



**Formação contínua de professores:
marcos legais e perspectivas no Brasil e em Portugal**

*Continuous teacher training:
legal milestones and perspectives in Brazil and Portugal*

*Formación continua docente:
marcos legales y perspectivas en Brasil y Portugal*

Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento¹
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Maria Assunção Flores²
Universidade do Minho

Resumo: Este artigo trata das políticas de formação continuada e das perspectivas que as guiam nos âmbitos da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, Brasil, e na Rede de Ensino do Município Z, em Portugal. Dialogando com autores como Flores (2000, 2018, 2021), Flores & Day (2006) e Nascimento *et al.* (2017, 2023), o artigo trata de uma pesquisa sobre políticas de formação contínua docente. A metodologia contou com questionários *online*, entrevistas semiestruturadas remotas e/ou presenciais e visitas aos centros de formação de professores de ambos os países. Os resultados apontam que iniciativas de formação contínua nos contextos analisados estão ainda muito relacionadas com a oferta de cursos, seminários e palestras, em uma lógica escolar ou transmissiva, embora também se registrem formatos mais interativos, colaborativos e práticos, na perspectiva da “aprendizagem situada” (Flores, 2021), comprometida com as realidades do trabalho docente nas suas múltiplas dimensões.

Palavras-chave: Políticas de formação docente; Formação contínua de professores; Brasil – Portugal.

Abstract: This article deals with continuing education policies and the perspectives that guide them in the municipal network of Rio de Janeiro, Brazil and in the network of municipality Z, Portugal. Dialoguing with authors such as Flores (2000, 2018, 2021; Flores & Day, 2006) and Nascimento et al. (2017, 2023), the article deals with research on continuing teacher education policies. The methodology included online questionnaires , remote and/or face-to-face semi-structured interviews and visits to teacher training centers in both countries. The results show that continuing education initiatives in the analyzed contexts are still closely related to the offer of courses, seminars, lectures in a school or transmissive logic, although more interactive, collaborative and practical formats are also registered, from the perspective of “situated learning” (Flores, 2021), committed to the realities of teaching in its multiple dimensions.

Keywords: Teacher training policies; Continuing teacher training; Brazil-Portugal.

Resumen: Este artículo aborda las políticas de educación continua y las perspectivas que las orientan en la red municipal de Rio de Janeiro, Brasil y en la red del municipio Z, en Portugal. Dialogando con autores como Flores (2000, 2018, 2021; Flores & Day, 2006) y Nascimento et al. (2017, 2023), el artículo aborda investigaciones sobre políticas de formación continua

¹ Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mail: mgcanascimento@gmail.com; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0609119454872844>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6334-4121>.

² Doutorado em Educação. Universidade do Minho (UM), Braga, Portugal. E-mail: aflores@ie.uminho.pt; Ciência Vitae: [F413-41DA-632A](https://orcid.org/0000-0002-4698-7483); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4698-7483>.



docente. La metodología incluyó cuestionarios en línea, entrevistas semiestructuradas remotas y/o presenciales y visitas a centros de formación docente de ambos países. Los resultados indican que las iniciativas de formación continua en los contextos analizados siguen muy relacionadas con la oferta de cursos, talleres, conferencias en una escuela o lógicas transmisivas, aunque también existen formatos más interactivos, colaborativos y prácticos, desde la perspectiva del “aprendizaje situado”. (Flores, 2021), comprometido con las realidades del trabajo docente en sus múltiples dimensiones.

Palabras clave: Políticas de formación docente; Formación docente continua; Brasil-Portugal.

Recebido em: 10 de outubro de 2024

Aceito em: 28 de novembro de 2024

Introdução

Este artigo tem por objetivo discutir a formação contínua de professores em duas redes de ensino, uma brasileira e outra portuguesa, a partir dos resultados de estudos realizados nos dois países.

Busca-se, na introdução, refletir sobre as políticas de formação docente no cenário das influências internacionais que recaem sobre elas. Em seguida, apresenta-se brevemente o processo de construção do objeto de pesquisa. Após a descrição da metodologia utilizada nos estudos (segunda secção), apresentam-se os resultados das duas realidades, suas singularidades e aproximações no que se refere à formação contínua de professores.

O mundo sofreu, nos últimos anos, sobretudo a partir dos anos 1970, profundas mudanças políticas, econômicas e sociais, e a educação, como um fenômeno social, não ficou à margem dessas mudanças.

A escola, pela importância que tem na relação das sociedades com os conhecimentos por elas produzidos e/ou apropriados, é o local onde “[...] interagem forças, influências e interesses de diversas índoles (formativos, ideológicos, políticos, econômicos, sociais...)” (Palácios, 1979, p. 1). Assim, a escola, por estar inevitavelmente no ponto de interseção entre tantos fatores, se torna, frequentemente, uma instituição “[...] inclinada a ser controlada por uma finalidade ou outra e, particularmente, propensa às críticas” (Palácios, 1979, p. 1).

Os professores, por sua vez, vêm sendo recorrentemente responsabilizados, de forma exclusiva, pelo fracasso dos estudantes, portanto a formação desses profissionais passou a ser questionada e considerada insuficiente e deficitária, dando origem a inúmeras reformas, tanto no âmbito dos currículos escolares quanto da formação docente.



Nesse cenário, organismos internacionais³ passaram a determinar as metas que os países deveriam atingir, incluindo-se aí aquelas que se referem ao campo da educação. Maués (2003, p. 97) assinala que as reformas propostas a partir de então “[...] têm o caráter de estimular a competitividade, de colocar os aspectos financeiros como determinantes das escolhas de concepções de conhecimento” e chama a atenção para o processo de mercantilização da educação. A educação estaria, assim, contaminada pelos discursos da eficácia, do lucro e da competitividade.

Também Lemos (2014, p. 229), referindo-se às políticas educacionais em Portugal, assinala que

[...] hoje parece irrefutável a afirmação de que a OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico] tem constituído, desde a sua fundação, uma instituição com significativa influência na construção, regulação e avaliação das políticas públicas de educação (e diversas outras) dos países-membros⁴ e até de diversos outros.

No que se refere ao caráter competitivo das orientações propostas, o autor afirma que, na década de 1990, inicia-se uma nova fase de ação dessa organização, “[...] marcada pela produção e utilização de indicadores educativos que vieram introduzir uma dimensão de comparabilidade entre os países” (Lemos, 2014, p. 231). Ainda segundo o autor, essa nova forma de ação é “[...] reforçada com o aparecimento do PISA [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes], que, ao assegurar condições de comparabilidade dos resultados educativos, influencia uma orientação para os resultados das políticas de educação dos países” (Lemos, 2014, p. 231).

As reformas na formação dos professores, no contexto brasileiro, também têm origem no âmbito dessas orientações internacionais. Segundo Maués (2003), estão ancoradas em alguns elementos constitutivos, tais como a ênfase na formação prática e na validação das experiências, a educação a distância e a Pedagogia das Competências.

A formação contínua ou continuada também é parte integrante das reformas que vêm sendo implementadas desde então. Recorrendo a uma publicação de 1998 do Centre pour la Recherche et l’Innovation dans l’Enseignement (Ceri), ligado à OCDE, Maués (2003, p. 104) assinala que essa questão está posta “[...] como uma exigência de modernização dos sistemas de ensino”. Ainda segundo a autora, a OCDE identifica pelo menos seis objetivos para esse tipo de formação:

A adaptação das competências ao novo contexto, a possibilidade de aplicação das mudanças determinadas pela administração central, a possibilidade de aplicar as novas estratégias concernentes à prática de ensino, a troca de

³ Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), União Europeia (UE), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) são alguns dos organismos que têm estado à frente das definições políticas educacionais no mundo (Maués, 2003).

⁴ Membros da União Europeia.



informações e de competências entre os professores, a ajuda aos professores mais fracos a fim de que melhorem sua eficiência. (Maués, 2003, p. 104).

Como se pode observar, os termos utilizados (adaptação, competências, eficiência, etc.) e as ações esperadas exprimem intenções voltadas para a conformação/acomodação dos professores e para a adaptação às exigências da administração central e/ou governos. Esses termos foram importados do mundo corporativo e denotam a necessidade de atender às exigências de uma sociedade cada vez mais voltada para o mercado. Infere-se ainda que a formação contínua, nessa perspectiva, figura como estratégia compensatória, como uma forma de reparar as deficiências da formação inicial à luz do paradigma da eficiência (Eraut, 1987). Por seu turno, o modelo de competências na formação do professor, que ganha grande destaque na literatura educacional a partir do final dos anos 1990, parece ter origem na utilização feita dessa mesma noção no mundo da indústria e das empresas.

É nesse cenário que vimos estudando, nas últimas décadas, a formação docente, sobretudo as políticas e práticas de formação contínua e de apoio à inserção profissional (Flores, 2000, 2018, 2021; Flores; Day, 2006; Nascimento *et al.*, 2017, 2023). A pesquisa *Escola e formação docente: perspectivas e ações de indução profissional desenvolvidas por escolas da rede municipal do RJ* foi desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Formação Docente (Geprod), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), entre 2021 e 2023, e teve como principal objetivo analisar ações de formação com indícios de indução profissional desencadeadas pela escola e sua equipe gestora no contexto de escolas pertencentes à Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro.

O foco das pesquisas desenvolvidas pelo Geprod, ao longo dos últimos 12 anos, tem sido as políticas de formação contínua de professores no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, especialmente aquelas voltadas para os docentes que se encontram em situação de inserção profissional. Essas investigações vêm sendo ampliadas, buscando ouvir outros sujeitos, que atuam em diferentes redes de ensino,⁵ acerca das oportunidades de formação contínua de professores.

Mais recentemente, no contexto de um estágio de pós-doutoramento realizado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, buscou-se ampliar esse universo por meio da análise de políticas e práticas de formação contínua dirigidas, sobretudo, a professores em início de carreira e efetivadas em Portugal. Optou-se pela articulação do estudo com as investigações do Centro de Investigação em Estudos da Criança (Ciec), da Universidade do Minho, que tem como um de seus princípios promover formação e suporte aos profissionais

⁵ Mais recentemente, docentes da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo e da Rede Municipal de Ensino de Serra do Ramalho, na Bahia.



que trabalham com crianças, incluindo educadores, professores e outros profissionais que trabalham com educação, saúde e serviços.⁶

Neste artigo, a intenção é discutir os resultados desses diferentes estudos, no que se referem à formação contínua de professores, de forma a identificar os sentidos e as lógicas que prevalecem nas políticas e práticas referentes a esse tema nos contextos brasileiro e português.

Metodologia

No contexto brasileiro, o estudo foi desenvolvido por meio da articulação entre diferentes estratégias de construção e análise de dados, organizadas no formato de um estudo de caso. Envolveu a consulta a diferentes documentos que normatizam o funcionamento das escolas no que se refere ao acolhimento e à formação docente nesses espaços.

Envolveu ainda a aplicação de questionários exploratórios para coordenadores pedagógicos que atuavam junto a professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano) e para professores que ingressaram na rede em 2021, para atuarem nesse segmento do ensino. A aplicação desses questionários (no formato *online*) foi pensada em virtude do (presumível) elevado número de participantes na pesquisa e da necessidade de se obter informações sobre os sujeitos e os contextos profissionais onde atuavam.

Um enorme desafio se apresentou nessa etapa da pesquisa: a dificuldade de obtermos o retorno dos questionários. Apesar de todos os esforços empreendidos, consideramos que a dificuldade de esses profissionais responderem a um questionário, pelo menos em parte, era devida à enorme complexidade vivida por eles nas escolas, em um tempo de retorno gradual das aulas presenciais (2022), após dois anos de momentos remotos e híbridos, em virtude da pandemia de Covid-19. Na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro (*locus* da pesquisa no contexto brasileiro), essa volta às atividades presenciais só foi normalizada ao longo de 2022.

Finalmente, foram realizadas entrevistas individuais e/ou coletivas com sete coordenadores pedagógicos que concordaram em participar mais efetivamente dessa etapa da pesquisa. As entrevistas ocorreram de forma remota, no segundo semestre de 2022, no período em que a Rede fazia a transição do formato remoto para o presencial. Compreendemos que esses profissionais viviam um momento ímpar de suas vidas profissionais, com uma demanda de trabalho não imaginável em outros tempos, mas foram muito generosos em reservar um tempo para conversar com o grupo de pesquisa. Todos os sujeitos que participaram do estudo,

⁶ Cf.: <https://www.ie.uminho.pt/pt/investigacao/Paginas/CIEC.aspx>. Acesso em: 20 mar. 2024.



via questionário e/ou entrevista, assinaram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), permitindo a gravação da conversa e a utilização das respostas aos questionários para fins da investigação. A conclusão desse estudo ocorreu em janeiro de 2024, e o relatório foi encaminhado à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), agência de fomento que apoiou a pesquisa.

No contexto português, em virtude do pouco tempo para a realização da pesquisa, inicialmente foi proposta uma investigação centrada em revisão sistemática de literatura, para elaborar uma síntese de evidências de estudos nesse contexto. O critério-chave para a seleção das fontes recaiu sobre publicações de relatos de pesquisas ou de experiências com (e sobre) professores iniciantes, com indícios de indução docente, que trouxessem dados de Portugal.

Uma revisão de literatura inicial foi realizada nas bases da Scientific Electronic Library Online (SciELO) de Portugal e nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Foram utilizados os seguintes descritores: “políticas públicas de educação”, “professores iniciantes”, “professores principiantes” e “formação contínua de professores”, em diferentes combinações. Foram excluídos os trabalhos que apresentavam dados referentes a outros países, incluindo o Brasil, e aqueles voltados para uma área específica do conhecimento.

Durante o levantamento realizado, foram encontrados muitos trabalhos com dados referentes ao contexto brasileiro e alguns ao angolano. Foram selecionados, então, cinco trabalhos que dialogavam mais diretamente com o presente estudo e que traziam dados de Portugal. Foi realizada uma busca a partir das referências bibliográficas desses trabalhos selecionados. Assim, foi possível localizar outros quatro trabalhos que apresentavam dados do contexto português, para o diálogo com esta investigação. Também foi feito um levantamento da legislação portuguesa que trata do trabalho docente, especialmente da formação contínua de professores e da inserção profissional. O diálogo com essa legislação e com os trabalhos selecionados será apresentado ao longo deste texto.

Em virtude da escassez de trabalhos com dados de realidades portuguesas, optou-se por fazer ajustes no projeto inicial, incluindo um trabalho empírico e exploratório em um Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE), localizado em um município português, que chamaremos de Município Z. Assim, foi estabelecido contato com a consultora pedagógica do Centro, a fim de agendar uma vista, que acabou por ser realizada em 19/12/23. Contudo, imprevistos impediram que uma conversa com a direção do Centro acontecesse. Na ocasião, foi realizada apenas uma visita ao espaço físico e uma conversa com a assistente técnica do CFAE. Uma nova visita foi feita em 16/01/24, durante a qual foi possível conversar com três professoras que integravam a equipe gestora: a consultora pedagógica, a embaixadora digital e a diretora do CFAE. Tal conversa teve



por objetivo conhecer, em contexto, a política voltada para a formação contínua dos professores de Portugal, suas concepções de formação docente e indução profissional, bem como identificar ações intencionais de formação e acompanhamento desenvolvidas no âmbito desse Centro. Nesse momento, foram prestadas informações sobre o estudo à equipe, e o RCLE foi assinado, a fim de que a conversa pudesse ser gravada em áudio para uso na investigação.

Durante a entrevista coletiva, ficou definido que uma conversa com os(as) diretores(as) dos sete agrupamentos escolares que fazem parte desse Centro seria realizada no mês de fevereiro, em reunião com a equipe do CFAE. Contudo, em virtude dessa reunião não haver sido realizada até o final de fevereiro, o contato com a direção desses agrupamentos foi retomado no início do mês de março, por e-mail. Em seguida, foi estabelecido também o contato telefônico, na tentativa de agendar uma entrevista, desta vez individual, com cada diretor(a). Alguns dias depois, todos os e-mails foram reenviados, obtendo-se o retorno de quatro dos sete diretores.

Foi agendada uma conversa com cada um: de forma remota com o diretor do Agrupamento⁷ e de forma presencial com os outros três diretores. A entrevista remota foi realizada por meio da plataforma Zoom, no dia 18/03, às 20 horas. As visitas aos outros três agrupamentos e as entrevistas com seus respectivos diretores foram realizadas no dia 19/03, nas sedes desses agrupamentos. No momento das entrevistas, foram dadas aos diretores⁸ informações complementares sobre o estudo, e o RCLE foi assinado.

As conversas com os diretores seguiram um roteiro aberto, com questões relacionadas aos objetivos do estudo. A transcrição dos áudios, bem como a organização das informações recolhidas e a produção dos dados, foi realizada em seguida. Para as análises, foram realizadas diversas leituras do material transcrito, com destaque para as aproximações entre as respostas, divergências e informações inusitadas e privilegiadas. A interpretação dos dados foi feita com observância à legislação portuguesa consultada, aos autores que fundamentam os principais eixos da pesquisa e aos autores que abordam as temáticas da formação contínua e da inserção profissional no contexto português, além dos relatos dos sujeitos entrevistados.

Os cenários da pesquisa: as redes de ensino do Rio de Janeiro, de Portugal e do Município Z

⁷ Para garantir o anonimato dos participantes, os agrupamentos serão nomeados A1, A2, A3 e A4.

⁸ Os quatro diretores entrevistados são homens.



Apresenta-se a seguir uma breve caracterização das redes de ensino que constituíram o campo empírico dos estudos realizados e, posteriormente, a discussão sobre os dados referentes à formação contínua nos dois contextos.

A Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro possui 1.555 unidades escolares⁹ em funcionamento, que atendem um total de 610.517 estudantes.¹⁰ São escolas bastante diferenciadas do ponto de vista do tipo de atendimento que oferecem: existem escolas exclusivas para cada um dos segmentos e modalidades do ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos) e existem também escolas que atendem a mais de uma modalidade ou segmento de ensino. Não existem escolas para o Ensino Médio (secundário), em virtude de ser este, de acordo com a legislação brasileira, o nível de ensino sob responsabilidade dos estados, e não dos municípios.

Com relação à estrutura organizacional, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro possui um nível central e onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), que cobrem as diferentes regiões do município. As CREs são instâncias intermediárias entre a SME e as escolas, responsabilizando-se, entre outras atribuições, pelo planejamento, a organização das matrículas, o acompanhamento do trabalho realizado pelas escolas e creches de sua área de abrangência, bem como pelo acompanhamento das políticas públicas emanadas da SME.

Segundo dados do sítio eletrônico da Secretaria de Educação,¹¹ 49% dos estudantes da Rede Municipal são atendidos em tempo integral (carga horária do aluno de 7 horas por dia) e 51%, em tempo parcial, em escolas que possuem dois turnos de aula (carga horária do aluno de 4,5 horas por dia).

A Rede possui 41.689 docentes e diferentes regimes de trabalho. Existem profissionais que desempenham as mesmas funções, mas com regimes de trabalho bastante diferenciados, como se observa no Quadro 1, a seguir:

⁹ Dado colhido em 20/05/24 em: <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros-x/>.

¹⁰ Dado de maio de 2024.

¹¹ Cf.: <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros-x/>. Acesso em: 20 maio 2024.



Quadro 1 – Regime de trabalho professores Secretaria Municipal de Educação

CARGO	JORNADA	QUANT. PROFESSOR
PROFESSOR ADJUNTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	40 HORAS	2638
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	22,5 HORAS	2449
	40 HORAS	4355
PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL-ANOS FINAIS	40 HORAS	6092
PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL-ANOS INICIAIS	40 HORAS	5356
PROFESSOR I	16 HORAS	9635
	30 HORAS	39
PROFESSOR II	22,5 HORAS	9799
	40 HORAS	1326
TOTAL GERAL		41689

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2024).

Considerando que professor I é a designação dada ao docente que atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e que o professor II atua nos Anos Iniciais ou na Educação Infantil, constatamos que existem professores com cargas horárias semanais distintas dentro de cada um desses segmentos. Isso, certamente, é uma característica peculiar dessa rede de ensino, que vem ampliando, desde 2011, a carga horária de seus professores. Todos os últimos concursos públicos foram para professores com jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Consideram-se aqui, para efeitos de uma compreensão mais contextualizada e ampliada acerca dessas realidades, os seguintes dados demográficos:

- Brasil: 203.062.512 habitantes (IBGE, 2022);
- Município do RJ: 6.211.223 habitantes (IBGE, 2022);
- Portugal: 10.444.200 habitantes (Pordata, 2022);
- Município visitado: 140.000 habitantes (portal do Município Z, 2024);

Como se observa, a população de Portugal corresponde a cerca de 5% da população brasileira, e a população do Município Z corresponde a um pouco mais de 2% da população da cidade do Rio de Janeiro.

Tendo essas realidades como pano de fundo, o Quadro 2 contém uma síntese sobre as redes de ensino envolvidas nos estudos que deram origem a este artigo:



Quadro 2 – Quadro síntese sobre redes de ensino do Rio de Janeiro, de Portugal e do Município Z

Rede	Escolas	Alunos 1º ao 9º ano	Docentes do 1º ao 9º ano	Carga horária semanal		Escolas / Centros de Formação
				Alunos	Professores	
Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro	1555	610.517	41.689	35 horas – 49% 22h30min – 51%	Variável – entre 16 e 40 horas	1 escola de formação docente
Rede de ensino Portugal	5540	811.404	133.389	25 horas – 1º ciclo 30 horas – 2º e 3º ciclos	35 horas	92 CFAEs
Rede de ensino do município visitado (Z)	78	Sem informações consistentes	Sem informações consistentes	Não se aplica: sistema português	Não se aplica: sistema português	1 CFAE

Fonte: elaborado pelas autoras.

Embora não seja a intenção deste artigo, uma comparação entre territórios geográficos, sociais e políticos de âmbitos e dimensões tão diferentes revela que a Rede de Ensino de Portugal possui três vezes mais escolas do que a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, 1/3 a mais de alunos matriculados e três vezes o número de docentes em exercício profissional. Quanto ao número de unidades escolares do Município Z, verifica-se que este corresponde a cerca de 5% do número de escolas do Município do Rio de Janeiro. Isso nos dá uma dimensão da enorme complexidade que envolve as ações de formação em cada um desses territórios e da abrangência de atuação das escolas e dos centros de formação contínua de professores.

A formação contínua nas redes públicas de ensino do Rio de Janeiro e do Município Z: alguns resultados dos estudos realizados

Nesta seção, apresentamos os resultados das pesquisas realizadas nos dois países, evocando ainda o quadro legal existente no âmbito da formação contínua de professores.

A formação contínua: enquadramento legal e contextual

Nos anos em que a pesquisa foi desenvolvida no Rio de Janeiro, a formação contínua de professores ficava a cargo de diferentes instâncias ligadas à Secretaria Municipal de Educação: (1) constituía uma das frentes de atuação da Subsecretaria de Ensino (SUBE), órgão diretamente ligado à Secretaria de Educação, que tinha por objetivo garantir a melhoria contínua dos resultados de aprendizagem da SME; (2) era ainda atribuição da Escola de



Formação Paulo Freire (EPF), instituição responsável, a partir de 2012, por promover ações voltadas para a seleção, a inserção profissional e a formação contínua dos professores.

Além dessas instâncias que faziam parte do nível central do sistema de ensino, era previsto que, em cada região geográfica, as ações pedagógicas seriam coordenadas pela Gerência de Educação de cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE). No nível das escolas, a formação contínua é responsabilidade da equipe gestora de cada unidade, principalmente da Coordenação Pedagógica, nas escolas em que esta função existe.

A EPF, principal responsável pela formação contínua, foi criada em 2012, pelo Decreto Municipal nº 35.602, de 9 de maio (Rio de Janeiro, 2012), e está localizada no centro da cidade do Rio de Janeiro. Segundo o sítio eletrônico institucional,¹² a Escola é um espaço de produção de saberes e práticas pedagógicas para subsidiar o planejamento e a implementação da Política de Formação do Professor carioca. Tem por objetivos valorizar e formar professores e equipes gestoras, oferecendo formação contínua nas diversas áreas do conhecimento.

No contexto português, de acordo com a plataforma PORTADA,¹³ que é uma base de estatísticas certificadas de Portugal e dos demais países da Europa, existem cerca de 5.540 estabelecimentos escolares em território português que atendem ao ensino básico, ou seja, os nove primeiros anos de escolarização obrigatória e o ensino secundário. As matrículas no ensino básico são da ordem de 811.404 alunos, sendo 31.149 no primeiro ciclo (do primeiro ao quarto ano) e 102.240 no segundo e no terceiro ciclos (do quinto ao nono anos). São 133.389 docentes atuando nos três ciclos do ensino básico. A carga horária para o primeiro ciclo é de 25 horas semanais, passando para 30 horas no segundo e no terceiro ciclos do ensino básico.

O Decreto-Lei nº 408, de novembro de 1989 (Portugal, 1989), teve como finalidade disciplinar a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário. Um aspecto essencial dessa primeira legislação é a regulação de uma carreira única para o magistério do ensino básico e secundário (Grochoska, 2015). A jornada de trabalho é de 35 horas semanais para todos esses docentes, sendo cerca de 25 horas destinadas às atividades com as turmas e as 10 horas restantes às atividades não letivas, algo em torno de 30% da carga horária. Nesse tempo, o professor pode realizar formação, estudos e planejamento. Assim, a formação pode ser realizada dentro da jornada de trabalho dos professores, embora fora do horário em que estão em sala de aula com suas turmas.

Em Portugal, o sistema de formação contínua de professores foi institucionalizado em 1992, com a publicação do Decreto Lei nº 249, de 9 de novembro (Portugal, 1992). Os CFAEs apareceram como uma importante inovação organizacional, tendo como finalidade instituir um sistema de

¹² Cf.: <https://www.rio.rj.gov.br/web/epf>.

¹³ Cf.: <https://www.pordata.pt/portugal> (atualizada em junho de 2023).



formação contínua de professores em Portugal, para além de outras entidades formadoras, como universidades, associações profissionais e o Ministério da Educação. Os CFAEs desempenham um papel importante na concretização da política de formação contínua do país europeu.

Atualmente (2024), os CFAEs são regidos pelo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP), instituído pelo Decreto-Lei n.º 22, de 11 de fevereiro de 2014 (Portugal, 2014), anunciado como uma mudança de “paradigma” no sistema de formação contínua do professores portugueses, em articulação com os objetivos da política educativa transnacional, nacional e local, com foco na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e, por conseguinte, dos resultados escolares (Oliveira, 2021). O Decreto-Lei n.º 22/2014 estabelece que

[...] são entidades formadoras não só os CFAE, mas também as instituições de ensino superior, os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos e, mais pontualmente, os serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência, assim como outras entidades públicas, particulares ou cooperativas sem fins lucrativos, acreditadas para o efeito (Portugal, 2014, art. 10º).

Contudo, destaca-se o papel dos CFAEs como “[...] entidades formadoras com estatuto, competências, constituição e as regras de funcionamento estabelecidos em decreto-lei” (Portugal, 2014, art. 11).

O Decreto-Lei nº 127, de 7 de julho de 2015 (Portugal, 2015), aprovou as regras a que obedecem a constituição e o funcionamento dos CFAEs. Esse diploma legal estabelece que aos CFAEs compete, entre outros aspectos, identificar as necessidades de formação, em cooperação com os órgãos próprios das escolas associadas; elaborar e implementar planos de formação; gerir uma bolsa de formadores internos, certificados como formadores pelas entidades competentes; certificar ações de formação; promover e divulgar iniciativas de interesse formativo; criar, gerir e divulgar recursos educativos de apoio às práticas profissionais; e acompanhar projetos pedagógicos (Portugal, 2015). Os CFAEs são, hoje, uma realidade organizacional, concebidos como entidades formadoras mais próximas e com forte ligação com as escolas. O que se observa é que existe uma política de formação contínua consolidada em Portugal e que consegue estar presente em todo o território nacional, por meio dos 92 CFAEs espalhados pelo país.

Como responsabilidade de uma escola ou centro de formação, tanto no contexto português como na Rede de Ensino do Rio de Janeiro, a formação contínua constitui-se em uma aproximação entre essas realidades no âmbito de diferentes sistemas.

Oportunidades e lógicas de formação



No Rio de Janeiro, a EPF é a principal responsável pela formação dos docentes em exercício, além de ser também responsável pela seleção, o acolhimento e o acompanhamento dos professores que ingressam na Rede. Como este artigo tem por foco a formação contínua dos professores, não serão discutidos aqui os dados que se referem à seleção, ao acolhimento e ao acompanhamento dos docentes ingressantes. Nas pesquisas realizadas pelo GEPROD, constatou-se que, entre as principais estratégias para formação contínua dirigidas aos milhares de docentes que integram a Rede, estão o lançamento de editais para apoio financeiro aos docentes matriculados em cursos de mestrado ou doutorado e a oferta de cursos e palestras de forma presencial, semipresencial e a distância.

Para apoio aos docentes matriculados em uma pós-graduação *stricto sensu* e que tenham como foco de seus estudos a própria Rede de Ensino, são concedidas 100 bolsas por ano, destinadas a cobrir algumas despesas inerentes à dedicação aos estudos. Trata-se de um incentivo ao desenvolvimento de projetos de pesquisa que visem à melhoria das práticas educacionais nas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino.¹⁴ Contudo, não há redução da jornada de trabalho para a realização desses cursos. Há a possibilidade de uma licença sem remuneração, que, pela suspensão dos vencimentos, não costuma ser uma boa opção para os professores. Licenças com vencimentos são muito raras, visto que oneram o sistema. Segundo uma gestora do nível central, há pouca procura por essas licenças, que costumam depender de um processo muito demorado para serem deferidas, porque implicam gastos extras para a Secretaria:

Na verdade, quando você libera o professor, o que acontece? Você paga duas vezes para o “cara”. Você tem que continuar pagando o salário deste professor e tem que pagar outro professor para estar no lugar dele (Gerente A, EPF, SME/RJ, 2017).

Uma segunda estratégia formativa da EPF é a oferta de cursos, palestras e oficinas voltadas para determinada área do conhecimento, para as especificidades de um determinado segmento do ensino ou ainda para uma inovação proposta pelo sistema. No que se refere a essas ações, a maioria dos docentes ouvidos considerou que as ofertas são poucas e não contemplam todo o corpo docente. O tamanho da Rede impede que essas ações atendam todos os professores. Assim, cada ação formativa atende apenas alguns professores de um determinado ano e/ou segmento ou um número limitado de escolas, que, na maioria das vezes, selecionam os professores aptos a participar de determinada ação como elementos multiplicadores, de forma a não interromper a rotina da escola e das turmas.

¹⁴Cf.: <https://www.rio.rj.gov.br/web/epf/programa-anual-de-bolsas-de-estudos-de-mestrado-e-doutorado>. Acesso em: 20 mar. 2023.



Trata-se de um modelo de formação em cascata, organizado em torno de ações formativas em que os professores selecionados para participar disseminam a informação entre seus colegas. Para Flores (2021, p. 52), normalmente, essa estratégia é usada em “[...] contextos em que os recursos são escassos e em que se procura disseminar medidas políticas a serem implementadas pelos professores, sendo necessário ‘passar informação’ sobre novas iniciativas ou planos de ação de forma rápida e menos onerosa”. Assim, diante da impossibilidade de atingir todos os docentes da Rede, verificou-se que essa estratégia é bastante utilizada pelo sistema de ensino, atendendo a uma lógica transmissiva (Flores, 2021) ou estruturante (Nóvoa, 1991) de formação contínua, ou seja, são ações de formação centradas em conhecimentos e destrezas, organizadas previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica e aplicadas a diferentes grupos de professores.

Algumas vezes, buscando resolver essa questão, as ações são voltadas para a formação dos coordenadores pedagógicos, que, por princípio, seriam os responsáveis pela formação nas escolas, prevalecendo aí uma lógica de multiplicação da formação. Contudo, trata-se de uma rede de ensino muito diversa. As realidades das escolas são muito diferenciadas, em função do contexto social, dos estilos de gestão, das condições de trabalho e de muitos outros fatores. Algumas escolas não possuem coordenador pedagógico, cabendo ao diretor, além das funções administrativas, a responsabilidade por acolher os novos professores, dar suporte pedagógico, promover formação, entre outras. Existem diferenças até mesmo entre as escolas que possuem coordenador pedagógico, tanto em razão da formação e da experiência de seus respectivos coordenadores quanto pelas inúmeras funções que estes precisam assumir, o que reduz o tempo disponível para a formação, seja a deles próprios, seja a dos demais professores.

Para além disso, a formação no interior das unidades escolares esbarra na questão do regime de trabalho dos docentes. Para os que possuem a carga horária de 40 horas semanais e trabalham em uma escola de turno único, organizar momentos de estudos e planejamento não é uma tarefa muito difícil, já que a carga horária do docente é de 8 horas diárias, e ele fica em regência de turma durante 7 horas, sobrando 1 hora por dia para atividades não letivas. A esse respeito, uma diretora de escola assinalou:

Olha só, elas trabalham até duas e meia com os alunos e ficam até três e meia todos os dias. Então de duas e meia até três e meia, elas têm horário de planejamento. Elas veem como horário de formação, porque a gente tem, assim, a coordenação (Diretora F, SME/RJ, 2017).

Cada escola possui liberdade para melhor organizar o tempo e a dinâmica dessa formação. Nesses casos, a formação é realizada dentro da carga horária dos professores, que possuem, assim, 5 horas semanais para estudos, planejamento, avaliação e outras atividades



não letivas, o que representa algo em torno de 10% de sua carga horária. Esse percentual é muito pouco, tendo em vista que a legislação brasileira recomenda 33% da jornada de trabalho para esse fim. O parágrafo 4º do artigo 2º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (Brasil, 2008), vincula o piso salarial profissional a uma jornada padrão, que não pode ultrapassar 40 horas semanais. Desses, no máximo 2/3 (dois terços) são previstos para atividades de interação com os estudantes e, no mínimo, 1/3 (um terço) para atividades extraclasse (estudos, planejamentos, avaliação, organização das salas, participação em reuniões e tudo o que envolve o trabalho pedagógico para além da regência de turma).

Mesmo com essa defasagem, essa condição de trabalho, que propicia um tempo semanal para formação e planejamento, ainda é rara na Rede. Muitos docentes trabalham em regime de “dobra”, em escolas de turno parcial, isto é, assumem duas turmas, uma pela manhã e a outra à tarde. Nesse caso, não possuem tempo algum destinado às atividades extraclasse.

Em algumas dessas escolas, a equipe gestora consegue articular os horários e espaços de modo a fazer com que professores de uma determinada série possam se reunir no tempo em que seus alunos estão em atividades de educação física, artes ou inglês. É o que mencionou outra diretora:

Tem uma estrutura; essa escola aqui consegue montar essa estrutura. Não sei, acho que nem todas conseguem. Tem dias que a gente chama de blocagem. Os professores de área atendem, por exemplo, o 2º e o 3º ano num dia, num único dia. É o planejamento, é coisa pra corrigir, arrumar as coisas dela pra colocar no mural. Enfim, é o tempo do trabalho do professor sem estar com a criança. [...] E aí a gente consegue fazer isso (Diretora I, SME/RJ, 2017).

Em algumas escolas, esse horário das “blocagens” fica concentrado em um único dia da semana para determinada série, permitindo que as professoras participem de atividades de estudo e/ou planejamento. Contudo, nem todas as equipes gestoras conseguem organizar esses tempos e horários, em virtude, sobretudo, da falta de professores especialistas (educação física, artes e inglês). A organização desses momentos pelo coordenador pedagógico ou diretor, de forma a transformá-los em momentos regulares e institucionalizados de formação e desenvolvimento profissional, ainda não é realidade para todas as unidades escolares. A falta de pessoal, as demandas administrativas da unidade ou a falta de entendimento da escola como instituição formadora de seus professores, muitas vezes, acabam por impedir que tal aconteça.

Formações ofertadas por outras instituições (universidades, sindicatos e outras), assim como a participação em congressos e demais eventos acadêmicos, não estão previstas no calendário escolar, portanto, se forem uma opção para o docente, serão realizadas fora do horário laboral e de sua jornada de trabalho. Outra particularidade dessa rede de ensino é que, com exceção dos cursos de pós-



graduação *stricto sensu*, nenhuma formação pontua para a progressão na carreira, que é feita com base apenas no tempo de serviço e na certificação de mestrado e doutorado.

Diferentemente, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) português, de 14 de outubro de 1986, em seu art. 38, afirma que “[...] a todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua [...]” e que essa formação deve “[...] assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira” (Portugal, 1986).

Uma das singularidades do sistema português diz respeito ao recrutamento dos professores. Como no Brasil, para ingressar na carreira, há obrigatoriedade de os docentes possuírem nível superior (Portugal, 1986, art. 33) e prestarem concurso público para o ingresso na função (Portugal, 1989). Os concursos são realizados com a apresentação dos títulos. Não há provas escritas, como no Brasil. A partir do que se apreende da literatura (Grochoska, 2015; Oliveira, 2021) e dos relatos dos professores entrevistados no Município Z, o que chama a atenção é a possibilidade de realização de contratos administrativos, que criam vínculos temporários, algo bastante raro no Rio de Janeiro.

Em Portugal, a carreira docente é dividida em 10 escalões. Cada escalão se constitui em “[...] módulo de tempo de serviço docente, a que correspondem na respectiva escala indiciária, posições salariais hierarquizadas” (Portugal, 1989). O ingresso se dá no primeiro escalão da categoria, e a progressão se faz por meio do tempo de serviço e também pela avaliação de desempenho e pela frequência em módulos de formação. Diferentemente da Rede Pública de Ensino do Rio de Janeiro, a formação contínua pontua para a progressão na carreira. Esse aspecto foi mencionado por todos os professores (diretores de agrupamentos e gestoras do CFAE) que participaram do estudo em Portugal. Referindo-se ao tempo de serviço, um dos diretores mencionou o interstício entre esses escalões e a necessidade da abertura de vagas pelo governo:

[...] dois deles são de dois anos, os outros têm quatro anos. [...] Que não são automáticos. Dependem da avaliação. [...] o governo fixa x quotas por ano para a progressão, e os professores ficam a aguardar que haja vagas. Alguns nem vão chegar ao topo da carreira (A4, Portugal, 2024).

Esse conjunto de critérios, associado ao modelo de recrutamento adotado pelo sistema, que prevê o contrato temporário antes de o professor ingressar como efetivo na rede de ensino, está na origem da ausência de professores no último escalão, bem como de professores principiantes no quadro efetivo de docentes.

Antes do 1º escalão de salários, existe uma categoria que se destina a professores que ainda não foram efetivados, ou seja, que trabalham por contrato temporário. Nesse caso, o



salário é inferior. O processo de efetivação pode ser demorado, pois a regulação, em vigor desde 2018, indica 3 anos como o prazo máximo para tal processo. Contudo, pelo que foi relatado, muitos professores só conseguem ingressar na carreira após 15 ou 20 anos de exercício profissional como temporários.

Além do tempo de serviço e da avaliação docente, para se progredir de um escalão ao outro, são necessárias, no mínimo, 50 horas de formação creditadas, como consta da legislação e como foi mencionado pelos diretores e pelas gestoras do CFAE:

Em cada escalão, nós temos que fazer 50 horas de formação. Portanto, se as pessoas quiserem progredir... (A4, Portugal, 2024).

Pelo que se viu, apesar de essa exigência ser uma estratégia que garante o direito de formação contínua aos professores, alguma distorção pode ser verificada, no que se refere ao sentido dessa formação, como assinalaram os entrevistados:

Obrigados! E aí então isso é certificado, e eles têm que contar, são obrigados a fazer se quiserem progredir na carreira. Se não tiverem, ficam estagnados na carreira (A4, Portugal, 2024).

Há um requisito mínimo de formação de 50 horas, qualquer formação validada, seja no centro de formação ou outra. Muitas vezes, eles fazem mais, porque querem pontuar mais. Outros professores fazem a formação por obrigação. Eles dizem – “Eu não quero fazer não, porque não serve pra nada, já tenho as horas” (Assessora do CFAE, Portugal, 2024).

Tal situação remete a um modelo “escolar” de formação contínua (Demainly, 1992), que se caracteriza por ser organizado por um poder legítimo, no caso o Estado, por meio do CFAE, com escolaridade obrigatória. Trata-se de um modelo que reconhece a formação como uma obrigação e um direito, tendo em vista o desenvolvimento profissional dos professores e a inovação pedagógica, mas que também está associado à obtenção de créditos exigidos para efeitos de progressão na carreira. O que se percebe, no relato dos gestores que participaram do estudo, é que, se para alguns docentes a formação é vista como oportunidade de aprendizagem, para outros se limita a um requisito formal. Esse é um risco da obrigatoriedade da formação que pode deslocá-la da condição de um direito para a de uma obrigação.

Apesar dos distanciamentos entre os dois sistemas, uma aproximação se faz presente. Trata-se da formação centralizada em uma escola ou centro de formação, que possui a responsabilidade de identificar as necessidades formativas dos professores e promover e certificar a formação docente.

Necessidades de formação



O trabalho do CFAE foi assunto abordado por todos os professores do Município Z que concederam entrevistas. Todos os diretores destacaram a importância desse sistema de formação contínua adotado em Portugal:

Nós temos uma articulação muito grande com o CFAE (A2, Portugal, 2024). Eu acho que é um sistema muito bom e muito interessante e reconheço que traz até grande facilidade em termos dos docentes na área da formação (A3, Portugal, 2024).

Sobre a identificação das necessidades formativas, verificou-se que elas são identificadas em cada departamento. Em cada agrupamento, há um representante que assume o papel de porta-voz e faz chegar essas necessidades formativas ao Conselho Pedagógico, que valida o plano de formação. Contudo, pelo que foi relatado, esse plano de formação tem ficado muito condicionado aos interesses centrais do Ministério, que define o financiamento das ações e as áreas prioritárias. A esse respeito, uma das assessoras do CFAE assinalou:

Nós temos necessidades, fazemos esse circuito de recolhas, mas nós precisamos do financiamento, de verbas de órgãos europeus. O que temos percebido é que a formação está muito direcionada por esses financiamentos. Na pandemia, só financiavam formação no nível do digital, depois o Ministério também incluiu no plano aquelas ações que estavam direcionadas para a educação inclusiva e a cidadania. O plano do centro de formação tem estado muito condicionado com financiamento, daí que são com as prioridades nacionais. E acabam por condicionar muitos dos nossos planos, toda a prática, toda formação (Assessora do CFAE, Portugal, 2024).

Destaca-se aí que, embora a ideia dos CFAEs esteja voltada para uma formação mais próxima das escolas, o que acaba por acontecer é que essa formação atende mais aos interesses do sistema de ensino e, de forma general, a toda a rede, garantindo “[...] que os professores se submetem às agendas de mudança dos governos” (Flores, 2021, p. 51). Pelo que se pode perceber, nessa perspectiva, “[...] a ênfase reside na transmissão de conhecimento e no desenvolvimento de competências, com vista à implementação de política” (Flores, 2021, p. 52), tratando de temáticas tidas como prioridades nacionais.

Na tentativa de atender às necessidades formativas apontadas pelos professores, algumas ações são desenvolvidas no âmbito das escolas. É o que apontou uma das assessoras do CFAE:

Temos formadores que fazem formação para além do seu trabalho, sem financiamento, como um bónus (Assessora do CFAE, Portugal, 2024).

Alguns diretores também mencionaram algumas das ações que tiveram lugar em suas escolas:



Temos sempre algumas ações, algumas chamamos das ações de curta duração. Vamos amanhã ter uma sobre inteligência artificial. Somos nós que promovemos. As ações de curta duração têm que estar associadas ao CFAE, porque ele depois é que nos faz a certificação (A3, Portugal, 2024).

Normalmente, esses formadores não são remunerados, embora haja necessidade de que componham a bolsa de formadores internos, que é constituída por docentes acreditados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) (Portugal, 2014, Art. 15º). Esse conselho (nacional) é constituído por “um presidente e oito vogais,¹⁵ designados por despacho do membro do governo responsável pela área da educação de entre personalidades de reconhecido mérito na área da educação (Portugal, 2014, art. 23º).

O que se observa é que existe uma política de formação contínua consolidada em Portugal e que consegue estar presente em todo o território nacional, por meio dos 92 CFAEs espalhados pelo país. Pelo que foi possível constatar a partir da pequena amostra de sujeitos entrevistados (três gestoras de um CFAE e 4 diretores de Agrupamentos Escolares), é que essa política tem sido positiva para garantir formação aos docentes que integram o quadro efetivo. Segundo um desses diretores, as ações “[...] são bem-intencionadas, mas depois não há uma análise concreta daquilo que é a sua implementação” (A2, Portugal, 2024). Ressalta-se que essa política não atinge os professores que se encontram em situação de inserção profissional, visto que a forma como são recrutados impede que haja professores novatos no quadro efetivo, para os quais a política é pensada.

Considerações finais

Pelos estudos desenvolvidos, é possível identificar que a formação contínua nos dois contextos analisados está ainda muito relacionada com a oferta de cursos, seminários e palestras, em uma lógica de “treinamento”, embora também se registrem formatos mais interativos, colaborativos e práticos. O modelo escolar ou transmissivo, por meio de cursos e módulos, tem sido utilizado para introduzir, rapidamente, mudanças decorrentes de políticas educativas e curriculares. Muitas vezes, essas ações são concebidas, planejadas e executadas por uma instância central, para atender às demandas do sistema educacional no âmbito de um modelo de cascata.

Esse parece ser o caso da vinculação dos planos formativos às necessidades nacionais, a que se referiram todos os entrevistados portugueses. É também o caso de muitos dos cursos oferecidos pela EPF, no Rio de Janeiro, a um grupo de professores selecionados, que assumem a responsabilidade de repassar as informações aos colegas em cada CRE e/ou escola. São cursos concebidos por uma equipe de especialistas e repassados para a equipe da própria

¹⁵ Vogal é um termo jurídico que se refere a um membro de uma assembleia, comissão, tribunal ou corporação que tem direito de voto.



Secretaria, que, por sua vez, repassa os conhecimentos e a proposta para as instâncias intermediárias. Estas, por não deterem os conhecimentos que levaram à elaboração da proposta, correm o risco de simplificá-la e fragmentá-la ao repassá-la para os profissionais da escola. Além da fragmentação inevitável, há ainda de se enfrentar a falta de tempo para o estudo e a análise da proposta ou do conhecimento que está sendo divulgado no interior de escolas que não possuem tempos e espaços para o trabalho coletivo.

Mesmo quando partem do grupo de professores, como parece ser o caso dos agrupamentos escolares portugueses, as demandas formativas são levadas ao CFAE, que elabora um plano em que predominam ações formativas afinadas com as prioridades estabelecidas pelo governo. O modelo transmissivo de formação ainda prevalece, sendo alvo de críticas quanto à descontinuidade das ações, à predominância de um caráter prescritivo e à desarticulação com o trabalho e com os projetos coletivos das escolas e dos professores. Como afirma Flores (2021, p. 52), a ênfase reside na transmissão de conhecimento e no desenvolvimento de competências, com vista à implementação de políticas públicas, sendo os professores vistos como “[...] executores do currículo e consumidores acríticos de conhecimento e informação que lhes são transmitidos”.

Contudo, nos dois sistemas analisados, há indícios de uma formação pensada em uma lógica mais colaborativa (Flores, 2021) ou interativo-reflexiva (Demally, 1992). Trata-se de um modelo na perspectiva da “aprendizagem situada” (Flores, 2021), comprometido com as realidades do trabalho docente nas suas múltiplas dimensões, isto é, um modelo que permite aos professores diagnosticarem suas dificuldades ou as de suas escolas, além de refletirem coletivamente, buscando soluções para os problemas encontrados (Nascimento, 1996, 2017, 2023).

As ações de curta duração, no caso do Município Z, e as ações formativas no âmbito das escolas, dinamizadas pelos coordenadores pedagógicos, no caso do Rio de Janeiro, apontam para essa perspectiva colaborativa. Sem deixar de reconhecer as potencialidades e os constrangimentos associados aos diferentes modelos formativos, incluindo o modelo da cascata, é fundamental promover estratégias e lógicas que potencializem a reflexão, a inovação e a colaboração docente. E isso se consegue apenas com a implicação e a participação ativa dos professores na decisão sobre o sentido do seu desenvolvimento profissional.

Referências

BRASIL. Lei nº 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, DF, Seção 1, p. 1, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 3 set. 2017.



DEMAILY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (org.). *Professores e sua formação*, Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 139-158.

ERAUT, M. Inservice teacher education. In: Dunkin, M. J. (ed.). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press, 1987. p. 730-743.

FLORES, M. A. *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Ministério da Educação, 2000.

FLORES, M. A. Vale a pena investir no desenvolvimento profissional de professores? Questões críticas e alternativas possíveis. In: FLORES, M. A.; SILVA, A. M.; FERNANDES, S. (org.) *Contextos de mediação e de desenvolvimento profissional*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2018. p. 171-194.

FLORES, M. A. Desenvolvimento profissional em contexto de supervisão: um processo em dois sentidos? *Indagatio Didactica*, [S. l.], v. 13, n. 4, p. 47-59, jun. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/355486400_Desenvolvimento_profissional_em_contexto_de_supervisao_um_processo_em_dois_sentidos. Acesso em: 20 mar. 2023.

FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 219-232, 2006. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X05001228>. Acesso em: 20 mar. 2023.

GROCHOSKA, M. O estatuto da carreira docente em Portugal: marcos e contextos. *Jornal de Políticas Educacionais*, [S. l.], v. 9, n. 17/18, p. 100-110, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/38613>. Acesso em: 20 mar. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022. IBGE, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LEMOS, V. V. *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/62721229.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MAUES, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 89-118, mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: set. 2017.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A. *A escola como espaço de formação continuada de professores: análise de uma experiência*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/a-escola-como-espaco-de-formacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

NASCIMENTO. M. das G. C. de A.; FLORES, M. J. B. P.; REIS, R.; SILVA, Y. R. O. C.; MILAGRES, A. O.; XAVIER, D. *O ingresso no magistério: políticas de inserção profissional e formação continuada na rede municipal do Rio de Janeiro*. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: [s. n.], 2017.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; SILVA, Y. R. de O. C. da; NASCIMENTO, J. G. da R.; SILVEIRA, A.; XAVIER, B. M.; LAPA, C. G. das N.; BERNARDINO, E. N.; TEIXEIRA, J. D. de A.; COSTA, S. A. da; AFONSECA, T. S.; FAGUNDES, V. C.; MILAGRES, A. de O.; LIMA, A. S. de; CORREIA, C. F. da F. M.; DINIZ, M. E. B. M. *Escola e formação docente: perspectivas e ações de indução profissional desenvolvidas por escolas da rede municipal do RJ*. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: [s. n.], 2023.



NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: TAVARES, J. (coord.). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

OLIVEIRA, R. M. C. de. *O papel dos CFAE na regulação local da educação: percepções de diretores de CFAE*. 2021. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade de Lisboa, 2021). Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/47170>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PALÁCIOS, J. Tendências contemporâneas para uma escola competente. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, nº 51, março 1979.

POPULAÇÃO. *Pordata*, [S. l.], 2022. Banco de dados sobre população residente, envelhecimento, densidade populacional, nascimentos, mortes, casamentos, divórcios e outras categorias. Disponível em: <https://www.pordata.pt/pt/estatisticas/populacao>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PORUGAL. Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*: Lisboa, n.º 237, Série I, p. 3067-3081, 14 out. 1986. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PORUGAL. Decreto-Lei nº 184, de 2 de junho de 1989. *Diário da República*: Lisboa, n.º 126, Série I, p. 2149-2156, 6 fev. 1989. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/184-1989-609807>. Acesso em: 2 abr. 2024.

PORUGAL. Decreto-Lei nº 249, de 9 de novembro de 1992. Estabelece, originariamente, o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores. *Diário da República*: Lisboa, nº 259, Série I, Suplemento 1, p. 1-8, 9 nov. 1992. Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1992/11/259a01/00030010.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2024.

PORUGAL. Decreto-Lei nº 22, de 11 de fevereiro de 2014. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio. *Diário da República*: Lisboa, nº 29, Série I, p. 1286-1291, 11 fev. 2014 Disponível em: https://www.spgl.pt/Media/Default/Info/15000/700/10/1/decreto_lei_22_2014.pdf. Acesso em: 2 abr. 2024.

PORUGAL. Decreto-Lei nº 127, de 7 de julho de 2015. Aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas. *Diário da República*: Lisboa, nº 130, Série I, p. 4678-4685, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/127-2015-69736208>. Acesso em: 2 abr. 2024.

RIO DE JANEIRO (município). Secretaria Municipal. Decreto no 35.602, de 9 de maio de 2012. Altera a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação. *Leis Municipais*, [S. l.], 3 nov. 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2012/3561/35602/decreto-n-35602-2012-altera-a-estrutura-organizacional-da-secretaria-municipal-de-educacao-sme>. Acesso em: 3 set. 2017.

RIO DE JANEIRO (município). Secretaria Municipal de Educação. Educação em número. *Prefeitura Municipal*, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros-x/>. Acesso em: 2 dez. 2024.