulação de programas/projetos de formação continuada, pois tais aspectos permitem um planejamento adequado para cada fase da carreira docente.

Em relação ao grau acadêmico, em Portugal, 78,7% tinham somente licenciatura e 21,3%, mestrado (Tabela 2).

Tabela 2: Grau acadêmico dos professores entrevistados em Portugal

Grau acadêmico	Respondentes	Porcentagem
Licenciatura	11	78,7%
Mestrado	3	21,3%
Bacharelado	0	-
Doutorado	0	-

Fonte: elaborado pelos autores.

Isso pode estar relacionado ao padrão de formação dos professores portugueses que participaram desta pesquisa, que é anterior ao Processo de Bolonha, o qual prevê a formação de professores em dois ciclos. O primeiro, nos cursos de licenciatura, que tem duração de três anos, e o segundo, através de uma qualificação no mestrado. De acordo com Galindo e Inforsato (2016), o Processo de Bolonha altera a formação inicial de professores para o nível de mestrado. Tal condição está atrelada a uma formação mínima para atuar nos países da União Europeia. Em decorrência dessa modificação, há uma diminuição da carga horária das licenciaturas para 3 anos. Segundo os autores, mesmo não havendo vinculação desse processo à formação continuada, ele de certa maneira trouxe implicações, pois houve a necessidade de um incremento das ações formativas voltadas tanto para os professores como para os formadores dos centros de formação. Estes tiveram que procurar por formações mais específicas, que os qualificassem como formadores dos professores dentro da nova estrutura de formação inicial, com licenciatura e mestrado.

O tempo de experiência no magistério declarado pelos professores portugueses está em um intervalo de 16 a 21 anos, portanto, pode-se supor que o período correspondente ao ingresso na licenciatura foi marcado pela coexistência de uma diversidade de modelos de formação nas instituições, como as universitárias ou institutos politécnicos, públicos ou privados, no final do século XX e início do XXI. Esses modelos tendiam para a integração ou, como os de faculdades de letras e de ciências, para a concretização de formatos mais claramente sequenciais e compartimentalizados. A duração da formação variava entre quatro e seis anos (PINTASSILGO, 2002; PINTASSILGO; MOGARRO; HENRIQUES, 2010).

No Brasil, o intervalo de tempo de experiência no magistério variou de 1 e mais de 21 anos. Relacionando esse dado ao grau acadêmico dos respondentes (Tabela 3), nota-se que 50% possuem especialização; 7,14 % somente licenciatura; 28,57%, mestrado; e 14,29%, doutorado.

Tabela 3: Grau acadêmico dos professores entrevistados no Brasil

Grau acadêmico	Respondentes	Porcentagem
Especialização	7	50%
Mestrado	4	28,57%
Doutorado	2	14,29%
Licenciatura	1	7,14%
Bacharelado	0	-

Fonte: elaborado pelos autores.

Pela análise dos dados, pode-se inferir que os entrevistados brasileiros ingressaram em sua formação após a LDBEN de 1996, lei que prevê que a formação de professores para atuar no ensino básico deve ser realizada em curso específico de licenciatura plena de pedagogia (BRASIL, 1996). A mesma legislação também regulamenta a formação continuada, desse modo, o

MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), passou a elaborar e implementar programas para formação continuada de professores.

Segundo Dias (2019), o parágrafo 1º da LDBEN de 1996 explicita que a União e os demais entes federativos (o Distrito Federal, os estados e os municípios) deverão conduzir de forma colaborativa a promoção das formações inicial e continuada e da qualificação dos profissionais de magistério.

De acordo com Pinto, Barreiro e Silveira (2010), a formação continuada dos professores é reconhecida pelo poder público como imprescindível devido à associação entre ela e a qualidade do trabalho docente. Os artigos da LDBEN de 1996 que fazem referência à formação continuada, segundo os autores, tratam do assunto de forma segmentada. Eles determinam, por exemplo, que os professores participem integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao seu desenvolvimento profissional. Recomendam, ainda, uma formação calcada na relação entre teoria e prática. Também dispõem que ela seja desenvolvida em articulação com o ensino regular, através de diferentes estratégias em que as instituições de ensino superior sejam as responsáveis por oferecer cursos voltados para essa finalidade, como os de nível de pós-graduação (aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado) ou no ambiente de trabalho. E atribuem aos sistemas de ensino a responsabilidade de promover a valorização dos profissionais da educação, por meio dos planos de carreira no magistério da rede pública; a garantia ao desenvolvimento profissional contínuo; a licença remunerada para este fim; a progressão da carreira apoiada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho; e períodos para dedicação a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho.

Entre as políticas públicas, além da legislação, pode-se incluir o que se pretende como uma política de Estado, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho. O PNE apresenta novas metas e estratégias para a

educação, algumas delas também pensadas para a formação de professores, como as metas 14 e 16, mencionadas aqui para que se tenha uma percepção de sua importância. É previsto nesse documento que, para melhorar a qualidade da educação, deve-se ampliar o número de mestres e de doutores, bem como formar, em nível de pós-graduação, em torno de 50% dos docentes da educação básica, garantindo-lhes a formação continuada focada em sua área de atuação (CAMERINI, 2017).

A formação continuada

A respeito do número de horas semanais que os professores dedicam à profissão, tanto dentro como fora da escola, em Portugal, foram identificados cinco grupos os quais se dedicam 7 horas (7%), 35 horas (36%), mais de 35 horas (29%), 40 horas (7%), 45 horas (7%) e mais de 50 horas (14%) (Tabela 4).

Tabela 4: Carga horária semanal, em horas, que os professores entrevistados em Portugal dedicam à profissão

Horas semanais	Respondentes
7h	1
35h (25h letivas e 10h não letivas)	5
Mais de 35h	4
40h	1
45h (sendo 35h oficiais)	1
Mais de 50h	2

Fonte: elaborado pelos autores.

No Brasil, os dados evidenciaram dois grupos: o que declara utilizar de 4 a 8 horas semanais dedicadas à profissão (35%), e o que emprega de 20 a 50 horas (65%) (Tabela 5).

Tabela 5: Carga horária semanal, em horas, que os professores entrevistados no Brasil dedicam à profissão

Horas semanais	Respondentes
4h	1
4-6h	1
6h	1
7h	1
8h	1
20h	1
25-30h	1
30h	3
40h	2
45h	1
50h	1

Fonte: elaborado pelos autores.

Nóvoa (1999, p. 24) evidencia que o tempo dedicado ao exercício da profissão docente está relacionado a vários contornos que abrangem o desenvolvimento dessa atividade, como a questão dos horários, os turnos de trabalho, a estabilização profissional e a organização interna das escolas. Segundo o autor, os “[...] professores buscam no *exterior* os estímulos (económicos, culturais, intelectuais, profissionais etc.) que muitas vezes não conseguem encontrar no *interior* do ensino”.

Barbosa (2012) chama a atenção para as implicações da baixa remuneração dos professores brasileiros, como a falta de atração pela profissão, o abandono do magistério, o sentimento de desânimo e insatisfação com o trabalho, que se traduz, entre outras coisas, em desinteresse. Também acarreta, muitas vezes, para compensar a baixa remuneração, jornadas de trabalho mais intensas, atuando em mais de uma escola e em

mais de um período, o que compromete o investimento no aprimoramento profissional, tão necessário à profissão docente.

Quando questionados sobre a responsabilidade de promoção dos programas ou projetos de formação continuada de que participaram, 93% dos docentes portugueses disseram que era de órgãos governamentais, como o Ministério da Educação, instituições públicas de ensino superior e Ordem dos Professores, e 7% apontaram a instituição em que trabalham e demais órgãos governamentais (Tabela 6).

Tabela 6: Responsabilidade da promoção dos programas de formação continuada, declarada pelos professores entrevistados em Portugal

Instituições responsáveis pelos cursos de formação continuada que frequentou	Respondentes
Instituição de Ensino Superior	3
Ministério da Educação, Sindicato ou Ordem dos profissionais, Instituição de Ensino Superior, Instituição onde trabalha, outros	3
Ministério da Educação, Sindicatos ou Ordem dos profissionais, e Instituição de Ensino Superior	3
Ministério da Educação e Instituição de Ensino Superior	2
Sindicatos ou Ordem dos profissionais	1
Ministério da Educação e Sindicatos ou Ordem dos profissionais	1
Ministério da Educação, Instituição de Ensino Superior, e Instituição onde trabalha	1
Ministério da Educação	0
Instituição onde trabalha	0
Outros: – Entidades parceiras – Municípios – Junta de freguesia	0

Fonte: elaborado pelos autores.

No Brasil, 64% dos professores apontaram o Ministério da Educação e instituições públicas de ensino superior, 22% instituição particular de ensino superior, e os outros 14%, tanto instituições públicas como particulares de ensino superior (Tabela 7).

Tabela 7: Responsabilidade da promoção dos programas de formação continuada, declarada pelos professores entrevistados no Brasil

Instituições responsáveis pelos cursos de formação continuada que frequentou	Respondentes
Instituição Pública de Ensino Superior	7
Instituição Particular de Ensino Superior	3
Ministério da Educação	2
Outros: Participei de formações tanto no âmbito de instituições públicas quanto privadas de Ensino Superior	2

Fonte: elaborado pelos autores.

Tanto os professores de Portugal como os do Brasil reconhecem as organizações públicas como responsáveis pela promoção dos cursos de formação continuada, embora alguns respondentes brasileiros tenham indicado as instituições privadas de ensino superior. Esse fato pode estar relacionado às exigências legais que elegeram aquelas como responsáveis pela elaboração e implementação desses programas. Contudo, não se pode deixar de esclarecer que as instituições particulares, no caso do Brasil, também atuam nessa área, principalmente no interior do país (caso do contexto desta pesquisa).

De acordo com Dias (2019), nas instituições públicas de ensino que oferecem a formação continuada, os programas são elaborados, financiados e acompanham as regulamentações do governo. Atualmente, no Brasil, há uma normatização sobre a formação continuada dos professores, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

(BRASIL, 2006), a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2006), a Lei nº 11.502 (BRASIL, 2007) que originou a chamada "nova Capes", o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2015).

No contexto dos professores brasileiros, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2006) possui parceria com as IES e está sob a coordenação do MEC, que oferece apoio técnico e financeiro. Ela atua em regime de colaboração com os estados, municípios e Distrito Federal. Cabe às IES da rede pública produzir material de orientação para cursos tanto à distância como semipresencial, cumprindo o que está na LDBEN (DIAS, 2019).

O princípio fundamental da rede, referente à formação continuada, declara que ela não busca apenas o aperfeiçoamento de um curso considerado precário, mas deve articular permanentemente a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na universidade, além de ser realizada também no cotidiano da escola, em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores (BRASIL, 2006).

Dias (2019) esclarece que, em 2007, o Governo Federal instituiu algumas normas para a formação de professores no Brasil. Entre elas, a autora cita a Lei nº 11.502, de 2007, que atribuiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a regulação da formação docente, tanto a inicial como a continuada. Essa modificação foi, segundo a autora, denominada nova Capes, pois a instituição, que auxilia o MEC nas políticas de pós-graduação, passou também a atuar no âmbito da educação básica, como consta no parágrafo 2º da lei:

[...] a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas [...] (BRASIL, 2007).

De acordo com Dias (2019), o portal MEC informa que a Capes propôs uma reestruturação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), passando a ser denominado Programa de Apoio à Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Profic). Para além da oferta de cursos de primeira e segunda licenciatura, também oferece cursos de especialização em educação infantil e alfabetização para professores das séries iniciais do ensino fundamental e dos anos finais, sendo que para estes, os cursos serão de português e matemática.

Ainda segundo Dias (2019), o Governo Federal em junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, para o decênio 2014-2024. O PNE, além de elaborar as metas, ações e estratégias, também direciona propostas educacionais para a formação permanente, sugerindo práticas de atualização de conteúdos e métodos. Entre as várias metas previstas do PNE, distingue-se a 16, cuja proposta é formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do plano e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, em regime de colaboração articulado às políticas dos estados, municípios e do Distrito Federal.

No contexto português, segundo Moreira, Lima e Lopez (2009), a publicação do Decreto-Lei nº 249, de 1992, evidencia a relevância da melhoria da qualidade de ensino como uma das finalidades da formação continuada, e também aponta o papel

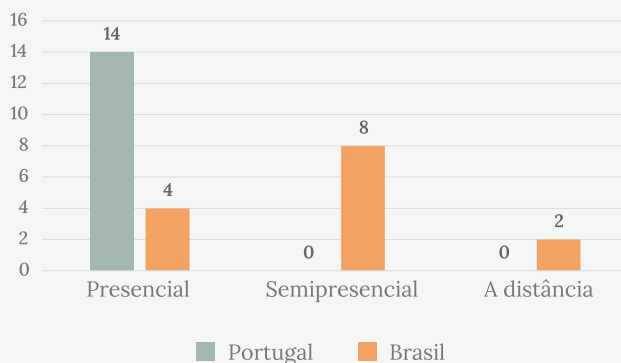
preponderante das instituições de ensino superior nesse nível de formação. Contudo, o documento indica que outras instituições também podem desenvolver esse tipo de ação, como os Centros de Formação das Associações de Escolas. Também estabelece a necessidade de organizar o Conselho Coordenador de Formação Contínua, órgão com a incumbência de realizar a estruturação necessária para o desenvolvimento do sistema de formação continuada.

Segundo os autores, os centros de formação foram concebidos com objetivos de “[...] contribuir para a promoção da formação contínua; fomentar o intercâmbio e a diversidade de experiências pedagógicas; promover a identificação das necessidades de formação; adequar a oferta à procura de formação” (MOREIRA; LIMA; LOPEZ, 2009, p. 897).

Em 1994, foi publicado o Decreto-Lei nº 274, de 28 de outubro, que substituiu o Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores por um órgão de caráter científico-pedagógico denominado Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. Já o Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de novembro, reconhece como instituições formadoras os Centros de Formação de Associações de Professores e os Centros de Formação de Associações Profissionais ou Científicas sem fins lucrativos. Esse mesmo documento também cita as novas competências que devem ser desenvolvidas pela formação continuada, a saber: coordenar e apoiar projetos de inovação dos estabelecimentos de educação e ensino associados, e promover a articulação de projetos desenvolvidos pelas escolas com os órgãos de poder local (MOREIRA; LIMA; LOPEZ, 2009).

Sobre a modalidade do curso de formação continuada que tiveram, os professores portugueses indicaram a modalidade presencial (100%). No Brasil, 28,6% indicaram a forma presencial, 57,1% a semipresencial e 14,3% a distância (Gráfico 4)

Gráfico 4: Modalidade do curso de formação continuada realizada pelos professores entrevistados, em Portugal e no Brasil



Fonte: elaborado pelos autores.

Uma possível interpretação dos dados de Portugal pode estar relacionada ao que Roldão (2009) comenta sobre a necessidade de reforço de formação em algumas áreas disciplinares mais recentes, como das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), e também à ênfase dada ao processo de formação continuada contextualizado na própria escola. No contexto brasileiro, Costa e Rezende (2014) apontam para uma adesão crescente, desde a década de 1990, das TICs na área educacional. Segundo as autoras, tem-se investido na incorporação das TICs na educação, o que possibilita sua inserção no sistema formal de ensino e, conseqüentemente, permite o avanço da Educação à Distância (EaD).

De acordo com Dias (2019), no parágrafo 2º, inciso II da Lei nº 11502/2007, é definido que “na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 2007). Isso, segundo a autora, a princípio parece garantir uma cobertura maior para a formação continuada.

Questionados sobre a continuidade dos programas/projetos de formação, 50% dos professores portugueses reconhecem que ela existe e, para os demais, isso ocorre às vezes. No Brasil, para 29% dos professores há continuação, para 64%, ela ocorre às vezes e 7% não a percebem.

No contexto do público-alvo pesquisado no Brasil, é possível que os resultados observados estejam associados a uma falsa concepção dos professores de que muitos dos programas/projetos/atividades desenvolvidos na escola não estão associados àqueles promovidos pelas organizações governamentais, como o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, ou seja, os professores brasileiros não conseguem perceber que diversas ações estão associadas a programas de instituições públicas (CARVALHO, 2005). Para os professores portugueses, é possível que essa percepção esteja relacionada à maneira como a formação continuada é desenvolvida no sistema educacional português, que, segundo Roldão (2009), acontece entre a escola e os projetos de formação contextualizados nela.

Já a carga horária média semanal que dedicam à formação continuada é muito variável nos dois países. Entre os professores portugueses, 21,4% disseram dedicar 2 horas por semana; 14,3%, 5 horas; 14,3%, 25 horas; 7,15%, 50 horas; 21,4% disseram que é variável; 14,3% às necessárias e 7,15% que depende do curso e de suas atividades (Tabela 8).

Tabela 8: Carga horária semanal, em horas, dedicada à formação continuada, declarada pelos professores portugueses

Carga horária semanal que dedicam à formação continuada	Respondentes	Porcentagem
2 horas	3	21,4%
5 horas	2	14,3%
25 horas	2	14,3%
50 horas	1	7,15%

Carga horária semanal que dedicam à formação continuada	Respondentes	Porcentagem
Variável	3	21,4%
Necessárias	2	14,3%
Depende	1	7,15%

Fonte: elaborada pelos autores.

No caso dos brasileiros, 57,14% disseram que dedicam de 1 a 10 horas; 21,43%, de 20 a 40 horas; e 21,43% relataram ser variável (Tabela 9).

Tabela 9: Carga horária semanal, em horas, dedicada à formação continuada, declarada pelos professores brasileiros

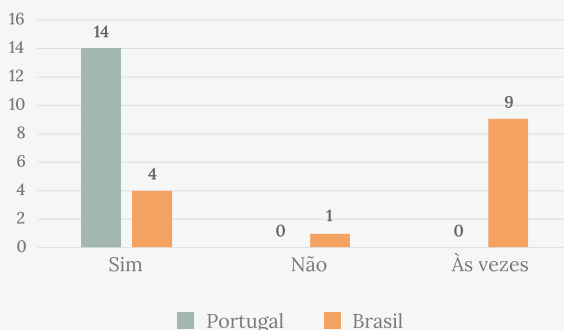
Carga horária semanal que dedicam à formação continuada	Respondentes
Variável	3
1h	1
2h	2
4h	1
6h	2
8h	1
10h	1
20h	1
30h	1
40h	1

Fonte: elaborado pelos autores.

Os professores foram perguntados se a escola pode ser considerada como um espaço de formação continuada. Entre os portugueses, todos concordaram com essa ideia. Dos brasileiros,

28,6% consideram que sim, 7,1% não, e 64,3% disseram que às vezes (Gráfico 5).

Gráfico 5: Reconhecimento da escola como um espaço de formação continuada



Fonte: elaborado pelos autores.

No contexto de Portugal, é possível que tal fato esteja relacionado à articulação do processo de formação continuada contextualizado na própria escola (ROLDÃO, 2009). No caso brasileiro, isso pode estar atrelado a uma percepção de que a formação continuada ocorra em outros espaços e também às condições de trabalho dos docentes.

De acordo com Ambrosetti e Ribeiro (2005), o cotidiano das escolas muitas vezes promove o que as autoras denominam “isolamento do trabalho docente”, que estaria relacionado às condições de trabalho, muitas vezes com uma jornada desmedida, traduzidas em um formato da organização de trabalho e, não menos importante, em uma “[...] falta de oportunidades de diálogo e de reflexão entre seus agentes” (AMBROSETTI; RIBEIRO, 2005, p. 44). Segundo elas, essa situação não favorece o exercício da docência e, tampouco, a formação dos professores.

Os professores também foram questionados sobre a responsabilidade no âmbito escolar, pelas ações de formação contínua.

Para 64% dos professores portugueses, essa responsabilidade é apenas do Ministério da Educação. Já para 36%, além do ME, também é da Ordem dos Profissionais, das instituições de ensino superior, das instituições onde trabalham e dos próprios professores (Tabela 10).

Tabela 10: Indicação dos professores portugueses sobre a responsabilidade no âmbito escolar pelas ações de formação continuada de professores

Responsabilidade pelas ações de formação continuada na escola	Respondentes
Ministério da Educação	9
Ministério da Educação e sindicatos ou ordem dos profissionais	1
Ministério da Educação e instituição de ensino superior	1
Ministério da Educação, instituição de ensino superior, e os próprios professores	1
Ministério da Educação, sindicatos ou ordem dos profissionais, e instituição de ensino superior	1
Ministério da Educação, sindicatos ou ordem dos profissionais, instituição de ensino superior, instituição onde trabalha, e os próprios professores	1
Sindicatos ou ordem dos profissionais	0
Instituição de ensino superior	0
Instituição onde trabalha	0
Os próprios professores	0
Outra	0

Fonte: elaborado pelos autores.

Parte dos professores brasileiros aponta o MEC como o principal responsável (30%). Para 21%, a responsabilidade é exclusiva da instituição onde trabalham, outros 21% a atribuem somente

aos próprios professores. Para 14%, é do MEC, da instituição onde trabalham e dos próprios professores, e para os demais 14%, da coordenação escolar (Tabela 11).

Tabela 11: Indicação dos professores brasileiros sobre a responsabilidade no âmbito escolar pelas ações de formação continuada de professores

Responsabilidade pelas ações de formação continuada na escola	Respondentes
Ministério da Educação	4
Instituição onde trabalha	3
Os próprios professores	3
Todos os entes acima	2
Coordenação escolar	2
Outra	0

Fonte: elaborado pelos autores.

Os dados indicam que, para os professores portugueses, a responsabilidade pelo desenvolvimento da formação continuada é das instituições públicas, principalmente o Ministério da Educação, embora apontem outras instituições.

Os professores brasileiros também reconhecem as instituições públicas como o MEC, por exemplo, como responsáveis pela promoção desse tipo de formação. Contudo, eles também elencam a instituição onde trabalham, a coordenação escolar e os próprios professores. No contexto português, é possível atribuir tal resultado à legislação, que elegeu as instituições de ensino superior como encarregadas, por excelência, do oferecimento da formação continuada (MOREIRA; LIMA; LOPES, 2009).

A correlação estabelecida pelos grupos de professores brasileiros parece evidenciar um aspecto interessante quando apontam como responsáveis pela formação continuada no âmbito da

escola a própria instituição e os professores. Nesse caso, eles evidenciam também a incumbência deles e dos agentes das instituições onde atuam para o desenvolvimento da formação em serviço.

Com relação às organizações ou instituições que têm oferecido oportunidade para o desenvolvimento profissional, os professores portugueses apontaram o Ministério da Educação, a Ordem dos Profissionais, as instituições de ensino superior e a instituição onde trabalham (Tabela 12).

Tabela 12: Organizações que oferecem oportunidade de formação continuada, indicada pelos professores portugueses

Organizações que oferecem oportunidade de formação continuada	Respondentes	Porcentagem
Ministério da Educação	5	35,72%
Sindicatos ou ordem dos profissionais	3	21,4%
**Ministério da Educação e instituição de ensino superior	2	14,3%
**Ministério da Educação, sindicatos ou ordem dos profissionais e instituição de ensino superior	2	14,3%
Instituição de ensino superior	1	7,14%
**Ministério da Educação, sindicatos ou ordem dos profissionais, instituição de ensino superior, e instituição onde trabalha	1	7,14%
Instituição onde trabalha	0	-
Outra	0	-

Fonte: elaborado pelos autores.

Entre os brasileiros, 28,6% apontaram o Ministério da Educação; 7,1%, as IES; 21,4%, a instituição onde trabalham; 7,1%, IES da rede privada; e 35,8% disseram outras, sem especificar quais (Tabela 13).

Tabela 13: Organizações que oferecem oportunidade de formação continuada, indicada pelos professores brasileiros

Organizações que oferecem oportunidade de formação continuada	Respondentes	Porcentagem
Instituição de ensino superior privada	1	7,1%
Instituição de ensino superior	1	7,1%
Instituição onde trabalha	3	21,4%
Ministério da Educação	4	28,6%
Outra	5	35,8%

Fonte: elaborado pelos autores.

Os professores portugueses apontam as instituições públicas como as que têm contribuído de maneira considerável para o desenvolvimento profissional docente. No Brasil, também há o reconhecimento da instituição pública como aquela que tem contribuído para a promoção da formação continuada. Contudo, alguns professores indicaram instituições de ensino superior, e especificaram entre elas as particulares. Outro grupo indicou a instituição em que trabalha, e um percentual apontou outras, mas não especificando quais.

Tanto no contexto português como no brasileiro, é possível que os respondentes, ao reconhecerem as instituições que consideram responsáveis pelo desenvolvimento da formação continuada, estejam fazendo isso baseados em suas experiências, que são evocadas por símbolos que as representam.

Carvalho (2005), citando Lefebvre (1983), argumenta que as representações têm sua gênese no vivido, na prática, naquilo que se experimenta. Para Carvalho:

[...] as representações são produzidas em complexos simbólicos, repletos de autonomizações ou ligações profundas com o vivido. Elas estão na expressão de todos nós, em nossos

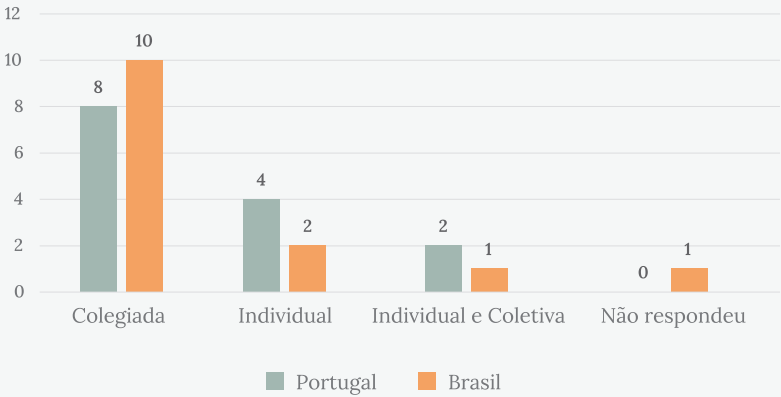
entrelugares e, portanto, estão na expressão e vivência dos professores em suas práticas cotidianas, sendo alteradas e alterando as práticas, ou fazendo com que elas permaneçam cristalizadas (CARVALHO, 2005, p. 101).

Os professores foram questionados se deveriam ser envolvidos na elaboração e gestão de programas e projetos de formação contínua/continuada. As respostas de ambos os países foram unânimes na afirmativa.

De acordo com Carvalho (2005), os professores são muitas vezes submetidos a programas de formação continuada construídos e elaborados por equipes técnicas externas à realidade escolar cujo material já chega pronto para o consumo. Tal situação acaba provocando uma certa divergência entre o que está sendo ofertado para os docentes e o seu trabalho. Talvez a anuência à possibilidade de estarem envolvidos na elaboração e gestão dos programas de formação continuada reflita a necessidade que eles sentem de serem autores e protagonistas, não meros espectadores. Também porque, segundo Carvalho (2005, p. 100), isso lhes conferiria um lugar “[...] ‘próprio’, visto que a lei de um ‘lugar próprio’ se expressa pela autoria definida e, portanto, pela criação [...]”.

A respeito do tipo de orientação que desejam no processo de formação continuada, 57% dos professores portugueses apontaram a forma coletiva/colegiada, 29%, a pessoal/individual e 14%, ambas. No Brasil, a forma mais indicada é a coletiva/colegiada, escolhida por 71,4% dos entrevistados. 14,3% optaram pela orientação individual, enquanto 7,15% optaram por ambas as formas (Gráfico 6).

Gráfico 6: Indicação do tipo de orientação desejada, pelos professores, nos processos de formação continuada, em Portugal e no Brasil



Fonte: elaborado pelos autores.

Quando inquiridos sobre qual a modalidade de formação continuada que melhor atenderia às suas necessidades, os professores portugueses indicaram diversas modalidades, como mostra a Tabela 14.

Tabela 14: Modalidade de formação continuada que melhor atenderia às necessidades de formação, indicada pelos professores portugueses

Modalidade de formação continuada	Respondentes	Porcentagem
Grupo de estudo, relatos de experiência e oficinas	4	28,57%
Oficinas	3	21,43%
Grupo de estudo e oficinas	2	14,29%
Todas as opções	2	14,29%
Grupo de estudo, oficinas e palestra	1	7,14%
Grupo de estudo, cursos e relatos de experiência	1	7,14%

Modalidade de formação continuada	Respondentes	Porcentagem
Relatos de experiência, oficinas e palestras	1	7,14%
Grupo de estudo	0	-
Cursos	0	-
Palestras	0	-
Relatos de experiência	0	-
Outros	0	-

Fonte: elaborado pelos autores.

Para os professores brasileiros, as modalidades indicadas foram: grupo de estudo, cursos, oficinas e todas as opções indicadas, conforme mostra a Tabela 15.

Tabela 15: Modalidade de formação continuada que melhor atenderia às necessidades de formação, indicada pelos professores portugueses

Modalidade de formação continuada	Respondentes	Porcentagem
Grupo de estudo	6	43%
Cursos	4	29%
Oficinas	3	21%
Todas as opções	1	7%
Relatos de experiência	0	-
Palestras	0	-

Fonte: elaborado pelos autores.

Na questão sobre como deveriam ser organizados e desenvolvidos os programas de formação continuada para melhor atender às suas necessidades, foram várias as indicações dos professores portugueses, conforme indicado na Tabela 16.

Tabela 16: Indicação dos professores portugueses de como deveriam ser organizados e desenvolvidos os programas/projetos de formação contínua para melhor atender às suas necessidades

Organização e desenvolvimento dos programas de formação continuada para melhor atender às necessidades dos professores	Respondentes	Porcentagem
Para o sucesso do processo de ensino – aprendizagem	6	42,86%
Em parcerias com instituição de ensino superior e para o sucesso do processo de ensino – aprendizagem	3	21,43%
Em parcerias com instituição de ensino superior	2	14,29%
Em função da alteração das condições de trabalho	1	7,14%
Na própria escola, em parcerias com instituição de ensino superior, da valorização do magistério e para o sucesso do processo de ensino – aprendizagem	1	7,14%
Na própria escola, em parcerias com instituição de ensino superior, em função da alteração das condições de trabalho, e para o sucesso do processo de ensino – aprendizagem	1	7,14%
Na própria escola	0	-
Da remuneração	0	-
Da valorização do magistério	0	-

Fonte: elaborado pelos autores.

Já para os professores brasileiros, a organização e desenvolvimento dos programas/projetos de formação continuada para melhor atender às suas necessidades foram as seguintes: na própria escola, em parcerias com IES, na própria escola e em parcerias com IES, para o sucesso do processo de ensino

aprendizagem e para a valorização do magistério, conforme indicado na Tabela 17.

Tabela 17: Indicação dos professores brasileiros de como deveriam ser organizados e desenvolvidos os programas/projetos de formação contínua para melhor atender às suas necessidades

Organização e desenvolvimento dos programas de formação continuada para melhor atender às necessidades dos professores	Respondentes
Em parcerias com instituição de ensino superior	8
Na própria escola	2
Na própria escola e em parceria com as instituições de ensino superior	1
Para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem	1
Da valorização do magistério	1

Fonte: elaborado pelos autores.

A interpretação das respostas parece evidenciar que os docentes, em ambos os contextos, manifestam o desejo de uma proposta de formação continuada que contemple a prática social, ou seja, dentro de uma perspectiva participativa coletiva e em diálogo com seus anseios e contextos educativos. Isso pode ser percebido pela indicação do tipo de orientação que gostariam de receber – forma coletiva e colegiada –, assim como pela modalidade no formato de oficinas, grupos de estudo ou por meio de relatos de experiência. E, finalmente, que a organização contemplasse a escola como um lugar de excelência para o seu desenvolvimento. Além desse aspecto, os professores brasileiros e portugueses indicam a necessidade de garantia de qualidade no processo de ensino e aprendizagem e valorização do magistério.

Essas respostas podem indicar dois aspectos que nos parecem interligados: o desejo de ter mais vez e voz no processo de formação, de modo que ele fosse mais significativo, o que parece estar mais atrelado à profissionalização; e o outro estaria relacionado às condições de trabalho, valorização do magistério e à remuneração. Isso também foi observado por Carvalho (2005) em sua pesquisa com professores sobre formação continuada.

Considerações finais

O propósito deste trabalho foi compreender o processo de formação continuada pela perspectiva dos professores nos dois contextos investigados, procurando identificar o comum e o particular em ambos os cenários. Assim, foi possível observar que os professores que participaram da pesquisa, tanto no Brasil como em Portugal, pertencem em sua maioria ao gênero feminino. O que também fica nítido é o reconhecimento das instituições públicas como as responsáveis pela promoção da formação continuada. Nos locais, existe um arcabouço legal, que regulamenta e ordena essa modalidade de formação.

Outro ponto no qual os professores portugueses e brasileiros apresentam percepções similares diz respeito ao envolvimento deles na elaboração e gestão dos programas/projetos de formação continuada. Muitas vezes, os programas de formação são elaborados por equipes técnicas externas à realidade da escola e de suas necessidades e muitos vêm acompanhados de material pronto para o consumo (CARVALHO, 2005).

O desejo de estarem envolvidos na elaboração e gestão dos programas/projetos da formação continuada talvez esteja expressando a necessidade dos professores de protagonismo no processo. Quando o manifestam, eles podem estar enxergando a possibilidade de traçar um ordenamento de tais propostas em função de suas necessidades e anseios.

As percepções também são similares quanto ao tipo de orientação no processo de formação continuada, em ambos os casos a preferência é pela forma coletiva/colegiada. Também elegem como modalidade desse tipo de formação grupos de estudo e oficinas. Sobre a organização e desenvolvimento da formação continuada para melhor atender às suas necessidades, os professores brasileiros e portugueses expressam o desejo de que elas sejam em parceria com as IES e na escola.

As peculiaridades observadas dizem respeito ao tempo de experiência no magistério, ao grau acadêmico e às horas dedicadas à profissão. Tais aspectos parecem estar mais relacionados às especificidades individuais e dos contextos sociais dos sujeitos que participaram deste estudo.

Referências

- AFONSO, Natércio. **Investigação naturalista em educação**: Um guia prático e crítico. Porto: Edições ASA, 2005.
- ANDRÉ, Marli. Estudos de Caso revelam efeitos Sócio-Pedagógicos de um Programa de Formação de Professores. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 6, p. 93-115, 2005.
- AMBROSETTI, NEUSA BANHARA; RIBEIRO, MARIA TERESA DE MOURA. Universidade e formação continuada de professores: algumas reflexões. In: Reunião Anual da ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**, 2005.
- BARBOSA, Andreza. Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 1, n. 2, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília [1996]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. **Catálogo 2006 – Orientações Gerais**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Brasília [2007]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/public/arquivos/legislacoes/Port-867-2012-07-04.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

- BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_CIH&tipoEnsino=TE_E. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.
- CAMERINI, Neila Carla. **Formação continuada dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo em duas redes municipais do Alto Uruguai. 2017. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de pós-graduação em educação (PPGE), Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1912>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 96-107, jan./fev./mar./abr. 2005.
- COSTA, Mara Lúcia Rodrigues; REZENDE, Flavia. Construção da identidade docente de um estudante de licenciatura em ciências biológicas em curso a distância: um caso de hibridismo. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 149-170, jan./abr. 2014.
- DAVIS, Claudia Leme. Ferreira *et al.* Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Textos FCC**, São Paulo, v. 34, p. 1-104, set. 2012.
- DIAS, Sandra Jouris. **A formação continuada para o Ensino de Ciências na percepção dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.
- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

- GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.
- GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 463-477, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755>. Acesso em: 16 abr. 2021.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, Jacinta; LIMA, Lurdes; LOPES, Amélia. Contributos para o conhecimento da formação contínua de professores em Portugal: uma reflexão apoiada na análise de resultados. In: Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 10., 2009, Braga. **Atas [...]**. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação, 2009, p. 893-903.
- NÓVOA, António O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p. 14-34.
- PINTASSILGO, Joaquim. Ser professor de liceu no “Estado Novo” português. O discurso dos professores na imprensa pedagógica. **Revista História da Educação**, v. 6, n. 12, p. 17-37, jul./dez. 2002.
- PINTASSILGO, Joaquim; MOGARRO, Maria João; HENRIQUES, Raquel Pereira. **A formação de professores em Portugal**. Lisboa: Edições Colibri, 2010.
- PINTO, CARMEM LÚCIA LASCANO BARREIRO; CRISTHIANNY BENTO; SILVEIRA, Denise do Nascimento. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, Pelotas, v. 7, n. 1, 2010.
- RABELO, Amanda Oliveira. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-925, out./dez. 2013.
- REIS, Larina Gabriela Lima dos. **A formação continuada dos professores dos anos iniciais da Escola Bosque: limites e possibilidades**. 2019. 269 f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

- ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 57-70, maio 2009.
- SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.
- VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007.