

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO BRASIL E DE PORTUGAL: UMA ANÁLISE EM PERSPECTIVA COMPARADA

Elisabete Andrade¹

Miguel Ângelo Silva da Costa²

Eixo Temático: Estudios globales y regionales en perspectiva comparada

A formação continuada de professores integra os processos de formação docente, sendo entendida como aquela que ocorre após a formação inicial e que como a própria denominação do termo – continuada – sugere, acontece ao longo da carreira, muitas vezes sendo instigada pelo contexto educativo no qual a docência é desenvolvida. Todavia, como se sabe, este processo de formação emerge articulado ao atual contexto global de internacionalização das políticas dedicadas à educação de um modo geral e, à formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Em diálogo com este contexto, este trabalho analisa as políticas públicas dedicadas à formação continuada de professores no contexto da realidade brasileira e portuguesa, ancorado numa perspectiva de análise comparada. O estudo realizado permite considerar que a regulação sofrida pelos organismos internacionais opera diretamente nos sistemas educativos, afetando de modos diferentes o contexto normativo de ambos os países investigados. Ou seja: no que consiste às políticas para formação continuada de professores, o processo de internacionalização opera na esteira de um equilíbrio móvel de tensões. Se, por um lado, visa implantar modelos homogeneizantes, com forte tendência reguladora, como no caso português e europeu – vide Tratado de Bolonha – , por outro, também acabam transmitindo uma falsa noção de autonomia frente às políticas colonialistas de desenvolvimento, como no caso brasileiro.

Palavras-chave: Formação Continuada. Políticas Públicas. Globalização Internacionalização.

¹ Pedagoga. Doutora em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ – Brasil. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/ Brasil. E-mail: andrade@uri.edu.br

² Doutor em História pela UNISNOS – Brasil. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/ Brasil. E-mail: miguelcosta@gmail.com

INTRODUÇÃO

A herança cultural e filosófica concede ao termo ‘política’ uma multiplicidade de significados forjados nas diversas fases da história da civilização ocidental. Todavia, como teoria de Estado, “a política seguiu o caminho utópico de descrever as formas ideias de governo, desde a República de Platão, ou assumiu um caráter normativo na definição das leis, dos deveres e dos impeditivos éticos e morais da vida em sociedade” (SANTIAGO; CALLAI, 2014, p. 15).

Desde a modernidade, o conceito de política assume um caráter de unicidade ligado às atividades do Estado capitalista e, em consequência, articula-se também à legitimidade do poder de Estado nas ações de governo, ou seja, na tarefa de planejar, decidir, proibir, intervir, legislar e organizar a *res pública* (SANTIAGO; CALLAI, 2014). Logo, como forma de organização do Estado, tem um papel condutor, normatizador e regulador que visa o bem-estar social.

No que diz respeito à educação, as políticas públicas têm atuado de forma pontual na tentativa de atingir um maior número de instituições e, assim, manter o controle dos processos educacionais, tendo em vista a busca de um padrão de pessoa e de sociedade. É neste sentido que o processo de globalização, desde o final do século XX, juntamente com o processo de expansão das novas tecnologias da informação, vem atuando mundialmente de forma paradoxal.

Paradoxal porque, ao mesmo tempo em que alargam possibilidades de diálogos entre gerações, comunidades e culturas, também contribuem para a intensificação dos processos de exclusão social mediante a transmissão da falsa ideia de que o acesso tanto à informação quanto ao conhecimento e aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade, é possibilitado a todas as pessoas. Segundo Santos (2010, p. 18), “este é o mundo tal como nos fazem crer: a globalização como fábula”.

Referindo-se ao processo de globalização como fábula, Santos (2010) destaca alguns mitos que constituem este processo, como, por exemplo, a propagação da “morte do Estado”, a “humanidade desterritorializada”, “o espaço e tempo contraídos”. Para Santos (2010):

[...]sem estas fábulas e mitos, este período histórico não existiria como é. Também não seria possível a violência do dinheiro. Este só se torna violento

e tirânico porque é servido à violência da informação. Esta se prevalece do fato de que, no fim do século XX, a linguagem ganha autonomia, constituindo sua própria lei. Isso facilita a entronização de um subsistema ideológico, sem o qual a globalização, em sua forma atual, não se explicaria (p. 43).

Esta ideia de “morte do Estado” (SANTOS, 2010, p. 42) é propagada pelo neoliberalismo, porém, na realidade, o Estado é fortalecido para atender aos interesses econômicos forjados pela ordem hegemônica e é diminuído para atender às demandas sociais. Os defensores do Estado mínimo pretendem a hegemonia da esfera do mercado sobre a esfera política. Somente o mercado, a liberdade econômica, a desregulamentação da economia, a livre-competição e a liberdade individual, são capazes de gerar desenvolvimento e, conseqüentemente, bem-estar social. As experiências neoliberais postas em prática desde a década de 80 são provas concretas deste movimento neoliberal. O que observamos é a sociedade sendo governada pelo fundamentalismo econômico e a conseqüente concentração das riquezas e das decisões; o aprofundamento das desigualdades sociais; as crises periódicas (a mexicana, a asiática, a americana, a europeia, a brasileira) assolando diversas regiões do planeta e, nos momentos de crise, os apologistas do mercado não se constroem e apelam ao Estado e, conseqüentemente, a toda a sociedade, para saldar os custos das apostas do mercado (ANDRADE; BORGMANN; RODRIGUES, 2013).

A *fábula* é contraposta pelas evidências reveladas pela *perversidade* da globalização (SANTOS, 2010). A falsa imagem de mundo ideal, melhor para todos, é posta à prova quando se percebe que a exclusão vem aumentando, a fome ainda é de fato um grande problema, o preconceito de todas as ordens ainda prevalece, e a educação, mesmo que esteja mais acessível a todas as pessoas, ainda não alcança a qualidade do ensino desejada. A globalização é perversa justamente por transmitir às pessoas uma falsa imagem de superação das dificuldades, uma falsa imagem de que a informação de acesso fácil é sinônimo de conhecimento, como se este acesso garantisse a possibilidade de se incluir no sistema político, econômico, social, educacional, que ainda é amplamente excludente e conservador (ANDRADE; BORGMANN; RODRIGUES, 2013).

O processo de globalização atravessa fronteiras territoriais e cria a necessidade de que todos os países atinjam patamares globalmente desejados. No que se refere aos processos de Formação Continuada (FC) temática desenvolvida neste artigo, não é diferente. Tanto no caso brasileiro, quanto no caso português os Estados tem se

adequado as políticas internacionais dedicadas à Educação de um modo geral e, em específico, aquelas dedicadas à formação de professores.

Diante desta exigência de adequação as políticas de internacionalização, a formação de professores em ambos os sistemas educativos aqui estudados – Brasil e Portugal –, é posta em questão e passa a ser vista como um dos principais focos dos investimentos públicos visando à elevação dos índices de desenvolvimento humano, o que, conseqüentemente, afeta o desenvolvimento global do país e seu *status* socioeconômico junto aos organismos internacionais. Questão relevante é a de que:

Inseridas na racionalidade técnica da globalização neoliberal, todavia, políticas, muitas vezes, apresentam-se às instituições de ensino numa perspectiva instrumental e pragmática, na qual as normas são apreendidas em seu aspecto funcional e burocrático, em que se busca a mera compreensão do “como fazer” para dar conta do controle exercido pelo governo. Desse modo, as mudanças curriculares ocorrem apenas na dimensão estrutural, com a introdução/exclusão de disciplinas e áreas de conhecimento, aumento ou redução de tempos e inclusão de aparatos tecnológicos, sem vislumbrar, nessa reestruturação, um projeto voltado para a emancipação dos sujeitos que educam e/ou para promover mudanças sociais significativas (SANTIAGO; CALLAI, 2014, p. 19-20).

Neste contexto, as políticas educativas que regulamentam a formação continuada de professores no Brasil e em Portugal acabam introduzidas de forma verticalizada, compreendidas, do ponto de vista burocrático, como regras que devem ser cumpridas. Em Portugal este modelo verticalizado se materializa nos modos de organização da Formação Continuada de Professores, estruturada a partir da política denominada como Regime Jurídico de Formação Contínua – RJFC, ficando evidente a dimensão racional que a orienta. No caso brasileiro este modo de operar tem a sutileza como uma de suas características, afirmamos isso considerando que em comparação ao caso português, no Brasil não há uma política específica que organiza o sistema de FC, o que poderia sugerir um modo diferente de operar frente às exigências neoliberais. “Daí porque, na opinião de alguns analistas sociais, vivemos um tempo de inércia e estagnação nos projetos de transformação social” (SANTIAGO; CALLAI, 2014, p. 20); o que pode parecer contraditório, porque a globalização, com todas as mudanças econômicas, sociais, culturais, políticas, educacionais que tem sugerido, acaba por possibilitar também a abertura para diálogos interativos, contudo é necessário buscar o equilíbrio e a articulação entre os espaços local e global, desenvolvendo, assim, uma relação horizontalizada. Conforme Santos, “uma outra globalização” é possível.

Podemos pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana. As bases materiais do período atual são, entre outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta. É nessas bases técnicas que o grande capital se apóia para construir a globalização perversa. Mas, essas mesmas bases técnicas poderão servir a outros objetivos, se forem postas a serviço de outros fundamentos sociais e políticos (2010, p. 20).

Os problemas da atualidade são bastante preocupantes e o movimento de mudança, por maior que seja, é mínimo diante do que precisa realmente acontecer. Desta forma, acreditar que pela educação é possível um mundo melhor é considerar que a diversidade de toda ordem seja respeitada, que outras formas de relações se constituam de maneira mais justa e que as leis de mercado não se sobreponham aos direitos humanos (ANDRADE; BORGMANN; RODRIGUES, 2013). Isto leva a considerar os modos pelos quais as políticas públicas para educação em escala global tem orientado a formação de professores, em especial, a formação continuada.

Todo este processo de transformação social gerado pelo fenômeno da globalização interfere no contexto das políticas educativas, especialmente aquelas direcionadas aos processos de formação de professores, inicial ou continuada. A partir da década de 80 e, especialmente, na de 90, algumas proposições relativas à formação inicial e continuada de professores ganharam repercussão internacional e influenciaram as políticas de formação em vários países da Europa e da América. Esse movimento iniciou-se quando vários segmentos da sociedade começaram a manifestar insatisfação e preocupação com a qualidade da educação. Textos oficiais e acadêmicos (DUSSEL, 2006; FANFANI, 2007; TEDESCO; FANFANI, 2004, IMBERNÓN, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2002) destacam que a crise da escola e as novas demandas decorrentes das transformações sociais têm assumido lugares de destaque, evidenciando os reflexos das mudanças da sociedade globalizada sobre o trabalho dos professores (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011).

De modo geral, as políticas educacionais têm como ponto de partida a necessidade de melhorar a formação dos professores e dos formadores de professores, os quais são considerados atores fundamentais na estratégia global da construção da sociedade do conhecimento em um contexto de mudanças e novas demandas (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011). Tais estratégias globais se articulam aos interesses nacionais que, em termos de políticas públicas, estabelecem alguns regramentos que estruturam os sistemas de ensino. Neste sentido, “a formação social nacional funciona,

pois, como uma mediação entre o mundo e a região, o lugar: Ela é, também, mediadora, entre o mundo e o território” (SANTOS, 1996, p. 270).

Tendo presente a possibilidade de superar o pensamento único e construir uma consciência universal, fica claro que, ao mesmo tempo em que se deve construir um novo discurso, deve-se, no mundo empírico, produzir ações que se constituam em caminhos alternativos (SANTIAGO; CALLAI, 2014, p. 26). Para o enfrentamento da hegemonia não nos basta novos conhecimentos, oferecidos como saídas emergenciais de crises momentâneas; precisamos, alerta Santos (2007, p. 20), “um novo modo de produzir conhecimentos”. Não nos bastam alternativas simplesmente, mas “um pensamento alternativo às alternativas”.

A partir deste panorama problematizamos as políticas públicas para a formação continuada de professores nos contextos de Brasil e de Portugal. De modo específico, buscamos descortinar o modo configuração e de implantação dos processos de Formação Continuada de Professores - FCP em ambas as realidades. Por conta disso, elegemos a perspectiva de análise comparada como forma de interpretação dos dados que foram produzidos, procurando, dentro dos limites inerentes à análise, não perder de vista as especificidades de cada contexto focado. Trata-se, portanto, de uma alternativa de abordagem que, segundo o raciocínio de Ana Isabel Madeira (2008, p. 8), pode contribuir para que se identifique o caráter contingente e não linear dos fenômenos de internacionalização educativa.

Embora trata-se de uma pesquisa em andamento, para compor a análise referente às políticas públicas para a formação continuada de professores em Portugal tivemos como base de estudo especialmente o Regime Jurídico de Formação Contínua – RJFC. Para o caso brasileiro, nos orientamos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9394/96, pelo Plano Nacional de Educação – (2014-2024), Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, além de Programas de Formação Continuada de professores contemplados pelo Ministério da Educação (MEC, Brasil).

POLÍTICAS PÚBLICAS EM PORTUGAL E NO BRASIL: UMA ANÁLISE COMPARADA

As políticas públicas para Formação Continuada - FC, que atualmente vigoram em Portugal e no Brasil, são fruto de uma articulação global e local, respondem a demandas internacionais e também surgem a partir de movimentos menos abrangentes, porém não menos importantes e decisivos. Estes movimentos locais podem ser denominados, conforme Santos (2010), de a *força do lugar*. Santos (2010) insiste na ideia de *força do lugar* como possibilidade para superar o pensamento único consolidado pela racionalidade moderna que impõe uma compreensão engessada na ordem linear do capital globalizado, levando a pensar que todas as coisas tenham apenas uma forma de acontecer, e que todos estão sempre subordinados a cumprir o regramento estabelecido. A *força do lugar* pode ser a possibilidade de fazer frente às injunções externas que sufocam e submetem os interesses internos de cada lugar, desde que a população, no caso específico deste estudo, e os docentes, se organizem e consigam discutir a sua própria realidade, debatendo sua formação e constituição profissional (SANTIAGO; CALLAI, 2014).

As políticas de formação em curso – e seus desdobramentos de natureza política, econômica e social – têm suscitado, na comunidade acadêmica, intenso debate e, inclusive, movimentos de resistência,³ o que denota a grande preocupação com o trabalho simbólico de proposição e imposição de tendências e orientações, que influem nas formas de pensar da sociedade e na atuação política mais ampla. É preciso reconhecer, no entanto, que as práticas e políticas de formação têm mudado, e conhecê-las implica exercício de análise que permita considerar tanto restrições, limitações e equívocos quanto suas possibilidades de ação e avanço (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011).

Na compreensão expressa neste artigo, as políticas públicas para formação continuada de professores, que vigoram tanto em Portugal quanto no Brasil, ampliam a abrangência das ações e, por outro lado, também almejam qualificar os processos formativos a partir de ações mais direcionadas às necessidades apresentadas pelos docentes nos seus contextos de trabalho. No caso da realidade portuguesa, esta

³ As pesquisas de Libâneo (2013a), Evangelista (2013), Freitas (2002) e Garcia (2010) são exemplos de estudos acadêmicos preocupados em problematizar as “proposições e imposições” das atuais políticas educacionais.

intencionalidade é materializada a partir da criação dos Centros de Formação e Associação de Escolas – CFAE –, instituições que têm como uma de suas premissas promover o processo de formação continuada em consonância com as demandas apresentadas pelos docentes e pelas instituições na qual atuam. No Brasil esta intenção é expressa, principalmente, pela criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, a qual estabelece, entre suas diretrizes, objetivos e metas, esta possibilidade de articulação.

As análises também entendem que houve, nos últimos 30 anos, em ambos os países – Brasil e Portugal –, fortes investimentos financeiros para o desenvolvimento da formação continuada de professores. A abrangência destas formações também tem crescido bastante, porém ainda inquieta a constatação de que este aumento quantitativo carece de um equilíbrio quanto à qualidade da formação “ofertada” aos docentes. A despeito de todo investimento e esforço realizado para a efetivação de programas inovadores de formação inicial e continuada de professores, o retorno verificado tem estado sempre aquém do esperado, como mostram os relatórios do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (Preal), do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – Ocde. Neles, é reiteradamente apontado o “baixo impacto” dos programas de capacitação, transformação e aprimoramento das práticas docentes, de modo que se faz necessária uma revisão crítica dos modelos de formação continuada predominantes nas políticas de aperfeiçoamento e, sobretudo, um avanço nas análises e na elaboração de novos enfoques para o desenvolvimento profissional dos docentes (VAILLANT;VEZUB, 2007).

A normatização ou o regramento relacionado à formação continuada de professores é uma medida necessária para que o processo formativo seja mais bem desenvolvido. Ambas as realidades – a de Portugal e a do Brasil – apresentam, em formatos diferentes, políticas que regulamentam o processo de FC. Em Portugal há uma orientação própria para a formação continuada de professores, o denominado *Regime Jurídico de Formação Contínua* e, ainda, um órgão vinculado ao Ministério da Educação daquele país, porém, dotado de autonomia para gerir o processo de formação continuada de professores, o *Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua de Professores*.

Ao analisar a legislação portuguesa e a sua forma de conduzir o processo de formação continuada de professores foi possível perceber uma significativa preocupação com a avaliação e com o controle referente aos tipos de formação considerados válidos para fins de progressão na carreira. O regulamento que conduz os processos de formação continuada possui uma lógica linear, mantendo como uma de suas características a orientação prescritiva. Existe todo um processo de credenciamento junto ao Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua – CCPFC –, tanto dos Centros de Formação quanto dos profissionais que estarão atuando como formadores nas modalidades de FC prescritas pelo Regime Jurídico de Formação Contínua – RJFC. A formação continuada só acontecerá se todo processo burocrático, que é organizado junto ao CCPFC, estiver de acordo com as normas estabelecida pela legislação.

Todo este sistema de credenciamento e de avaliação é anterior ao processo efetivo de formação continuada, ou seja, são avaliados os Centros de Formação, suas propostas formativas e os formadores que estarão conduzindo determinada formação. O CCPFC, porém, não se responsabiliza por avaliar o processo de efetivação das propostas de formação continuada e esta avaliação compete aos Centros de Formação de Professores.

Os Centros de Formação de professores são responsáveis pela avaliação dos docentes que participam da formação. Após as formações é solicitado ao docente um relatório que verse sobre a formação de que participou. Esta avaliação é o que garantirá a creditação (créditos recebidos pelos docentes). Estes créditos serão vinculados à possibilidade de progressão na carreira. Usualmente, na modalidade de formação continuada denominada Regime Jurídico de Formação Contínua – RJFC –, como oficina existe a designação de um “Consultor de Formação”. Um/a profissional devidamente qualificado nos termos expressos pelo *Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua* que tem como uma de suas funções a de acompanhar o desenvolvimento de ações de formação contínua e emitir parecer avaliativo referente àquele determinado processo formativo.

A partir do conteúdo da Lei aqui analisada, o planejamento do processo formativo é permeado pela “regulação”, pelo “controle” e pela “avaliação”. Estes são preceitos que constituem o sistema que regulamenta a formação continuada de professores em Portugal. Os documentos que normatizam este processo formativo expõem com clareza qual concepção, quais modalidades, quais metodologias, o tempo

de duração das formações, o número mínimo de participantes e, ainda, delimita a responsabilidade avaliativa das propostas e dos processos formativos que são efetivados.

Portugal apresenta um sistema que regulamenta a formação continuada de professores bem estruturado em termos normativos; esta interpretação entende e respeita a forma de conduzir e conceber este processo. Naturalmente, o sucesso desta formação depende de um compromisso sério dos vários atores educativos, pautado também por um processo democrático, em que as instituições educativas e as pessoas/profissionais possam ter a possibilidade de fazer suas opções. Talvez estas escolhas possam estar menos pautadas ou preocupadas com o processo avaliativo e regulador e igualmente menos focadas na pontuação que será recebida para, posteriormente, progredir na carreira.

É importante que a formação continuada de professores esteja orientada para a aprendizagem docente, que estará sendo oportunizada e vivenciada como uma experiência decisiva para o desenvolvimento profissional dos professores. A normatização do processo de formação continuada de professores em forma de Lei, a progressão na carreira, as questões salariais e de *status* profissional, as condições do trabalho docente, os processos de avaliação em todos os níveis, enfim, todas as problemáticas apresentadas pela profissão, são relevantes e precisam estar bem-regulamentadas nos órgãos competentes e esclarecidas junto aos próprios docentes. Não se desconsidera a relevância de atendimento a todas estas questões, porém elas não podem se sobressair diante de um processo tão significativo que é a aprendizagem docente. A produção de conhecimento, o aprofundamento teórico-metodológico, conceitual e didático-pedagógico que a formação continuada pode estar oportunizando no decorrer dos processos formativos, é tão importante quanto às demais problemáticas decorrentes da profissão.

Esta forma de planejar o processo de formação continuada de professores em Portugal é uma das principais diferenças em relação à forma de estruturar este processo no Brasil. No Brasil não há uma Lei específica que regule a formação continuada de professores. O processo é normatizado a partir da criação de diversos programas que foram sendo aperfeiçoados ao longo da última década. Não há um regimento exclusivo para a formação continuada de professores. Esta modalidade formativa está presente em diversos documentos e permeia toda a regulamentação do sistema educativo brasileiro.

No Brasil, avançamos primeiro com a *LDBEN 9394 de 20 de dezembro de 1996* e, mais recentemente, com a criação da já destacada *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2004)*, bem como a partir da introdução dos diversos programas que formam todo o conjunto de propostas formativas de FC amparadas pelo Ministério da Educação – MEC/Brasil. As contribuições das políticas para FC no Brasil também são apresentadas a partir da formulação e reformulação das diretrizes, metas e estratégias que contemplam a formação continuada de professores; estas expressas pelo Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Destaca-se a meta 4, que trata da *Educação Especial*, e, no último parágrafo, faz referência à FC quando afirma: “Fomento à formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e práticas educacionais inclusivas” (BRASIL, 2014a, p. 25). A meta 10, vinculada à *Educação de Jovens e Adultos* prevê: “Formação inicial e continuada de docentes, gestores e demais profissionais da educação responsáveis pelo desenvolvimento dessa proposta educacional” (BRASIL, 2014a, p. 67).

A meta 13 salienta a necessidade de: “Elevar, de forma consistente e duradoura, a qualidade da educação superior, pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo 35% doutores” (BRASIL, 2014a, p. 81). A meta 14 assevera: “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores” (BRASIL, 2014a, p. 84). A meta 16 faz referência direta à formação continuada, referindo-se especificamente à Educação Básica: “Formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *stricto e lato sensu*, em cursos de especialização, mestrado ou doutorado, e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação” (BRASIL, 2014a, p. 93).

De modos diferentes, a FC é desenvolvida como uma prática formativa recorrente e abrangente tanto em Portugal quanto no Brasil. A legislação de ambos os países contempla de formas distintas a FC e admite a necessidade de que este processo de formação seja efetivado e esteja articulado às problemáticas apresentadas pelos docentes e pelas instituições nas quais desenvolvem o seu trabalho. Os governos de ambos os países, representados pelo Ministério da Educação, têm feito significativos investimentos neste processo de formação.

Num primeiro momento os investimentos foram bem-abrangentes e focados na necessidade de compensar as possíveis fragilidades do processo de formação inicial, principalmente na realidade brasileira; num segundo momento tais investimentos ganharam mais força por uma possível imposição gerada pelo processo de globalização e de internacionalização das políticas educacionais, que reforçam a necessidade de qualificar a educação e a formação dos cidadãos para elevar os índices de desenvolvimento dos países que, ainda, por diversos fatores, não atingiram o *status* de nações desenvolvidas. Então a educação, de modo mais amplo, e a formação de professores, seja inicial ou continuada, de forma mais específica, passa a ser “objeto” de investimentos dos governos nacionais e de organismos internacionais, ganhando o *status* de prioridade nos investimentos em escala mundial.

Diante dos constantes processos de mudanças pelos quais o mundo, de modo geral, vem passando, “nada mais compreensível que haja, independentemente de que lugar os países ocupam no *continuum* nações desenvolvidas/nações em desenvolvimento, a preocupação com a formação contínua dos professores para que possam atuar melhor no instável mundo globalizado” (DAVIS, NUNES, ALMEIDA, 2011, p. 13).

De fato, as escolas atuais requerem, com urgência, a formação continuada de seus professores, como condição *sine qua non* para conseguirem fazer frente aos desafios que a profissão lhes coloca. O panorama é tal que não se concebe mais uma oferta educacional pautada apenas pela formação inicial e/ou pela prática acumulada dos docentes. A mudança no sentido esperado exige e apóia-se na formação contínua e, portanto, na atualização dos recursos humanos disponíveis (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p. 13).

Os mecanismos reguladores expressos em forma de Lei ou de programas e mesmo os investimentos financeiros originados de instâncias nacionais ou, ainda, financiados pelos organismos internacionais, entretanto, não se sustentam por si só. Para além desta estruturação sistêmica e financeira, é necessário o efetivo envolvimento dos docentes na produção do conhecimento, disponibilizando suas contribuições pessoais e profissionais para êxito do processo educativo. Para isso, é necessária uma estrutura democrática que possibilite e demande as atividades fundadas nas experiências pessoais, cidadãs e políticas dos sujeitos que fazem parte deste sistema. O processo de FC não pode se reduzir à espera e/ou amarrado a políticas governamentais. Esta é apenas uma das instâncias. Agrega-se a ela iniciativas institucionais e pessoais – dos próprios docentes –, tendo claro que a finalidade do processo formativo, seja inicial ou

continuada, é promover a melhoria do sistema de ensino e de aprendizagem docente e discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dizer que, atualmente, vivemos um tempo histórico marcado pela complexidade não seria nenhuma novidade. De modo geral, o mesmo pode ser dito quanto as profundas contradições e desigualdades que caracterizam as configurações sociais no contexto global contemporâneo. É, portanto, em diálogo com este contexto global e, como parte dele, que as políticas educativas, especialmente aquelas direcionadas aos processos de formação de professores, inicial ou continuada, também emergem.

No que se refere a FCP, a análise acerca dos contextos português e brasileiro aqui realizada, ainda que preliminar, evidencia como os processos de FCP são normatizados em ambos os países. É possível afirmar que, mesmo com maneiras diferentes de regulamentar os processos de FCP, os contextos de Portugal e Brasil revelam diversos aspectos em comum. Com uma organização estrutural bem-diferente da realidade portuguesa, a situação do Brasil, em termos de oferta de formação continuada de professores, tem caminhado nesta mesma direção: deslocada dos contextos em que a prática pedagógica acontece. Embora os programas de FC acabem promovendo bons momentos de reflexão sobre temas gerais da educação, tem deixado a desejar no que se refere às necessidades formativas específicas de cada área do conhecimento, dos níveis de ensino, dos currículos, da realidade de cada instituição, das problemáticas de sala de aula, enfim, do cotidiano, da vida que circula no entorno dos acontecimentos e experiências profissionais oportunizados pelo exercício da docência.

Diante disso, reiteramos o reconhecimento de que a regulamentação é uma das partes do processo importante, porque marca um território, o que inclui a FCP no sistema educativo de ambos os países. Este processo, porém, se materializa pelas ações das pessoas envolvidas diretamente com a gestão destes processos, no caso de Portugal os Centros de Formação de Professores e Associações de Escolas - CFAEs, no caso do Brasil as Universidades, Faculdades de Educação públicas, privadas, filantrópicas ou comunitárias, articulados com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Além do comprometimento dos órgãos e instituições responsáveis pela gestão dos processos

de FCP, há, ainda, a responsabilidade profissional de cada docente que participa e se envolve no e com estes processos. Então, podemos dizer que a FCP é potencializada a partir de redes de relações que se articulam, uma dependente da outra.

No que se refere ao conceito de redes corroboramos com Day (2001) para quem as parcerias bem sucedidas reconhecem a necessidade de os próprios professores deterem um elevado grau de controle na direção de seu trabalho, fomentam a sua participação na configuração dos contextos em redes que afetam os seus contributos profissionais, ao mesmo tempo em que proporcionam o acesso a desafios críticos e apoios adequados.

Nesse sentido, entendemos que os processos de formação continuada de professores podem ser pensados em rede tanto em Portugal/PT, como no Brasil. Afirmamos isso considerando que ambos os contextos aqui analisados, ainda não conseguiram “romper com o isolamento tradicional da sala de aula e a promover o trabalho dos professores em rede, transformando-os em comunidades de aprendizagem centradas na escola e estimulando as conversas entre profissionais” (DAY, 2001, p. 282).

Ainda, corroboramos com Santos (1996) que esboça a relevância do evento e conclui que “não há evento sem sujeito” (1996, p. 117), sendo assim, a formação continuada de professores num país ou no outro, há que levar em consideração os sujeitos que constituem estes espaços, sem os quais os eventos formativos não se sustentam. Do mesmo modo, salientamos que tanto de um lado, quanto do outro do atlântico há que se reestabelecer a “força do lugar” (Santos, 1996) também em relação à formação continuada de professores, estas articuladas com o contexto global, porém a partir de uma visão crítica da realidade e focada na resolução dos problemas gerados na/pela prática pedagógica dos docentes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elisabete; BORGMANN, Marta; RODRIGUES, Jane Donini. Entre a cegueira e a lucidez: a educação como possibilidade de emancipação social. In: ANDRADE, Elisabete; ANDRIOLI, Lúcia Ângela; FRANTZ, Walter (Org.). *Educação no Contexto da Globalização: reflexões a partir de diferente olhares*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC; Inep; Comped, 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília, DF: MEC; Inep, 2000. Disponível em: <http://www.prismaedu.com/campus_virtual/textos/1305_educ_para_todos.pdf>. Acesso em: ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Conferência Nacional de Educação Básica – Coneb*. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

Ministério da Educação. *Conferência Nacional de Educação – Conae*. Brasília, DF, 2010c. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – no fomento de programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 15 julh. 2017.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. WCEF. *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, mar. 1990.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

DUSSEL, I. Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. In: *El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. Argentina, 2006.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, José; SUANNO, Marilza; LIMONTA, Sandra (Org.). *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped, 2013.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação e sociedade*. Campinas. V.28, n. 99, p.335-354, maio/ago. 2007.

FREITAS, Maria Helena. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Textos e contextos na reforma das licenciaturas: o caso da Ufpel. In: *Educação e realidade*, Porto Alegre: UFRGS, p. 229-252, maio/ago. 2010.

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

_____. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNIO, José; SUANNO, Marilza; LIMONTA, Sandra (Org.). *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped, 2013a.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para ricos. Escola do acolhimento social para pobres. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.

_____. Didática na formação de professores: entre exigências democráticas de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, Marilza V. *Didática e formação de professores: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar*. Porto Alegre: Sulina, 2013b.

MADEIRA, Ana Isabel. Perspectivas actuais da Investigação em Educação Comparada: um olhar luso-brasileiro. In: *Conferência de Abertura do 4º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada PUCRS–Porto Alegre*. 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. Economia mundial e perspectivas para 2014. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/>>. Acesso em: 16 maio 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Unesco. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. *Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e satisfação das necessidades básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direto-a-Educa/declaração-mundial-sobre-educação-para-todos.html>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Relatório de monitoramento global. *Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos*. Relatório Conciso. Educação para Todos, Edições Unesco, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>>. Acesso em: ago. 2017.

PORTUGAL, Ministério da Educação. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei nº 49/2005 de 30 de agosto de 2005.

_____. Ministério da Educação. Regime Jurídico de Formação Contínua. Decreto-Lei nº 22/2014.

_____. Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua. *Relatório de Atividades*. Portugal, 2006. Disponível em: <<http://www.ccpfc.uminho.pt/Default.aspx?tabindex=2&tabid=20&pageid=50&lang=pt-PT>>. Acesso em: 10 julh.. 2017.

_____. Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua. *Relatório de Atividades*. Portugal: CCPFC, 2004.

_____. Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua. *Relatório de Atividades*. Portugal, 2013. Disponível em: <<http://www.ccpfc.uminho.pt/Uploads/DocsCCPFC/2014/Relat%C3%B3rio%202013.pdf>>. Acesso em: 15 julh. 2017.

_____. Banco Central Europeu. *Por que aconteceu a crise?* Disponível em: <<https://www.ecb.europa.eu/euro/intro/html/map.pt.html>>. Acesso em: 16 maio 2014; <http://ec.europa.eu/economy_finance/crisis/indexen.htm>. Acesso em: 16 maio 2017.

_____. Brasil e Portugal. *Demografia de Portugal*. disponível em: <<http://brasilportugalcsi.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 16 maio 2017c.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella; CALLAI, Helena Copetti. O protagonismo social e a força do lugar nas políticas públicas de educação. In: SANTIAGO, Anna Rosa Fontella; CALLAI, Helena Copetti (Org.). *Educação no contexto da globalização: reflexões a partir de diferentes olhares*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. Vol. 2.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2010.

_____. *A natureza do espaço: razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional: o que você precisa saber sobre*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba M.; CAMPOS, Roselane F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela

Educação. In: HALL, Stphen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

TEDESCO, J. C.; FANFANI, E. T. Nuevos maestros para nuevos estudiantes. In: PEARLMAN, M (Org.). *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Washington: Preal, 2004. p. 67-96.

UNIÃO EUROPEIA. *Estados membros*. Disponível em: <http://europa.eu/about-eu/countries/index_pt.htm>. Acesso em: 16 maio 2017.

VAILLANT, D.; VEZUB, L. F. La Formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. 2007. *Revista de Currículum y Formación de profesorado*, Granada, Espanha: Universidad de Granada, vol. 11, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>>. Acesso em: 15 julh. 2017