Acta Scientiarum
http://periodicos.uem.br/ojs
ISSN on-line: 2178-5201
https://doi.org/10.4025/actascieduc.v48i1.75460
CC BY

Formação contínua de professores/as nas políticas educacionais no Brasil e em Portugal

Tamires Barros Veloso[1*], Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida[1] e Carlinda Leite[2]

[1]Universidade Federal de Pernambuco, Av. Marielle Franco, s/n, Km 59, 55014-900, Caruaru, Pernambuco, Brasil. [2]Universidade do Porto, Porto, Portugal. *Autora para correspondência. E-mail: tamiresbarros32@gmail.com

RESUMO. Este artigo, inscrito na área de Formação de professores e Políticas públicas da educação, dá conta de um estudo que pretendeu identificar, por um lado, sentidos de formação contínua de professores/as enunciados nos documentos que, no Brasil e em Portugal, definem as políticas dessa formação, por outro, aproximações e distanciamentos na formação para que os/as professores/as sejam decisores/as curriculares. O percurso teórico-metodológico do estudo recorreu a uma abordagem metodológica de orientação qualitativa, concretizada pela análise de conteúdo dos principais documentos que tratam da formação contínua de professores/as no Brasil e em Portugal. Essa análise permitiu saber que esses documentos, tanto no Brasil quanto em Portugal, mobilizam discursos semelhantes quando apontam para que essa formação promova a melhoria da qualidade do ensino, tendo por base resultados das avaliações externas dos sistemas educativos. No entanto, também expressam sentidos de formação contínua diversos. No contexto brasileiro, os discursos centrados em competências e habilidades distanciam-se de uma orientação para a formação de professores/as como decisores/as curriculares. No contexto português, a menção a espaços colaborativos, onde os/as professores/as vejam e foquem no que desejam para as suas formações, pode oportunizar processos de formação para que os/as professores/as venham a saber ser decisores/as curriculares.

Palavras-chave: formação de professores em serviço; políticas públicas de educação; tomada de decisão. currículo escolar.

Continuous teacher education training in educational policies in Brazil and Portugal

ABSTRACT. This article, which is part of the Teacher Training and Public Education Policies area, reports on a study that sought to identify, on the one hand, the meanings of continuous teacher training set out in the documents that define teacher training policies in Brazil and Portugal, and on the other hand, similarities and differences in training for teachers to be curriculum decision-makers. The study's theoretical-methodological approach used a qualitative methodological approach, consisting of a content analysis of the main documents dealing with continuous teacher training in Brazil and Portugal. This analysis revealed that these documents, both in Brazil and Portugal, mobilize similar discourses when they point out that this training promotes the improvement of teaching quality, based on the results of external evaluations of education systems. However, they also express different meanings of continuous training. In the Brazilian context, the discourses centered on competencies and skills distance themselves from an orientation towards training teachers as curriculum decision-makers. In the Portuguese context, the mention of collaborative spaces where teachers focus on what they want for their training can provide training processes so that teachers come to know how to be curriculum decision-makers.

Keywords: teacher training in service; public education policies; decision-making; school curriculum.

Formación continua de profesores/as en las políticas educativas en Brasil y Portugal

RESUMEN. Este artículo, inscrito en el ámbito de la Formación de profesores y las Políticas públicas de educación, aborda un estudio que tuvo como objetivo identificar, por un lado, los significados de la formación continua de profesores/as enunciados en los documentos que, en Brasil y Portugal, definen las políticas de esta formación; y, por otro, las aproximaciones y distancias en la formación para que los/as profesores/as actúen como decisores/as curriculares. El recorrido teórico-metodológico del estudio utilizó un enfoque metodológico de orientación cualitativa, concretado a través del análisis de contenido de los principales documentos que tratan sobre la formación continua de profesores/as en Brasil y Portugal. Este análisis permitió constatar que dichos documentos, tanto en Brasil como en Portugal, emplean discursos similares al señalar que esta formación debe promover la mejora de la calidad de la enseñanza, basándose

en los resultados de las evaluaciones externas de los sistemas educativos. No obstante, también expresan sentidos diversos sobre la formación continua. En el contexto brasileño, los discursos centrados en competencias y habilidades se alejan de una orientación hacia la formación de profesores/as como decisores/as curriculares. En el contexto portugués, la mención a espacios colaborativos donde los/as profesores/as puedan centrarse en sus intereses formativos puede favorecer procesos de formación orientados a que los/as profesores/as lleguen a ser decisores/as curriculares.

Palabras-clave: formación de profesores en servicio; políticas públicas de educación; toma de decisiones; currículo escolar.

Received on January 29, 2025.
Accepted on March 2, 2026.
Published in October 14, 2026.

Introdução

Organizações internacionais como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) têm sustentado que a forma como os/as professores/as ensinam tem impacto na qualidade educacional (Dri & Silva, 2019; Hypolito, 2021; Robertson & Sorensen, 2020; Silva & Fraga, 2021). Esta posição tem tido como consequência que a formação contínua de professores/as, nas políticas educacionais, esteja cada vez mais no foco das estratégias de reformas que a vêm prescrevendo como 'remédio' para promover a qualidade da educação.

Considerando-se que a qualidade da educação exige professores/as capazes de cumprirem o que as reformas educacionais preconizam, e sendo estas altamente influenciadas por agendas globais (Ball, 2014; Ball, 2018b; Dale, 2001; Dri & Silva, 2019), os/as professores/as, nos processos associados ao desenvolvimento profissional, vêm sendo sujeitos/as a 'dosagens' cada vez maiores de regulações impostas para atender às demandas desses processos e que, muitas vezes, correspondem a uma padronização curricular (Araujo & Lopes, 2023; Hypolito, 2021; Marinho et al., 2019; Silva & Fraga, 2021); Silva et al., 2024).

Tendo esta situação por referência, interessa interrogar: que sentidos têm sido produzidos na formação contínua de professores/as, e que aproximações e distanciamentos existem entre esses sentidos e o que é esperado dos/as professores/as enquanto decisores/as curriculares?

Esta interrogação constituiu o ponto de partida de um estudo cujo objetivo foi identificar sentidos de formação contínua de professores/as enunciados nos documentos que estabelecem as políticas de formação contínua docente no Brasil e em Portugal, destacando aproximações e distanciamentos desses sentidos face ao que é esperado dos/as professores/as enquanto decisores/as curriculares.

O estudo fornece, assim, elementos para se pensar condições de formação e de desenvolvimento profissional que possam contribuir para que os/as professores/as, no uso dos seus poderes de agência (Priestley et al., 2013, 2015; Santos & Leite, 2020), sejam decisores/as curriculares (Leite & Fernandes, 2010). Fornece também informação para concretizar o princípio de uma educação que, positivamente, responda às características dos/as alunos/as e aos seus distintos pontos de partida, considerando as suas diferentes necessidades e realidades.

Situando-nos em um posicionamento epistemológico que reconhece como positivo a autonomia do exercício da atuação docente (Casanova, 2021; Grochoska & Gouveia, 2020), aderimos a perspectivas que apontam para que a formação contínua de professores/as ocorra em uma forte relação com os contextos reais da profissão docente e que proporcione uma vivência refletida dessas situações (Nóvoa, 2009; Melo et al., 2020; Santos & Leite, 2020; Silva et al., 2023). Aderimos à ideia de que a vivência de situações de formação contínua, que propiciem aos professores/as terem em consideração os pontos de partida e as características culturais dos/as alunos/as a quem estão a ensinar, terá como efeito prepará-los para processos de recontextualização (Leite et al., 2018; Figueiredo et al, 2019; Freire et al., 2023) que deem sentido ao currículo escolar. Esta era a proposta de Bernstein (1975, 1979, 1990, 1993), quando sustentou que a instituição escolar e o currículo não são neutros e que, na forma como se organiza e como se escolhe o que deve ser ensinado, colocam em situação de desigualdade alunos/as com distintos capitais culturais.

Orientadas por estas ideias, consideramos que o currículo tem mais possibilidades de gerar aprendizagens significativas, para todas as crianças e jovens a quem ele se destina, se for construído num contínuo movimento de configuração e reconfiguração (Figueiredo et al., 2019; Silva et al., 2023; Veloso & Almeida, 2022). Ao mesmo tempo, nos encaminhamos para uma compreensão da formação docente enquanto terreno de produção curricular (Almeida et al., 2015; Frangella, 2020; Yinger, 1986), reconhecendo, portanto, os/as

professores/as não apenas enquanto 'espectadores/as', mas também como criadores/as de currículos formativos contínuos em seus gestos cotidianos escolares.

Desse modo, o estudo, ao buscar identificar, a partir de uma análise documental, se os sentidos das políticas de formação contínua de professores/as contribuem para formação-atuação de professores/as como decisores/as curriculares, percebe a necessidade de que a formação docente, tanto inicial como continuada, proporciona atividades orientadas para a ação (Damião & Delgado, 2022), e para que os/as professores/as se constituam decisores/as curriculares (Melo et al., 2023; Santos & Leite, 2020).

Por uma formação contínua de professores/as para (des)construção das decisões curriculares

No contexto de uma agenda global de reformas políticas (Ball, 2014, 2018a; Dale, 2004; Marinho et al., 2019) que, muitas vezes, se alinham a objetivos mercadológicos e ao desejo de 'curar' uma suposta 'má' qualidade da educação, é importante conhecer se a formação contínua docente se orienta no sentido do controle e de uma centralização das práticas curriculares dos/as professores/as em seus contextos de atuação (Rodrigues et al., 2021) ou no sentido do reconhecimento do uso dos seus poderes de agência e de autonomia.

Constantes tentativas de regulação do trabalho docente marcadas pelas exigências do capital (Araujo & Lopes, 2023; Dri & Silva, 2019; Silva et al., 2024) têm tido repercussões discursivas nas políticas educacionais locais em diferentes países (Hypolito, 2021), incluindo o Brasil (Gonçalves & Deitos, 2024; Rodrigues et al., 2021) e Portugal (Damião & Delgado, 2022), focos deste estudo.

Na direção de impor sistemas de responsabilização e controlar mais a ação dos/as professores/as (Young, 2014), baseadas em discursos de eficiência e de prestação de contas (Nóvoa, 2017), as práticas docentes têm sido aferidas por meio dos resultados de aprendizagem dos alunos advindos (não só, mas também) das avaliações externas (Melo et al., 2023). Nesta orientação, são desconsiderados muitas das ações de criação e de decisão curricular desenvolvidas pelos/as professores/as nos seus cotidianos profissionais e nas suas práticas.

Diante do fortalecimento de discursos em torno da padronização/normatização da formação/atuação docente nas políticas educacionais, seguimos o pensamento derridiano (Derrida, 1991) de que esses processos não se constituem fora de constrangimentos contextuais, conflitos e negociações, havendo a possibilidade de novas leituras e significativas interpretações nas decisões tomadas nas práticas cotidianas dos/as professores/as.

Então se, por um lado, temos esses discursos neoliberais que intencionam limitar as possibilidades de atuação docente, por outro, encontramos estudos que concebem as escolas como curricularmente inteligentes (Leite, 2005), capazes de criar ações curriculares formativas que, positivamente, respondam às especificidades dos diversos contextos. Nestas ações, os/as professores/as são deslocados de um lugar de meros executores/as do que é prescrito a nível nacional para atuarem como agentes de decisões curriculares que contemplem as situações locais (Melo et al., 2023; Santos & Leite, 2020).

Nesta orientação, esses estudos vêm utilizando o conceito de poder de agência (Priestley et al., 2015), segundo o qual os/as professores/as assumem, mesmo que parcialmente, o poder de decisão curricular. Ao mesmo tempo, nessa decisão, os/as professores/as mobilizam a capacidade de construírem criticamente as suas próprias respostas às situações problemáticas (Biesta & Tedder, 2006). Considerar o poder de agência do professor significa, portanto, compreender a capacidade dos/as professores/as de se movimentarem enquanto decisores/as curriculares, tendo em conta nessas decisões não apenas as demandas das políticas oficiais, mas também as suas demandas pessoais e profissionais e as demandas e condições contextuais dos cotidianos escolares.

Tendo por base esses conceitos, uma formação contínua de professores/as para a contínua construção e desconstrução das decisões curriculares, quer as dos enunciados políticos, quer as que vão sendo tomadas, aproxima-se de um sentido de docência que, continuamente, rompe formas prontas das propostas para o trabalho em sala de aula e para todas as atividades do dia-a-dia profissional dos professores/as (Carvalho & Afonso, 2021; Rodrigues et al., 2021).

Considerando, em linha com o reconhecimento da escola enquanto instituição curricularmente inteligente (Leite, 2005), ou seja, que o espaço escolar é capaz de produzir respostas eficientes às problemáticas cotidianas (Melo et al., 2023), reconhecemos possibilidades da formação contínua de professores/as se orientar para que estes vivenciem situações que os preparem para se constituírem como decisores/as curriculares. Para isso, é importante que a formação recorra a processos que não se limitem a 'atividades formativas programadas', mas que se ampliem a aprendizagens construídas pelos/as professores/as continuamente em suas relações cotidianas na escola (Nascimento & Souza, 2020).

Essa concepção de formação aponta, assim, para que os/as professores/as não sejam apenas 'espectadores/as' de currículos 'prontos', mas também criadores de currículos formativos e contínuos no 'encenar' das suas ações cotidianas escolares, pautando-se em uma compreensão de docência crítica (Almeida et al., 2015).

No jogo dos discursos de estudos que vêm considerando a prática docente enquanto espaço de produção de políticas de decisão curricular (Santos & Leite, 2020; Veloso & Almeida, 2022), consideramos que elas são também palco de gestos decisórios cotidianos que rompem significados únicos de movimentos padronizados e experimentam em suas criações curriculares outras possibilidades políticas (Carvalho & Afonso, 2021). Estes gestos decisórios curriculares, por exemplo, referindo-se a escolhas que professores/as podem fazer em relação ao que ensinar, como ensinar, e de que modo praticar a avaliação frente à indecibilidade (Derrida, 2010) com que convivem as necessidades dos cotidianos escolares.

Na trilha dessas ideias, experimentando investimentos desconstrucionistas derridianos, essas 'decisões', referem-se a 'escolhas' diferentes das escolhas que resultam de um cálculo ou programa já estabelecido (Derrida, 1991). Ou seja, elas são diferentes de uma decisão mecânica, pois se trata de uma já *différance* curricular, onde outras possibilidades de currículos formativos acontecem, considerando, portanto, uma formação para ação (Damião & Delgado, 2022) em contexto que tenha em conta situações reais vividas pelos/as professores/as (Nóvoa, 2009).

Metodologia

Como mencionamos, objetivamos, com o estudo a que se reporta este artigo, identificar sentidos de formação contínua de professores/as enunciados nos documentos que estabelecem as políticas de formação contínua docente no Brasil e em Portugal, destacando aproximações e distanciamentos desses sentidos face ao que é esperado dos/as professores/as enquanto decisores/as curriculares.

Para isso, este estudo, orientado por uma abordagem metodológica de orientação qualitativa, recorreu a uma análise de conteúdo (Bardin, 2008) dos sentidos expressos nos principais documentos que tratam da formação contínua de professores/as no Brasil e em Portugal. Esse corpus documental incluiu: o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro (Ministério da Educação e Ciência, 2014), que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores/as em Portugal, e a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores/as da Educação Básica no Brasil. Estes documentos foram obtidos através dos sítios dos Ministérios da Educação de cada país, e o que eles enunciam está sistematizado na Tabela 1.

Tabela 1. Painel dos principais documentos que regulamentam a Formação contínua de professores/as no Brasil e em Portugal.

Países	Documentos	Procedência
Brasil	Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020).	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores/as da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores/as da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
Portugal	Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro 2014 (Ministério da Educação e Ciência, 2014).	Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores/as e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.

Fonte: Elaboração própria a partir de Brasil (2020) e Ministério da Educação e Ciência (2014).

A recolha de dados, seguiu as seguintes etapas: (1) seleção do principal documento que trata da organização da formação contínua de professores/as no Brasil; (2) seleção do principal documento que trata da organização da formação contínua de professores/as em Portugal; (3) Leitura e identificação nos dois documentos de questões que dizem respeito a: a) organização das ações de formação contínua; b) sentidos de formação contínua; c) aproximações e distanciamentos desses sentidos face ao que é esperado dos/as professores/as enquanto decisores/as curriculares. Os discursos relativos a essas questões identificados nos documentos foram interpretados utilizando a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2008).

Resultados e discussão

A análise realizada é aqui apresentada focando, num primeiro ponto, em sentidos de formação contínua identificados nos discursos de políticas educacionais no Brasil, em um segundo ponto, em Portugal e num terceiro ponto focando aproximações e distanciamentos dos sentidos encontrados face ao que é esperado dos/as professores/as enquanto decisores/as curriculares.

Sentidos de formação contínua de professores/as nas políticas educacionais no Brasil

No Brasil, a partir da Resolução CNE/CP n.º 1, publicada em 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), tem sido definido um conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores/as da Educação Básica. Essas diretrizes têm sido articuladas a um conjunto de competências que englobam uma Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores/as da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Essa política nacional, em evidência no contexto brasileiro e cujo foco se articula com o domínio de conhecimentos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica) (Brasil, 2020), define 10 (dez) competências essenciais para a formação de professores/as que se articulam às competências essenciais da referida BNCC-Educação básica.

A partir disso, as ações que configuram a formação contínua de professores/as podem-se organizar, segundo o que enuncia o 9° artigo da referida resolução, através da oferta de cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais e de forma híbrida, tais como:

> I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas; II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos; III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas; IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE; V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Brasil, 2020, p. 6).

Nessa orientação, as ações de formação contínua de professores/as estão organizadas em diferentes modalidades de cursos e podem ser oferecidas, segundo o enunciado discursivo da Resolução, por diferentes instituições, tais como as Instituições de Ensino Superior (IES), organizações ou órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, ficando a cargo das secretarias de educação a autonomia para essa decisão.

Considerando, por um lado, a formação contínua enquanto componente essencial de profissionalização docente, essa política, por outro lado, reduz a estruturação, tanto da formação inicial quanto da continuada, em três dimensões que percorrem o conjunto de competências, a saber: conhecimento profissional; Prática Profissional e Engajamento Profissional (Brasil, 2020).

> IV - Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos [...]; V - Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários [...] (Brasil, 2020, p. 4).

Nesse processo de reducionismo do processo formativo, identificamos tentativas de produzir uma responsabilização quase que exclusiva dos/as professores/as pelo seu processo formativo e resultados dos alunos, posição que é articulada a um discurso centrado em competências e habilidades baseadas em um conteudismo instrumental.

Sentidos de formação contínua de professores/as nas políticas educacionais em Portugal

Em Portugal, o enquadramento jurídico da formação contínua de professores/as, estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro de 2014 (Ministério da Educação e Ciência, 2014), foi sendo alterado ao longo dos anos em diferentes instâncias, como mostra a sistematização constante da Tabela 2. A acreditação das ações de formação, assim como dos/as formadores/as que as asseguram, em Portugal, compete a um Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), nomeado pelo Ministério da Educação. Por outro lado, para assegurar essa formação foram criadas Associações de Escolas, por zonas geográficas, que têm a função de organizar planos de formação para os/as educadores/as e professores/as do conjunto dessas escolas, e que respondam às necessidades identificadas.

Como já foi referido, a análise das políticas de formação contínua de professores/as em Portugal recorreu ao documento que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores/as, isto é, o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro (Ministério da Educação e Ciência, 2014), considerando as alterações pelos diferentes Despachos apresentados na Tabela 2 e publicados após sua aprovação até o ano de 2023, consultado no sítio online da Direção-Geral da Administração Escolar.

Conforme anunciado na Tabela 2, em 2014 foi publicado um regime jurídico para a formação contínua de professores/as em Portugal que colocou em ênfase, destacado no texto do documento, "[...] um novo paradigma para o sistema de formação contínua [...]", e referiu a intenção de que a formação contínua possibilite "[...] a

melhoria da qualidade do ensino e dos resultados do sistema educativo [...]" (Portugal, 2014, p. 1286), articulando nessa direção, as necessidades da formação docente e a produção de resultados de aprendizagem.

Tabela 2. Despachos que amparam a organização da formação contínua de professores/as em Portugal.

Legislação	Procedência
Despacho Normativo n.° 4840/2023, de 21 de abril (Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2023)	- Procede à terceira alteração do Despacho Normativo n.° 779/2019, de 18 de janeiro (Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação, 2019b), alterado pelos Despachos n.° 6851 -A/2019, de 31 de julho (Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação, 2019a), e 2053/2021, de 24 de fevereiro, que define as prioridades de formação contínua dos docentes, bem como a formação que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica.
Despacho Normativo n.° 2053/2021, de 24 de fevereiro (Gabinetes do Secretário de Estado Adjunto e da Educação e da Secretária de Estado da Educação, 2021)	- Procede à segunda alteração do Despacho Normativo n.° 779/2019, de 18 de janeiro (Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação, 2019b), alterado pelo Despacho n.° 6851 -A/2019, de 31 de julho (Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação, 2019a), que define as prioridades de formação contínua dos/as docentes, bem como a formação que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica.
Despacho Normativo n.° 6851-A/2019, de 31 de julho (Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação, 2019a)	- Procede à alteração do Despacho Normativo n.° 779/2019, de 18 de janeiro (Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação, 2019b), que define as prioridades de formação contínua dos/as docentes, bem como a formação que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica.
Despacho n.° 779/2019, de 18 de janeiro (Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação, 2019b)	- Define as prioridades de formação contínua dos/as docentes, bem como a formação realizada desde o início do presente ano letivo e acreditada pelo Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC), que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica.
Decreto-Lei n.° 127/2015, de 7 de julho (Ministério da Educação e Ciência, 2015)	- Aprova as regras a que obedece a constituição e funcionamento dos Centros de Formação de Associação de Escolas.
Despacho n.° 5741/2015, de 29 de maio (Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar, 2015a)	- Fixa o processo de reconhecimento e certificação das ações de formação de curta duração a que se refere a alínea d) do n.° 1 do artigo 6.° do Decreto-Lei n.° 22/2014, de 11 de fevereiro (Ministério da Educação e Ciência, 2014).
Despacho n.° 5418/2015, de 22 de maio (Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Ensino Básico e Secundário, 2015)	- Estabelece a correspondência entre as áreas de formação previstas no Decreto-Lei n.° 22/2014, de 11 de fevereiro (Ministério da Educação e Ciência, 2014), e as áreas de formação estabelecidas na legislação anterior à sua publicação, para efeitos de manutenção e correspondência da acreditação dos formadores acreditados pelo CCPFC.
Despacho n.° 4595/2015, de 6 de maio (Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar, 2015b)	- Estabelece o processo de avaliação, certificação e reconhecimento da formação acreditada.
Despacho n.° 313/2015, de 13 de janeiro (Gabinetes da Ministra de Estado e das Finanças e do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, 2015)	- Aprova o regulamento do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.
Decreto-Lei n.° 22/2014, de 11 de fevereiro (Ministério da Educação e Ciência, 2014)	- Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores/as e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.

Fonte: Elaboração própria.

É importante realçar que as ações que configuram a formação contínua de professores/as abrangem, segundo o que enuncia o 6° artigo do referido regime jurídico, as seguintes modalidades: a) Cursos de formação, b) Oficinas de formação c) Círculos de estudos, e d) Ações de curta duração (duração mínima de três e máxima de seis horas) (Portugal, 2014).

Além disso, as ações de formação contínua que abrangem essas modalidades podem ser oferecidas por entidades que o CCPFC reconhece como formadoras, e de que são exemplos: a) Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE); b) Instituições de ensino superior; c) Centros de Formação de Associações Profissionais ou Científicas sem fins lucrativos; d) Serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência; e) Outras entidades públicas, particulares ou cooperativas, sem fins lucrativos, desde que realizem um registo prévio junto do CCPFC, para efeitos de acreditação e realização de formação (Portugal, 2014).

O Despacho n.º 4595/2015 (Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar, 2015b) veio a reforçar, mais ainda, esse controle e monitoramento da oferta de ações de formação contínua, ao estabelecer mais critérios de avaliação, certificação e reconhecimento da formação acreditada às entidades formadoras, tendo em vista a exigência da participação nas ações de formação serem utilizadas também para a avaliação do desempenho e para a progressão na carreira dos/as docentes em exercício efetivo de funções em estabelecimentos de ensino não superior (Portugal, 2015).

Desse modo, para essa avaliação e progressão na carreira, exige-se que o componente da formação contínua incida em, pelo menos, 50% na dimensão científica e pedagógica e que, pelo menos, quatro quintos da formação sejam acreditados pelo Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua (Portugal, 2014), tornando, deste modo, obrigatória a participação dos/as professores/as em algumas ações de formação estabelecidas pelas entidades formadoras ancoradas no âmbito dessa legislação para efeitos de avaliação e progressão na carreira.

Ainda nesse processo regulamentário, os Despachos n.º 4840/2023, de 21 de abril, n.º 2053/2021, de 24 de fevereiro (Gabinetes do Secretário de Estado Adjunto e da Educação e da Secretária de Estado da Educação, 2021), n.º 6851-A/2019, de 31 de julho (Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. 2019a) e n.º 779/2019, de 18 de janeiro (Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação, 2019b), definem as prioridades de formação contínua dos/as docentes, considerando-se sete áreas de formação enquadradoras de ações a realizar.

Tendo por base essas disposições legais, questionamos se as necessidades que emergem cotidianamente nas práticas curriculares dos professores/as, nomeadamente as que ocorrem em sala de aula, se 'enquadram' dentro dessas prioridades? Por outro lado, ao estabelecer um 'enquadramento' para ações de FC, o texto do documento expressa também alguns sentidos de formação contínua, nomeadamente ao referir em que consiste o 'novo paradigma para o sistema de formação contínua':

> Estabelece-se um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional (Portugal, 2014, p. 1286).

Identificamos, assim, uma ideia de formação focada no desempenho dos/as professores/as articulado, principalmente, na melhoria da qualidade do ensino que tem por base, como expresso no fragmento de texto que a seguir se apresenta, primeiro os resultados das escolas e depois as necessidades do "desenvolvimento profissional dos/as docentes": "Nesta perspectiva, a análise das necessidades de formação, visando a identificação das prioridades de curto prazo, constitui-se como eixo central da concepção dos planos anuais ou plurianuais de formação, e tem por base os resultados da avaliação das escolas e as necessidades de desenvolvimento profissional dos seus docentes" (Portugal, 2014, p. 1286).

Essa ideia de desempenho ligada à produção de melhores resultados escolares emerge não apenas nesses fragmentos, mas de modo geral nos objetivos principais, no qual essa política toma por base as necessidades da formação contínua de professores/as.

Considerações finais

Aproximações e distanciamentos na formação para que os/as professores/as sejam decisores/as curriculares

Os documentos que tratam da formação contínua de professores/as, tanto no Brasil quanto em Portugal, mobilizam discursos semelhantes na consideração de que essa formação promova a melhoria da qualidade do ensino, tendo por base a produção de resultados nas avaliações dos sistemas educativos.

Esses discursos de 'qualidade', assim como a ideia de 'desenvolvimento profissional docente', alinham-se também a discursos de 'eficácia' e 'eficiência', em linha com recomendações internacionais (Dri & Silva, 2019; Hypolito, 2021; Robertson & Sorensen, 2020) supracitadas na introdução deste artigo, e que têm estrategicamente influenciado reformas políticas educacionais nestes dois países.

Tendo em vista a promoção da qualidade dos resultados dos sistemas de ensino, a preocupação com a qualidade da formação tem-se refletido no estabelecimento de dispositivos de regulação dos processos formativos docentes, no caso de Portugal de 'monitorização' (Portugal, 2014) atribuída ao CCPFC na tomada de decisão sobre as ações de formação contínua de professores/as e dos/as formadores/as e instituições que

as asseguram. Nessa orientação, identificamos um projeto de FC que estabelece limites para que os/as professores/as 'decidam' sozinhos/as sobre sua própria formação.

O que conta, em termos de formação para a avaliação dos seus desempenhos, é a frequência de ações que tenham sido acreditadas pelo CCPFC. Outras ações vividas nos quotidianos escolares, embora possam contribuir para seu empoderamento na tomada decisão curricular em seus gestos de criação docente (Santos & Leite, 2020), não contarão para a avaliação do desempenho por não corresponderem a ações acreditadas.

Por outro lado, há de se reconhecer que os planos oferecidos pelos CFAE, ao expressarem as necessidades de formação identificadas pelos/as professores/as das escolas que fazem parte desse CFAE, têm a oportunidade de contemplar o que os/as professores/as desejam ver focado nas suas formações e de o poderem fazer em grupos que refletem sobre as situações reais.

No caso do Brasil, também há uma preocupação com uma formação que possa desenvolver uma permanente capacidade de monitoramento (Brasil, 2020), mas a forma como está organizado é diferente de Portugal, pois não existem mecanismos específicos de acreditação e avaliação de como as ações de formação devem ser desenvolvidas e das entidades que podem ofertar formação contínua aos professores/as da educação básica.

Embora essa opção possa parecer que traz mais oportunidades para diferentes ações de formação contínua acontecerem, tem tido como consequência, no contexto brasileiro, como diferentes estudos têm demonstrado (Araujo & Lopes, 2023; Hypolito, 2021), a interferência cada vez mais frequente de instituições privadas na formação contínua de professores/as nos sistemas públicos de ensino. Como tem sido referido, o investimento dessas instituições na formação tem procurado que as práticas curriculares dos/as professores/as sejam alinhadas às avaliações externas, em vez de considerar as necessidades e contextos das práticas docentes (Veloso & Almeida, 2022).

Frente a isto, identificamos, na análise do que acontece no Brasil e em Portugal, sentidos de formação contínua diversos, no contexto brasileiro, discursos centrados em competências e habilidades, distanciam-se de uma orientação para formação de professores/as decisores/as curriculares. No contexto português, por sua vez, a menção de espaços colaborativos para os/as professores/as sobre o que desejam ver focado nas suas formações através dos CFAE, pode oportunizar processos formativos que possam contribuir face ao que é esperado dos/as professores/as enquanto decisores/as curriculares.

Desse modo, como procuramos evidenciar ao longo do artigo, os conteúdos expressos nos discursos desses documentos têm em comum considerarem a formação contínua como meio de promoção da melhoria da qualidade do ensino, tendo por base, principalmente, a produção de resultados nas avaliações dos sistemas educativos.

Como argumentamos, uma formação orientada no sentido de atender mais a resultados de avaliações externas do que a demandas internas profissionais e contextuais, que emergem nas práticas cotidianas dos/as professores/as, constitui uma 'limitação' às ações de criação e de decisão curricular, não contribuindo, assim, para o empoderamento e autonomia docente (Casanova, 2021) e para que estes, no uso dos seus poderes de agência, se configurem e desenvolvam práticas curriculares que tenham sentido para a diversidade de situações dos alunos.

Nesta linha, consideramos importante que a formação contínua recorra a processos políticos onde os/as professores/as possam decidir sobre a sua própria formação, orientação que está em linha com outros estudos (Leite et al., 2019; Melo et al., 2023; Santos & Leite, 2020) que reconhecem os/as professores/as como decisores/as curriculares.

Disponibilidade de dados

Todos os dados utilizados nesta pesquisa são de domínio público e encontram-se disponíveis nas legislações/documentos oficiais disponibilizados nos sites institucionais do governo de ambos os países do estudo, destacados no corpo do artigo, especialmente na Tabela 1, bem como referenciados na lista de referências ao final do manuscrito.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 88881.980493/2024-01.

Referências

Almeida, L. A. A. D., Silva, J. F. D., & Lins, C. P. A. (2015). Movimento curricular para prática docente de estudantes-professores em formação. *Linhas Críticas*, *21*(46), 645-664. https://doi.org/10.26512/lc.v21i46.4691

Araujo, H. G., & Lopes, A. C. (2023). Redes políticas na educação brasileira: o caso da Base Nacional Comum Curricular. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, *31*(122), 1-24. https://doi.org/10.14507/epaa.31.8233

Ball, S. J. (2014). *Educação global S.A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal* (J. Bridon, Trad.). Editora UEPG.

Ball, S. J. (2018a). Novos estados, nova governança e nova política educacional. In M. W. Apple, S. J. Ball, & L. A. Gandin (Orgs.), *Sociologia da educação: análise internacional* (pp. 177-189). Penso.

Ball, S. J. (2018b). Política educacional global: reforma e lucro. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, 3,* 1-15. https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.015

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bernstein, B. (1975). Critique du concept d'enseignement de compensation. In B. Bernstein, *Langage et classes sociales* (pp. 235-248). Éditions de Minuit.

Bernstein, B. (1979). Entrevista a "Cuadernos de Pedagogía". In F. Caivano & J. Carbonell (Orgs.), *15 personajes en busca de otra escuela* (pp. 9–20). Editorial Laia.

Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Editorial El Roure.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico: control, código y relatos*. Ediciones Morata.

Biesta, G., & Tedder, M. (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. In *Learning lives: learning, identity and agency in the life course* (Working Paper No. 5, pp. 1-32). Learning Lives Project. https://sl1nk.com/5crln45

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2020). *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*. Diário Oficial da União. https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2020/rcp001_20.pdf

Carvalho, A. P. P. M. de, & Afonso, N. C. (2021). Governança em rede: sentidos que se deslocam no movimento da formação continuada de professores alfabetizadores. *Currículo sem Fronteiras, 21*(3), 1405-1422. https://doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.22

Casanova, M. A. (2021). La Autonomía Pedagógica, ¿Clave para la Calidad de la Educación? Estudios y Experiencias en Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(2), 5-7. https://revistas.uam.es/reice/article/view/13757

Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educação & Sociedade*, *25*(87), 423-460. https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007

Damião, M. H., & Delgado, C. P. N. (2022). Do desempenho à ação profissional: sobre o rumo da formação contínua de professores em Portugal. *Revista Educação e Emancipação*, *15*(3), 20-43. https://doi.org/10.18764/2358-4319v15n3.2022.29

Derrida, J. (1991). Timpanizar: a filosofia. In J. Derrida, *Margens da filosofia* (pp. 13-34). Papirus.

Derrida, J. (2010). *Força de lei: o "fundamento místico da autoridade"* (L. Perrone-Moisés, Trad.; 2ª ed.). WMF Martins Fontes.

Dri, W. I. de O., & Silva, L. L. da. (2019). Formação continuada de professores e regionalização educativa: uma análise das políticas do setor educacional do MERCOSUL. *Acta Scientiarum Education, 41*(1), e44930. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v41i1.44930

Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2019). Entre os enunciados políticos e os corredores de liberdade nas práticas curriculares dos professores. *Educação e Pesquisa*, *45*, e189917. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945189917

Frangella, R. D. C. P. (2020). Formação de professores em tempos de BNCC: um olhar a partir do campo do currículo. *Revista Formação em Movimento*, *2*(4), 380-394. https://doi.org/10.38117/2675-181x.formov2020.v2i2n4.380-394

Freire, F., Cunha, R. C. O. B., & Pucci, R. H. P. (2023). Interlocuções de professores e organização do trabalho pedagógico no contexto do trabalho coletivo. *Acta Scientiarum. Education, 45*(1), e54746. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.54746

Gabinetes da Ministra de Estado e das Finanças e do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário (2015). Despacho n.º 313/2015. *Diário da República, 2.ª série — N.º 8 — 13 de janeiro de 2015*. https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/gestao_de_recursos_humanos/pd_formacaocontinua/20150113_desp_313.pdf

Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar. (2015a). Despacho n.º 5741/2015. *Diário da República, 2.ª série — N.º 104 — 29 de maio de 2015*. https://l1nq.com/4isie99

Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar. (2015b). Despacho n.º 4595/2015. *Diário da República, 2.ª série — N.º 87 — 6 de maio de 2015*. https://sl1nk.com/l1dj84a

Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Ensino Básico e Secundário. (2015). Despacho n.º 5418/2015. *Diário da República, 2.ª série — N.º 99 — 22 de maio de 2015*. https://www.dgae.medu.pt/download/legislacao/gestao_de_recursos_humanos/pd_formacaocontinua/20150522_desp_5418.pdf

Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. (2019a). *Despacho Normativo nº 6851-A/2019. Diário da República n.º 145/2019, 1º Suplemento, Série II de 2019-07-31*. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6851-a-2019-123640166

Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. (2019b). Despacho Normativo nº 779/2019. *Diário da República n.º 13/2019, Série II de 2019-01-18*. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/779-2019-117982365

Gabinetes do Secretário de Estado Adjunto, Educação e da Secretária de Estado da Educação. (2021). Despacho Normativo n.º 2053/2021. *Diário da República n.º 38/2021, Série II de 2021-02*-24. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/2053-2021-158215121

Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2023). Despacho n.º 4840/2023. *Diário da República nº 79/2023, série II de 2023-04-21*. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/4840-2023-212111142

Gonçalves, A. M., & Deitos, R. A. (2024). Apontamentos sobre as reformas curriculares brasileiras de 1990 a 2018: reflexões críticas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, *32*(39), 1-21. https://doi.org/10.14507/epaa.32.8563

Grochoska, M. A., & Gouveia, A. B. (2020). Professores e qualidade de vida: Reflexões sobre valorização do magistério na educação básica. *Educação e Pesquisa*, *46*, e219060. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219060

Hypolito, A. M. (2021). Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. *Práxis Educacional*, *17*(46), 1-18. https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8915

Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, *28*(3), 371-389.

Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos. *Educação*, *33*(3), 198-204.

Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2018). Challenges of curricular contextualisation: teachers' perspectives. *The Australian Educational Researcher, 45*, 435-453. https://doi.org/10.1007/s13384-018-0271-1

Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2019). National curriculum vs curricular contextualisation: Teachers' perspectives. *Educational Studies, 46*(3), 259-272. https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1570083

Marinho, P., Leite, C., & Fernandes, P. (2019). "GERM infecioso" nas culturas escolares: possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portuga. *Currículo sem Fronteiras, 19*(3), 923-943. http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.07

Melo, M. J. C., Almeida, L. A. A. de, & Leite, C. (2020). Práticas curriculares coletivas de professores do 1º ciclo da Educação Básica de Portugal. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, *15*(4), 2006-2022. https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.12714

Melo, M. J. C. D., Almeida, L. A. A. D., & Leite, C. (2023). Negociação das políticas/práticas curriculares: O desenvolvimento profissional de professores(as) orientado para a decisão curricular. *Educar em Revista*, *39*, e87031. https://doi.org/10.1590/1984-0411.87031

Ministério da Educação e Ciência. (2014). Decreto-Lei n.º 22/2014. *Diário da República, 1.ª série — N.º 29 — 11 de fevereiro de 2014*. https://sl1nk.com/lr9v78n

Ministério da Educação e Ciência. (2015). Decreto-Lei n.º 127/2015. *Diário da República, 1.ª série — N.º 130 — 7 de julho de 2015*. https://l1nq.com/5pq0vaa

Nascimento, E. P. D. S., & Souza, V. G. (2020). Formação continuada e pedagogia decolonial: o M.A.R. e o samba. *Revista Teias*, *21*(63), 46-63. https://doi.org/10.12957/teias.2020.53968

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 9. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350-09.html

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos De Pesquisa*, *47*(166), 1106–1133. https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2013). Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. In M. Priestley, & G. Biesta (Eds.), *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice* (pp. 187-206). Bloomsbury.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? In J. Evers, & R. Kneyber (Eds.), *Flip the system: changing education from the ground up* (pp. 134-148). Routledge.

Portugal. (2014). Decreto-Lei n.º 22/2014. *Diário da República*, 1.ª série(29), 1286–1291. Ministério da Educação e Ciência. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/22-2014-570766

Portugal. Ministério da Educação. (2015). Despacho Normativo n.º 4595/2015. *Diário da República*, 2.ª série(87). https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/4595-2015-67147893

Robertson, S. L., & Sorensen, T. (2020). O programa da OCDE TALIS: enquadrando, medindo e vendendo professores de qualidade. *Currículo sem Fronteiras*, *20*(1), 43-61. https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.4

Rodrigues, A. C. da S., Albino, Â. C. A., & Honorato, R. F. de S. (2021). Disputas curriculares em torno da formação inicial e continuada no Brasil: Anunciações políticas das entidades científicas. *Currículo sem Fronteiras, 21*(3), 1486-1505. http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.26

Santos, A. C. dos, & Leite, C. (2020). Professor agente de decisão curricular: uma scriptura em Portugal. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, *13*, 1-21. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.padc

Silva, S., & Fraga, N. (2021). Autonomia e Flexibilidade Curricular como Instrumentos Gestionários. O Caso de Portugal. *REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, *19*(2), 37-54. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.003

Silva, V. A. C. da, Veloso, T. B., & Almeida, L. A. A. de. (2023). Discursos em disputas sobre Educação do Campo nas políticas curriculares de formação de professores. *Revista Cocar, 1*(22), 1-21.

Silva, M. A. da, Almeida, L. A. A., & Marinho, P. (2024). Profissionalização docente e projetos em disputa na formação inicial de professores no Brasil: na complexa teia da globalização e do neoliberalismo. *Educação, Sociedade & Culturas*, *67*(2024), 1-18. https://doi.org/10.24840/esc.vi67.782

Veloso, T. B, & Almeida, L. A. A. (2022). Processos de negociações, articulações de políticas e práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19. *Revista Espaço do Currículo*, *15*(2), 1-16. https://doi.org/10.15687/rec.v15i2.62480

Yinger, R. (1986). Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores: Hacia una concepción de la actividad profesional. In L. M. Villar Angulo (Ed.), *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones: actas del I Congreso Internacional sobre "Pensamiento de los Profesores y Toma de Decisiones"* (pp. 113-141). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Young, M. (2014). Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, *44*(153), 190-202. https://doi.org/10.1590/198053142851

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Tamires Barros Veloso: Professora da Universidade Estadual do Piauí. Mestra e Doutoranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com período sanduíche na Universidade do Porto (UP).
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3785-9110.
E-mail: tamiresbarros32@gmail.com.

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida: Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc) da UFPE. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq 2.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3577-1716.
E-mail: nina.ataide@gmail.com.

Carlinda Leite: Professora catedrática e emérita da Universidade do Porto (UP). Doutora em Ciências da Educação pela U. Porto. Diretora de Investigação do Centro de Investigação e Intervenção em Educação da Universidade do Porto (CIIE-UP).
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9960-2519.
E-mail: carlinda@fpce.up.pt.

Nota:
Declaramos que as autoras foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.

Editor-associado responsável:
Terezinha Oliveira (UEM)
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9841-7378
e-mail: teleoliv@gmail.com

Maria Terezinha Bellanda Galuch (UEM)
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5154-9819
E-mail: mtbgaluch@uem.br

Solange Franci Raimundo Yaegashi (UEM)
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7666-7253
E-mail: sfryaegashi@uem.br

Vania de Fátima Matias de Souza (UEM)
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4631-1245
E-mail: vfmsouza@uem.br

Rodadas de avaliação:
R1: Sete convites; dois pareceres
Recebidos

Revisor de normalização:
Vanêssa Vianna Doveinis