

## Políticas de formação continuada de professores sob responsabilidade de universidades públicas

Zoraia Aguiar Bittencourt<sup>1</sup>

**Resumo:** Políticas contemporâneas de escolarização estão exigindo que professores da Educação Básica estejam em constante processo de formação docente. Muitas dessas políticas surgem a partir de acordos internacionais, os quais defendem que os países signatários invistam no professor como forma de obter melhores resultados em avaliações externas. Para colocar em circulação essas políticas de escolarização, na última década o governo federal implantou grande número de políticas de formação continuada de professores e, para tal, estabeleceu parcerias com as universidades públicas brasileiras. O presente artigo apresenta contextos internacionais dos quais emergem tais políticas de formação continuada, a legislação que orienta sua implementação e, por fim, a partir da realização de 15 entrevistas com professores que frequentam constantemente alguns desses cursos de formação continuada disponibilizados por uma universidade pública do Rio Grande do Sul, traz para o debate suas percepções e o impacto desse diálogo entre universidade e escola para reflexão sobre suas práticas docentes.

**Palavras Chave:** Políticas públicas. Formação continuada de professores. Universidade.

**Abstract:** Contemporary policies of schooling are demanding that teachers of Basic Education are in constant process of continuing education. Many of these policies come from international agreements, which advocate that signatory countries invest in the teacher as a way to obtain better results in external evaluations. To implement these education policies, in the last decade the federal government has implemented a large number of continuing education policies of teachers and, for this purpose, has established partnerships with Brazilian public universities. The present article presents international contexts from which these policies of continuing education emerge, the legislation that guides its implementation and, finally, from 15 interviews with teachers who constantly attend some of these continuing education courses offered by a public university from Rio Grande do Sul, discusses their perceptions and the impact of this dialogue between university and school to reflect on their teaching practices.

**Keywords:** Public policy. Continuing education of teachers. University.

### 1. Introdução

O presente artigo apresenta a universidade como local socialmente legitimado para a formação inicial e continuada de professores. Esse discurso é reafirmado por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que responsabilizam essa instituição pela qualidade da formação dos profissionais da educação e, conseqüentemente, entendem seus profissionais como responsáveis pela qualidade educacional de um país: “a competência, o profissionalismo e o devotamento que exigimos dos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade. Exige-se muito deles e as necessidades

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim, Rio Grande do Sul. Pesquisadora da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES).

a satisfazer parecem quase ilimitadas” (DELORS *et al.*, 1996, p. 155). Nas palavras de Valente (2001, p.13), “a profissão de professor é cada vez mais exigente. É cada vez mais um trabalho muito qualificado, porquanto lhe são atribuídos níveis de responsabilidade cada vez mais diferenciados”.

Com efeito, a universidade é a instituição responsável pela formação inicial dos professores, mesmo que os Institutos Federais de Educação (IF) e as faculdades particulares também possam cumprir essa mesma função. No entanto, segundo o Relatório Delors (1996, p. 141), são as universidades<sup>2</sup> as responsáveis por um conjunto de “funções tradicionais associadas ao progresso e à transmissão do saber: pesquisa e inovação, ensino e formação, educação permanente. A estas podemos acrescentar uma outra que tem cada vez mais importância: a cooperação internacional”. Nesta direção, cada vez mais, são ampliadas as funções da universidade num contexto de internacionalização, de prestação de serviço, de competitividade, de exigência de qualidade, de eficiência e de excelência acadêmica. Ao mesmo tempo, Santos (2005) afirma a universidade como um bem público, que deve estar diretamente articulada ao projeto de cada país e de cada comunidade local onde esteja inserida.

Em acordos internacionais firmados entre países de todo o mundo, a qualidade da formação docente é também responsabilidade da universidade e vem sendo associada, por organizações multilaterais, à melhoria do desempenho escolar, bem como sendo anunciada como prioridade para as políticas educativas dos países signatários de acordos internacionais. Sendo assim, temos aqui uma organização mundial, que tem uma média de 200 países-membros no mundo inteiro, ditando regras sobre o papel da universidade, da formação inicial e da formação continuada dos professores. Isso já demonstra que a UNESCO desempenha papel decisivo ao delinear metas, ações e recomendações para a educação global. As orientações feitas na Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, estabeleceu o compromisso mundial e compartilhado com a educação de todos os cidadãos.

Dez anos depois, o Marco de Ação de Dakar, assinado no ano 2000, determina também que os professores, em todos os níveis de ensino, “devem ser respeitados e adequadamente remunerados; ter acesso à formação e ao desenvolvimento e ao apoio profissional permanente [...] serem capazes de participar, local e nacionalmente, das decisões que afetam a vida profissional e ambiente de ensino” (UNESCO, 2001, p.9). Para tal, exige que os países melhorem o *status* de ser professor, a autoestima docente e o profissionalismo dos professores.

Para atingir essa meta de melhorar o *status* de ser professor, bem como para oferecer aos docentes “uma formação de alto nível acadêmico, vinculada à pesquisa e à capacidade para produzir inovações, que os habilite no desempenho de suas funções em contextos socioeconômicos, culturais e tecnológicos diversos” (UNESCO, 2001, p.35), tal como preconizado pelo Marco de Ação de Dakar, o governo brasileiro, na última década, promoveu uma série de ações no campo da formação continuada dos professores.

Além dessa questão, serão problematizados nesse texto: i) a formação de professores como panaceia para todos os problemas sociais e ii) os desafios e as contribuições da formação continuada para o trabalho de professores.

Para tal, será apresentada a forma de organização e a legislação referente à formação continuada no Brasil, seguidas de entrevistas com 15 professores

---

<sup>2</sup> Para Santos (2005, p.64), “só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade”.

participantes de pesquisa empírica em relação às suas visões sobre a oferta, a qualidade e o impacto de cursos de formação continuada nas suas práticas pedagógicas.

## **2. Formação continuada de professores no Brasil**

O Relatório Delors defende que “a formação contínua torne-se numa componente da mudança, porque, para inovar é preciso conhecer e reflectir sobre a prática, sendo que, nesse âmbito, a formação contínua dos professores é da maior importância para o sucesso de qualquer política educativa” (DELORS *et al.*, 1996, p.53). Essa organização entende que as universidades também são capazes de cumprir essa função por serem “instrumentos de reforma e de renovação da educação”. Esta tarefa, no Brasil, é dividida entre os governos centrais, os municípios, as universidades e demais instituições públicas e privadas que possam contribuir para a qualificação do trabalho docente.

Considerando exigências internacionais de qualificação do professor, sujeito responsabilizado pela transformação e pela qualidade da educação, surgiram, então, várias políticas de formação continuada de professores para a Educação Básica, muitas delas com incentivo financeiro para os docentes e para os professores formadores destes cursos, tendo ainda como propósito aproximar a Educação Superior (por meio das licenciaturas) e a escola. Neste sentido, as universidades públicas surgem, entre outras instituições, como aliadas do Estado na tarefa de formar os profissionais da educação. Maués (2003, p.89) entende

a reforma na formação de professores como uma tendência internacional, ligada às exigências dos organismos multilaterais, que visam atender ao processo de globalização/mundialização, que possui como eixos de sustentação as ideias de ‘universitarização’, profissionalização, ênfase na formação prática/certificação de experiências, formação contínua e pedagogia das competências.

Nesta direção, diversas ações governamentais de incentivo às licenciaturas nos últimos dez anos foram (estão sendo) implantadas para a promoção de programas de formação inicial e continuada de professores. A partir do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), foram criados o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), o Observatório da Educação (OBEDUC), o Programa Novos Talentos, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores (PDPP) e o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE).

Em todas essas ações, podemos observar que há uma preocupação em aproximar o mais logo possível os futuros professores do ambiente escolar e, por outro lado, reestabelecer os laços do professor que já está em exercício com o ambiente universitário. Sendo assim, acredita-se que a realização destes programas de ação conjunta entre universidade e escola pode vir a incidir sobre fragilidades históricas na formação do professor, como o distanciamento entre universidade e escola básica e, por consequência, a desarticulação entre teoria e prática.

Para complementar essas iniciativas, o Estado brasileiro publicou ainda uma série de ordenamentos legais que buscam contribuir para formação e valorização docente, os quais serão apresentados e discutidos na sequência:

<b>Ano</b>	<b>Documento</b>	<b>Legislação</b>
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996
2009	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica	Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009
2011	Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica pública	Portaria nº 1328, de 23 de setembro de 2011
2014	Plano Nacional de Educação 2014-2024	Lei nº 13005, de 24 de junho de 2014
2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada	Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015

**Quadro 1:** Legislação referente à Formação Continuada de Professores no Brasil

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 62, prevê que a responsabilidade pela promoção de formação inicial, continuada e “capacitação dos profissionais de magistério” seja compartilhada entre União, Distrito Federal, estados e os municípios. Para tal, podem ser realizados cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação, os quais podem utilizar “recursos e tecnologias de educação a distância” dentro do próprio local de trabalho ou de instituições de Educação Básica e Superior.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6755/2009, no seu artigo 8º, determina que “a formação continuada, presencial ou a distância ocorra a partir da oferta de atividades formativas e de cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos” das escolas, das redes ou dos sistemas de ensino. Informa ainda que os cursos de atualização, de aperfeiçoamento e de especialização serão financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo ofertados por instituições públicas de Educação Superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico do governo, no qual consta o “acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação”. Esse item se refere à parceria que o governo federal começa a fixar com as universidades públicas para formação continuada dos professores em exercício nas escolas públicas.

Nesta direção, em 2011<sup>3</sup>, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, formada pelas Instituições de Educação Superior (IES), públicas e comunitárias sem fins lucrativos, e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) a partir da qual o governo firmou parceria para que estas instituições se responsabilizassem pela formação dos docentes e recebessem, em contrapartida, apoio financeiro para desempenhar tal tarefa, prevendo, inclusive, a concessão e o pagamento de bolsas.

Após tramitar no legislativo federal por mais de 10 anos, o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), aprovado em 2014<sup>4</sup>, direciona quatro das vinte metas a serem atingidas até o ano de 2024 especificamente para valorização profissional e formação dos professores da Educação Básica. A meta 16, que trata da formação continuada dos professores, prevê especialmente o incentivo governamental às ações

<sup>3</sup> No ano de 2003, já haviam sido publicadas, pela Portaria MEC nº 1403/2003, as Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada.

<sup>4</sup> O PNE (2001-2011) não foi aqui referido por ter sido atualizado por esse PNE (2014-2024).

de formação docente, bem como estabelece como estratégia o aumento do número de bolsas de estudos para pagamento de cursos de pós-graduação para professores da rede pública de ensino.

Por fim, em 2015, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a Formação Continuada, as quais possuem sua base de sustentação nos princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar;
- b) unidade teoria-prática;
- c) trabalho coletivo e interdisciplinar;
- d) compromisso social e valorização do profissional da educação;
- e) gestão democrática;
- f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015).

Orienta que as Instituições de Ensino Superior, que desenvolvem sua função social em parceria com o Ministério da Educação, devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica “na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)” (BRASIL, 2015). A expectativa é que as IES aproximem suas ofertas de cursos àquilo que é proposto pelas políticas educacionais contemporâneas e ao que está previsto pelas Diretrizes Nacionais, que estabelecem o que deve ser trabalhado nas escolas. Assim, acaba por determinar, também, quais os saberes são necessários aos professores da Educação Básica, alinhando-os às políticas educacionais propostas por esse mesmo governo. Isso nos leva a problematizar a imensa oferta dessas formações, que nem sempre dão margem a visões diversificadas e não são garantia de oferta de qualidade de formação, ou seja,

não podemos deixar de considerar os efeitos e as consequências das inúmeras legislações, que ora mostram possibilidades para a ação dos educadores, ora rompem com essas mesmas possibilidades, e acabam por fortalecer uma política de aligeiramento, tanto na formação inicial, quanto nas ações de formação continuada (ABDALLA, 2012, p.30-31).

Nessa perspectiva, é possível considerar que a formação continuada precisará fazer sentido para os professores, sob pena de estes elegerem somente pequenas mudanças ou breves adaptações às suas conhecidas práticas, uma vez que “nenhuma reforma educacional será bem sucedida sem a participação ativa e a preponderância dos professores” (UNESCO, 2001, p.24). Para tal, a adesão dos professores às mudanças, como veremos a seguir, será fundamental.

### **3. Formação continuada na universidade: o que dizem os professores?**

Entrevistas realizadas com 15 professores em exercício na Educação Básica, participantes de cursos de formação continuada na região norte do estado do Rio Grande do Sul, corroboraram o que vem sendo dito sobre formação continuada de professores no campo específico de cursos voltados à formação para o exercício

docente. Aqui serão apresentados os depoimentos que estão voltados para uma análise mais geral de cursos de formação continuada que os entrevistados participaram nos últimos 10 anos (2008-2018).

Após análise das transcrições das entrevistas com foco nas opiniões dos sujeitos sobre os cursos de formação continuada que vêm participando neste período, sob a perspectiva da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010), a primeira categoria que emerge se refere à presença de um sentimento de que é necessário estar constantemente participando desses cursos. Não participar significa “parar no tempo”, “não ser um professor interessado” ou “ficar por fora do que está acontecendo”, por isso

cursos de formação continuada eu faço todos os que são disponibilizados pela Secretaria da Educação e também pelas Universidades da região, todos os que estão ligados a minha primeira formação, que é Biologia, e também os que estão ligados à Educação Integral (P4).

Nessa perspectiva, é de se problematizar a repercussão disso nos professores, ocasionando relatos sobre uma sensação de fracasso, de incompetência, de baixa autoestima e, principalmente, uma constante ansiedade por fazer mais, estudar mais, se qualificar mais na tentativa de acompanhar o ritmo da sociedade da informação que os torna diariamente obsoletos.

Outro aspecto que foi lembrado por alguns deles é o que se refere à oferta gratuita destes cursos quando são oferecidos pelas Secretarias de Educação ou pela universidade federal da região. Elogiam também o grande número e a variedade anual desses cursos, que, geralmente, resultam de extensão universitária com poucas horas de duração, horários compatíveis com seus horários livres e, por vezes, ocorrem no próprio ambiente escolar. No entanto, questionam algumas metodologias mais diretivas de ensino e a falta de continuidade da maioria deles, não se constituindo como “formação permanente”.

Também foi citado pelos entrevistados o fato desses cursos, uma vez que são certificados pelas instituições, poderem ser usados como pontuação para progressão na carreira. Uma das entrevistadas comentou, inclusive, que alguns dos cursos de extensão oferecidos por essa universidade federal, por terem recebido financiamento do governo federal, possibilitaram o contato com professores renomados na área e com a escrita de artigos para publicação de livros, o que também é pontuado como publicação para avanço na carreira docente.

Os professores referiram, ainda, que o fato de estarem em sala de aula diariamente e de frequentarem simultaneamente estes cursos faz com que a formação adquira muito mais sentido para eles, pois acabam por experimentar na prática os conhecimentos adquiridos ou compartilhados.

Sobre o compartilhamento de experiências, oito dos 15 entrevistados comentaram que consideram essa dinâmica uma das mais eficientes em cursos de formação continuada, pois possibilita que “tu veja o que pode melhorar” (P1) e “tu te identifique com colegas que passam por situações que tu também passa e, assim, tu não sente que é só tu, tu não te sente tão sozinho” (P5).

Além disso, é possível, através dos relatos dos colegas, que, frequentemente, segundo os entrevistados, parecem desabafos, queixas ou reivindicações, conhecer outros contextos, os quais, muitas vezes, são descritos como “piores” do que aqueles nos quais estão inseridos, e isso faz com que se sintam melhores. Ainda nesta direção,

as consideradas “boas práticas” são trazidas para o coletivo e contribuem, nas palavras deles, para “nos dar ideias de coisas legais que podemos fazer” (P11). Em pesquisa nesse mesmo campo de estudos, Ferreira (2012, p. 123) encontrou resultados semelhantes, nos quais os professores participantes afirmaram que:

as formações facilitam a prática pedagógica em sala de aula, apresentando inovações, propostas de mudanças e oportunidades de ampliação quanto à qualificação docente, a partir das socializações de experiências com outros professores. Assim, observou-se uma validação parcial dessas formações e a sinalização de indicativos de mudanças. (FERREIRA, 2012, p. 123).

Além disso, nas palavras de duas professoras que hoje trabalham na Secretaria Municipal de Ensino de uma das cidades da região norte do Rio Grande do Sul, é muito enriquecedor poder ter contato com teorias renovadas.

Pra quem já está na escola contribui muito com a parte de estudos, com a parte bibliográfica, com a pesquisa [...] então a gente consegue unir a prática com a teoria e aprender muitas coisas que nunca havíamos estudado ou pensado daquela forma (P9).

Esta temática de união ou de afastamento entre teoria e prática aparece com ênfase em 14 das 15 entrevistas realizadas, o que mostra significativa sintonia com as intenções das políticas e legislações governamentais de formação continuada de professores citadas anteriormente. A tentativa da universidade de aliar teoria-prática, em situações como saídas de campo, visitas a escolas, pesquisas-ação, são avaliadas como tão eficientes quanto as trocas de experiências, pois são propostas que contribuem para o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática, da vivência, da experiência cotidiana desses profissionais da educação. Uma das entrevistadas assim descreve o contato com propostas semelhantes a essas citadas por seus colegas:

you fazer essa análise do que a teoria diz e que na prática, às vezes, a vivência é um pouco diferente e que você tem que fazer as adaptações necessárias pra isso. Depois, feita a prática você também volta pra teoria pra fazer análise pra ver aquilo da teoria. No primeiro momento, talvez você não perceba que estão sincronizados, mas, geralmente, em muitas situações, elas estão sincronizadas (P8).

Por outro lado, também citam como algo positivo a possibilidade de, ao aproximar a teoria da prática, se sentirem mais capacitados para tentarem pequenas mudanças nas suas práticas pedagógicas na direção daquilo que aprenderam nesses cursos.

A formação continuada, que a gente faz aqui pela Secretaria da Educação, deu um resultado significativo. É claro que a gente fez também parceria com a Universidade Federal. Nós damos um curso de 80 horas e um de 140 horas. Foram dois cursos que contribuíram, então,

de forma mais profunda. Esses estudos, que são pra tua qualificação, refletem na sala de aula (P13).

Como vimos, a universidade desempenha papel central na formação docente, com exclusividade na formação inicial, mas também com presença dominante na formação continuada, sendo capaz de impactar na aceitação, na rejeição ou nas adaptações que os professores fazem das políticas educacionais. O que foi possível perceber também, a partir dos relatos dessas entrevistas, é que quanto mais esses cursos se aproximam do cotidiano das escolas mais adesão garantem dos professores. O ex-secretário de educação de um dos municípios onde ocorreram as entrevistas, e também ex-aluno de um curso de formação continuada da universidade federal dessa região, assim descreve essa relação:

Além disso, os professores das escolas têm que fazer formação, têm que se dedicar a isso, e as Universidades têm esse papel de garantir essa formação para que a Educação Básica avance [...] Sem construir uma forte relação com a Educação Básica, a Universidade não vai cumprir um de seus papéis, que é a formação de nossos professores, e essa formação tem que acontecer com muita proximidade da prática, com uma relação muito forte (P15).

Por fim, foram citadas duas outras contribuições trazidas pelos cursos de formação continuada: i) repensar o conteúdo escolar e ii) problematizar a concepção de currículo. Considerando que, muitas vezes, os conhecimentos que os professores possuem sobre os conteúdos de suas áreas de formação são aqueles que eles adquiriram nos seus cursos de formação inicial ou, ainda, são os que tiveram no período em que foram estudantes, é de se supor que muito do que ensinam na escola esteja desatualizado e sem relação com a realidade das crianças, o que mostra a importância desse diálogo com a universidade, instituição historicamente responsável pela produção de novos conhecimentos.

#### **4. Considerações finais**

A formação de professores é um tema de discussão constante tanto nas universidades quanto nas escolas. Por trás disso, há o pressuposto de que uma boa formação de professores está em sintonia com a qualificação do ensino. Por isso, busca-se qualificar o ensino a partir da qualidade do trabalho de profissionais bem formados e em constante processo de reflexão sobre sua prática pedagógica.

Nesta direção, como vimos, o governo federal, nas últimas décadas, tem investido nas parcerias com as universidades e com outras instituições formadoras para a profissionalização dos docentes através da oferta de palestras e de cursos de formação continuada para aqueles que já atuam na área.

Ao longo desse período, então, a universidade brasileira, enquanto instituição social, científica e educativa, vem passando por grandes transformações, as quais impactam diretamente na formação docente, tanto inicial quanto continuada. Nesse contexto, são muitos os enfoques disputando legitimidade em relação à formulação dessas propostas de desenvolvimento profissional, sendo, no campo educacional, maior ainda a responsabilidade social da universidade quanto a esta tarefa.

Nesta perspectiva, “criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação” (GATTI, 2008, p. 58), que são concretizados através de



projetos nomeados de treinamento, capacitação, aperfeiçoamento e reciclagem profissional. Muitos destes pressupostos dialogam com uma prática formativa de natureza tecnicista, conceitual, rigorosa e disciplinar, historicamente presente no bojo da instituição socialmente responsável pela formação profissional dos docentes, deixando a formação de professores ainda mais a serviço da meritocracia, da produtividade, do individualismo, o que vai ao encontro de muitas das orientações internacionais. Isso provoca programas de formação continuada, que, muitas vezes, acabam se transformando em cursos aligeirados e compensatórios, os quais buscam apenas suprir lacunas da formação inicial e qualificar mão-de-obra no menor tempo possível.

Nesse cenário, na universidade está sendo colocada a responsabilidade pública de produzir novos modelos teóricos de formação de professores com *éthos* social voltados à cidadania e à emancipação humana, e também na busca por aliar universidade e escola, teoria e prática. E esse é um desafio colocado tanto às atuais políticas democratizantes quanto às políticas de formação inicial e continuada de professores para Educação Básica.

Os obstáculos estão aliados às pressões internacionais em relação às políticas educacionais (avaliações externas, metas, *rankings*) e também pela tensão entre os contextos coexistentes e atuantes na formação docente.

## Referências

ABDALLA, M. F. B. Política de formação de professores. **Collatio** (UPORTO), Porto, Portugal, n. 11, *online*, abr.-jun., 2012. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/collat11/23-32FatAbd.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Relatório DEB 2009-2013. Brasília, 2013.

DELORS, J. *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para UNESCO da comissão internacional para educação do século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, Brasília: MEC, 1996.

FERREIRA, J. R. O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar. 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 jun 2012.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março/ 2003.

SANTOS, B. S. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2005. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>>. Acesso em: 20 jul 2016.

UNESCO. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 70p.

VALENTE, M. O. O currículo no ensino básico - Globalizar, integrar, adequar e flexibilizar. In: FREITAS, C. V.; LEITE, C.; MORGADO, J. C. (eds.). **Reorganização curricular do Ensino Básico**. Porto: CRIAPE, 2001, p. 7-15.

Recebido para publicação em 13-09-18; aceito em 11-10-18