

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
O CONTEXTO LATINO-AMERICANO E A SUA INFLUÊNCIA NO BRASIL**
**CONTINUOUS TEACHER EDUCATION: THE LATIN AMERICAN CONTEXT
AND ITS INFLUENCE ON BRAZIL**

Glaydson Barreto Reis ¹

RESUMO

O contexto latino-americano possui particularidades em relação a formação de professores, logo pesquisas permitem o entendimento deste cenário. O presente trabalho realizou um estudo bibliográfico e narrativo, através do acesso em bases de busca (Google Acadêmico e *Scientific Electronic Library Online*) para entender as políticas educacionais na América Latina e a influência no contexto brasileiro, no que se remete a formação de professores. Observou-se que melhorias no sistema educacional na América Latina ocorreram principalmente no meio do século passado, visto a influência de organismos internacionais e o atendimento dos interesses do capital. No Brasil, avanços importantes se deram na década de 80, em razão do processo de democratização e apoio de agências multilaterais. A formação continuada de professores é entendida como um meio para se promover melhorias na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada, América-Latina, Políticas.

ABSTRACT

The Latin American context has particularities in relation to continuing education of teachers, so research allows understanding this scenario. The present work carried out a bibliographical and narrative study, through the access in search bases (Google Academic and *Scientific Electronic Library Online*) to understand the educational policies in Latin America and the influence in the Brazilian context, in relation to continuing education of teachers. It was observed that improvements in the educational system in Latin America occurred mainly in the middle of the last century, given the influence of international organizations and the interests of capital. In Brazil, important advances were observed in the 1980s, due to the democratization process and support from multilateral agencies. The continuing education of teachers is understood as a way to improve education.

KEYWORDS: Continuing Education, Latin America, Policies.

¹ Doutorando em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University - Flórida – USA. Mestre em Educação pela Fundação Universitária Ibero-Americana. Pós-Graduado em Gestão Pública em Saúde pela UNICENTRO - Universidade do Centro-Oeste – PR. Pós-Graduado em Unidade de Terapia Intensiva pela Faculdades Anhanguera. Pós-Graduado em Docência para o Ensino Médio. Técnico e Superior pelas Faculdades de Pinhais. Graduado em Enfermagem pelo Centro Universitário de Santo André. Tecnólogo em Polícia Ostensiva e Preservação da Ordem Pública pela Escola Superior de Sargentos da PMESP. Pós-Graduado em Bombeiros para Sargentos pela Escola Superior de Bombeiros da PMESP. Docente no curso de Enfermagem do Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos - UNIFIO. Docente no curso de Pós-Graduação em Urgência e Emergência das Faculdades Anhanguera. Docente no curso de Pós-Graduação em UTI das Faculdades Anhanguera. Professor de Suporte Básico de Vida pelo National Safety Council - EUA. Título de Advanced Cardiac Life Support pela American Heart Association. Sargento do Corpo de Bombeiros do Estado de São Paulo. E-mail: reis_gb@yahoo.com. Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/7515190818258918

INTRODUÇÃO

Na atualidade, uma série de investigações tem sido conduzidas na literatura para se verificar os principais aspectos ligados a formação complementar dos docentes em exercício, sejam eles atuantes na educação básica, no ensino superior ou mesmo em instituições voltadas para a formação técnica e/ou tecnológica.

O contexto de grandes mudanças vivenciado atualmente incide em uma série de desafios (e.g. mudanças tecnológicas, contexto social, desenvolvimento econômico) e faz necessária o redimensionamento das práticas desempenhadas pelos professores (Vasconcelos e Oliveira, 2017). Ademais, a formação dos docentes acaba sendo influenciada por tal processo e o processo de sua formação deve ser repensado.

Esforços voltados para o debate das questões ligadas a formação dos docentes e toda a sua compreensão ganharam espaço da década de 80, período onde iniciou-se a incorporação de outros elementos como aspectos culturais e até mesmo as dimensões subjetivas decorrentes do processo (Cunha, 2013). Logo, o entendimento destes processos possibilita a compreensão das políticas vigentes atualmente.

O grande crescimento populacional vivenciado nas últimas décadas aliado ao grande aumento do número de professores demanda cada vez mais a formação continuada e a condução de avaliações que visem verificar como esse processo está ocorrendo, bem como a sua contribuição para o aumento da eficiência dos docentes (Yoo, 2016).

A formação continuada dos docentes assume extrema importância porque permite ao sujeito a obtenção de novos conhecimentos mediante o processo reflexivo em que o mesmo é inserido, grande possibilitador da reconstrução e da busca de novos significados no que tange ao exercício da profissão, que

ocorre em um ambiente não marcado pela necessidade constante de atualizações (Ferreira e Santos, 2016).

Um outro aspecto que merece destaque é o fato de que a formação continuada dos professores deve ser associada a expansão quantitativa que tem ocorrido nas últimas décadas, sempre se pautando na qualidade desse processo (Correa et al., 2017).

Devido a influência internacional, pode ser evidente similaridades entre os desdobramentos e ações políticas educacionais nos países latino-americanos no que se remete à formação continuada dos professores, visto questões históricas, a condução de reformas curriculares e o discurso de aperfeiçoamento dos profissionais (Furlan & Marin, 2021).

Estas reformas educacionais na América Latina possuem relação direta com a reestruturação do Estado e também com o processo de globalização, o principal intuito foi atender aos interesses do neoliberalismo, que implicou na alteração de leis para atender aos interesses do capital (Bobato & Ferreira, 2021).

OBJETIVO

O presente trabalho tem como objetivo trazer elementos que favorecem o entendimento das políticas educacionais na América Latina em relação à formação continuada de professores, bem como a influência no contexto brasileiro.

MÉTODOS

A presente pesquisa trata-se de um estudo bibliográfico narrativo e descritivo, semelhante ao realizado por Roman et al. (2017). Buscando compreender o contexto da formação continuada de professores na América Latina e a sua relação com o Brasil, foram realizadas buscas em bases de dados, como a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Google Acadêmico.

Foram utilizados artigos científicos e documentos que tratassem sobre o tema, de modo a favorecer o estabelecimento das relações pretendidas. A narrativa foi construída somente com artigos e documentos que atenderam ao escopo da pesquisa.

CONDIÇÕES E PARTICULARES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO

Na América Latina, para que ocorressem, as estratégias adotadas na educação demandavam que a realização da capacitação dos recursos humanos envolvidos nos diversos níveis, situação que ocorreu principalmente durante a Guerra Fria (principalmente entre a década de 60 e 80) com o intuito de promover melhorias na educação, ter mão de obra qualificada e melhorar a alfabetização (Álvaro-Prada et al., 2010). Ademais, a influência das ações educativas por parte do Banco Mundial visava garantir a hegemonia estadunidense e disseminação da cultura de paz e atenuação da pobreza, ocorrendo com maior intensidade de 90 (Silva, 2016).

O contexto latino americano era marcado por uma realidade precária e grande parcela da população não possuía acesso as condições sociais consideradas mínimas, assim, a adoção das políticas voltadas para a educação buscaram promover a expansão da escolarização básica (i.e. ensino fundamental e ensino médio) e a sua massificação, além da promoção da descentralização pedagógica e administrativa do modelo de gestão vigente (Carvalho et al., 2019). O principal intuito foi promover um processo de padronização do sistema educativo, além de ocorrer a redefinição do trabalho que é desempenhado pelos professores (Souza, 2016).

Apesar das ações desempenhadas pelo Banco Mundial, os problemas de ordem social existentes na América Latina não foram sanados e as desigualdades e diferenças sociais, a pobreza acabou sendo intensificada e o modelo neoliberal não conseguiram resolver os

problemas existentes (Carvalho et al., 2019). Nesse mesmo sentido, cabe ressaltar o fato de que os países latino-americanos possuem posições políticas e pedagógicas diferentes e a complexidade acerca da estrutura curricular e a jornada escolar não podem ser abordadas através de um modelo universal (Silva, 2017). Pode-se inferir que o processo de formação dos docentes acabou sendo influenciado por tal contexto de mudanças promovidas e políticas implementadas.

Ainda no que se refere a América Latina, merece ênfase o fato de que a qualidade dos professores e os resultados advindos dos alunos são muito insuficientes e possíveis relações podem ser estabelecidas com as diferenças existentes entre os países, principalmente em função de fatores como o desenvolvimento econômico e a força das instituições de ensino (Navarro e Verdisco, 2000). De acordo com esses autores, a educação na América Latina foi restrita para a elite e em relação ao docente, os treinamentos e pacotes voltados para a formação se tornaram uma exceção e passaram a compor parcela dos pacotes de investimentos ligados a educação.

Alguns pontos marcantes na América Latina consistem em uma combinação de elementos que contribuem efetivamente para que ocorra uma má qualidade do processo de formação educacional, visto as condições inadequadas existentes e a forte influência histórica (Freitas, 2007).

Em alguns países da América Latina, os Estados têm realizado políticas descentralizadas voltadas para a formação dos docentes, propiciando a criação de instituições e parcerias com instituições privadas para que ocorra o desenvolvimento de incentivos de ordem econômica e seja promovida a educação continuada (Álvaro-Prada, 2001). Segundo os autores, alguns países da América Latina (Chile, Paraguai) têm realizado a municipalização da educação.

Os modelos educacionais sofreram forte interferência do neoliberalismo nos últimos séculos, na América Latina, a situação não foi diferente e este

modelo foi implementado durante ditaduras (e.g. Chile) ou através de intervenções realizadas em países endividados (Argentina, Brasil, México) através do Banco Mundial, bem como o Fundo Monetário Internacional (Tavares e Gomez, 2018). De acordo com os mesmos autores, os países na América Latina são caracterizados pelo movimento de afastamento de indivíduos quanto a educação e a existência de modelos contra-hememónicos.

Tendo em vista a América Latina, vários organismos internacionais criaram ramificações para prover formas de apoio, dentre as instituições criadas merecem destaque no campo da educação a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC) (Frigotto e Ciavatta, 2003).

Alguns países da América Latina possuem suas políticas educativas voltadas a formação dos docentes derivadas de constituições, pode-se citar como exemplo a Colômbia (Projeto Educativo Institucional, Movimento Pedagógico), o Chile (Estatuto dos Profissionais da Educação - documento que dispõe sobre a regulamentação dos profissionais da educação; Programas da Reforma Educacional; MECE Meia; 990 escolas; Projeto 5000 Ideias) (Álvaro-Prado, 2001).

A formação continuada pode ser promovida de forma a transformar a prática dos docentes e permitir a apropriação das possibilidades e a compreensão de eventuais desconfortos (Franco, 2008). Um dos primeiros programas de educação voltados para docentes foi implementado na Costa Rica, no ano de 1987 (Navarro e Verdisco, 2000). Posteriormente, outros programas surgiram no Brasil, Peru, Chile e Venezuela (Navarro e Verdisco, 2000).

Esta modalidade de formação voltadas para os docentes pode ser entendida como a realização de uma ação contínua com o intuito de qualificar práticas e possibilitar o processo de construção do conhecimento, porém tal modelo da complementação é composto por uma sequência de ações isoladas durante a vida profissional do docente (Martins e Mangan, 2015). A

autonomia do docente também deve ser favorecida pela formação continuada e considerar a bagagem do profissional, elevando assim, a qualidade da educação (Álvaro-Prado, 2001, Gatti, 2014).

Com a queda do muro de Berlim ocorreu (no campo da educação) modificações nos sistemas educacionais com o intuito de atender as demandas do sistema econômico vigente e possibilitar a democratização do conhecimento, diversos organismos de caráter internacional realizaram publicações abordando os aspectos pedagógicos (Frigotto e Ciavatta, 2003). Dentre as ações que ocorreram, merecem destaque: (i) Conferência Mundial sobre Educação para Todos nos anos 90; (ii) a Declaração de Jomtien assinada por mais de 150 países; (iii) reformas promovidas pela UNESCO e o Banco Mundial; (iv) ações da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Frigotto e Ciavatta, 2003).

Por sua vez, na década de 90 ocorreu um grande avanço do neoliberalismo, fator que desencadeou forte mudanças no sistema capitalista e desfavoreceu as utopias solidárias existentes na época, bem como promoveu o Estado mínimo e tornou o mercado como o principal regulador das relações humanas, o que influenciou a educação, que trouxe o neotecnicismo pedagógico como uma resposta para o cenário vivenciado (Cunha, 2013).

Anteriormente a implementação das Diretrizes Curriculares no início dos anos 2000, no Brasil, as licenciaturas seguiam uma fórmula largamente conhecida como três mais um, onde durante três anos eram abordados aspectos ligados a formação específica e no último ano somente era ministrado elementos ligados à prática pedagógica de fato (Fernandes e Cunha, 2013).

Durante o ano de 2012, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) lançou o documento intitulado "Antecedentes e critérios para a elaboração de políticas docentes na América Latina e Caribe" (do inglês: *Background and*

Criteria for Teachers' Policies Development in Latin America and the Caribbean).

O documento possui duas grandes partes, a primeira diz respeito ao estado da arte das políticas docentes na região, já a segunda remete aos critérios e diretrizes para o desenvolvimento de políticas docentes. Em relação aos aspectos abordados, eles são os seguintes: (i) as características gerais dos educadores e a sua organização; (ii) o treino inicial dos docentes; (iii) a educação continuada; (iv) a carreira docente; (v) instituições e processos das políticas docentes: desafios e questões abertas; (vi) diretrizes iniciais para o desenvolvimento do treinamento; (vii) diretrizes para a educação continuada; (viii) diretrizes para a carreira docente e (ix) diretrizes nas instituições e processos de políticas docentes (Unesco, 2012).

No que se refere a educação continuada, a Unesco dá importância e enfatiza tal processo em várias passagens do documento.

ANTECEDENTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSORADO NO BRASIL

No Brasil, durante a Era Vargas em 1934, passou a ser competência da União o Plano Nacional de Educação (PNE) e posteriormente, durante o ano de 1962 foi elaborado o primeiro PNE (Nogueira e Rodrigues, 2014).

O atual sistema de ensino vigente no Brasil tem como sua principal origem a Constituição Federal vigente, datada de 1988. De acordo com a Carta Magna, a educação passou a ser um direito social (Artº 6) e compete aos diferentes níveis administrativos (Art. 22, 23, 24 e 30) legislar matérias relacionadas com essa grande temática. Além disso, a Constituição Federal estabelece alguns apontamentos que devem ser assegurados para o magistério (e.g. formação, carreira).

Durante as décadas de 70 e 80, algumas reformas educacionais acabaram sendo implementadas na América Latina e na Europa (Libâneo, 2004). Em se

tratando de das políticas públicas nacionais voltadas para a formação continuada dos docentes, a base legal é provida pela LDB 9394/96, mecanismo que regulamenta o disposto na Carta Magna, que determinou a necessidade do aperfeiçoamento continuado dos professores (Álvaro-Prada, 2007).

Durante a década de 30, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos realizou o desenvolvimento de ações voltadas para a formação continuada no país seguindo as tendências pedagógicas; na década de 60 tais ações passaram a ocorrer através de treinamentos curtos e reciclagens; na década de 70 o caráter assumido voltado para o aperfeiçoamento e capacitação; já nos anos 80 o foco se deu sobre questões de organização; por sua vez, durante a década de 90 tendências da vertente sociológica são incorporadas no processo (Romanowaki e Martins, 2010).

Libâneo e Pimenta (1999) enfatizam em seu trabalho a influência exercida pelos 21 anos do regime de ditadura militar, que repercutiu em uma série de impactos, tanto no campo político e no educacional. Posteriormente, a reformulação dos cursos voltados a formação dos docentes teve como marco importante a I Conferência Brasileira de Educação, que ocorreu na década de 80 em São Paulo, local onde discussões foram promovidas para lidar com a problemática relacionada aos problemas enfrentados pela formação dos educadores e fatores ligados à licenciatura (Libâneo e Pimenta, 1999).

Alguns eventos desempenharam um importante papel no que se refere aos aspectos ligados aos docentes no que tange a discussões e espaços para debates de ordem acadêmica e política, dentre eles merecem destaque: (i) eventos da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência; (ii) Conferência Brasileira de Educação e (iii) Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Cunha, 2013).

Silva (1996) reforça que a capacitação docente no Brasil ganha campo nas últimas década do século

passado, porém o treinamento conduzido pautava-se principalmente em aspectos ligados ao comportamento e considerava uma perspectiva tecnicista para direcionar o docente a um processo reflexivo ao longo de sua formação para lidar com a problemática da qualidade do ensino ofertado no país e a inexistência de mecanismos normativos voltados para a formação do docente conforme as reais necessidades demandadas pelo sistema brasileiro de ensino na época.

Antes da instituição da Lei nº 9.394/1996, a formação continuada dos docentes era conduzida principalmente por instituições de ensino superior que não eram universidades e que funcionavam de forma precária, entretanto, a qualidade do processo desenvolvido não era assegurada (Gatti, 1992).

A Lei nº 9.394/1996 foi um importante marco brasileiro na educação, instituiu as diretrizes básicas da educação em todo o território nacional. Tal mecanismo estabelece quais processos são abrangidos pela educação e prevê disciplina para a educação escolar, sem contar as condições em que o ensino deve ser ministrado (e.g. pluralismo de ideias, igualdade de acesso e permanência, gratuidade, qualidade, diversidade).

Ao abordar o direito à educação, o referido mecanismo estabelece que o Estado deve prover educação escolar pública, na faixa de idade compreendida entre os 4 e 17 anos, compreendendo a educação básica (conforme redação dada pelas leis complementares e /ou resoluções específicas).

Ademais, a formação contínua também é abordada na lei. A educação deve colaborar para a formação continuada dos diplomados e a capacitação dos docentes que atuam no magistério pode ser realizada a distância através do emprego de tecnologias. Ainda cabe destacar a garantia estabelecida no que se refere a formação continuada dos docentes em instituições ligadas ao ensino superior ou na educação básica, o acesso se destina aos profissionais que atuam

na rede de educação pública nos diferentes níveis administrativos.

Por sua vez, o Decreto n. 6.755/2009 é o dispositivo normativo responsável por instituir a Política Nacional do Magistério da Educação Básica (PNMEB). Esta política possui alguns princípios que deixam explícito que a formação docente é um compromisso do Estado em todas as etapas relacionadas à educação básica; a provisão de uma garantia que assegura os padrões de qualidade dos docentes formados; a busca pela articulação entre os aspectos práticos e teóricos da formação docente; a busca por uma articulação entre a formação inicial do docente a sua formação continuada e; a formação continuada consiste em um componente necessário para que a profissionalização dos docentes ocorra.

Percebe-se a melhoria do sistema educacional por meio das leis aprovadas e a necessidade de suporte para a promoção da formação continuada são abordados. De forma geral, busca-se uma valorização dos docentes atuantes na educação, a ampliação das oportunidades e a busca pelo desenvolvimento de profissionais pautados em uma perspectiva mais integrativa que considere os avanços tecnológicos.

No Brasil, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica tem como foco a formação continuada de docentes ativos, situação que ocorre por meio da realização de programas que buscam suprir as demandas associadas com as necessidades, consideradas desafios para o trabalho docente (Gatti, 2014).

Outros aspectos abordados pela PNMEB que devem ser enfatizados é a criação de fóruns que devem prover apoio para a formação continuada e acompanhar estratégias/diretrizes e o plano estratégico, responsável pelos apontamentos que devem ser preconizados e refletir o cenário enfrentado.

As necessidades dos docentes no que se refere a formação continuada deve ser atendida através de atividades/cursos ministrados de forma presencial ou

não, sendo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior a responsável pelo fomento, bem como o apoio advindo do Ministério da Educação.

A Resolução CNE/CP1 de 2002 trouxe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Educação Básica.

Um importante marco foi a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores no ano de 2004, o Ministério da Educação atua como o coordenador e prove o suporte necessário, já as instituições constituem uma das partes integrantes da rede.

Um outro documento importante é a Resolução nº 2/2015, responsável pela instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Nele, são apresentados uma série de elementos que devem ser considerados durante o processo, incluindo elementos ligados à formação continuada. Esta, deve ser desenvolvida pelos municípios e estados conforme o disposto em outros mecanismos, além de realizar o preparo dos docentes atuantes nos diferentes segmentos da educação.

Basicamente, constata-se que a formação continuada dos docentes busca abordar uma série de processos envolvidos na atuação profissional e manter os profissionais atualizados, além de desenvolver a reflexão e ocasionar melhorias no sistema educacional, situação que pode contribuir positivamente para o processo de ensino-aprendizagem e melhoria dos indicadores educacionais.

Logo, o documento mostra que um dos focos abordados pelo PNE reside no fato de que a formação continuada dos docentes compõe um elemento indispensável para o exercício dos docentes e melhoria do ensino, valorização da cultura e a condução do processo de ensino-aprendizagem mediante a consideração de todo o contexto envolvido.

As políticas implementadas para a formação docente no Brasil vêm demonstrando problemas de articulação com os diferentes níveis administrativos

(União, Estados, Municípios) e questões burocráticas, assim como existem uma série de questionamentos acerca da qualidade dos cursos voltados para a formação continuada desses profissionais e houve um grande aumento do número de docentes nos últimos anos (Gatti, 2014).

Durante a formação continuada, o docente deve se desenvolver e obter uma ampliação dos seus saberes e dos significados de suas práticas (Oliveira e Silva, 2012). A qualidade do processo de formação possui uma relação direta com a formação dos docentes, o nível da formação ofertada é um fator chave para que tal processo ocorra de forma satisfatória (Unesco, 2012).

Com a atual reforma do ensino médio, o docente acaba tendo que assumir uma série atribuições que envolvem o planejamento e tutoria, situação que acaba por deixar a aprendizagem em um segundo plano (Kuenzer, 2017).

Ademais, salienta-se a Lei nº 14.113/2020 (aprova o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação - FUNDEB), que contempla a formação continuada dos professores em seu conteúdo, visando a melhoria da qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme evidenciado, na América Latina nota-se a capacitação dos recursos humanos para a promoção de melhorias no sistema educacional, situação influenciada fortemente por agências multilaterais. Um aspecto marcante nesses países é que grande parte da população carecia de escolaridade mínima, logo a massificação do sistema educacional foi promovida e o sistema educacional foi padronizado. Diante das desigualdades sociais e do interesse do capital, organismos internacionais ofertaram apoio aos países latino-americanos e a formação continuada dos docentes foi uma forma de transformar a prática destes

profissionais. No Brasil, foi possível verificar algumas relações, visto que o país vivenciou um processo de democratização na década de 80 do século passado e reformas educacionais ocorreram, buscando a massificação do sistema e a formação de professores para atender às necessidades do mercado, além dos auxílios provenientes de agências multilaterais. Ademais, destaca-se a formação continuada dos docentes e o enfrentamento das problemáticas por eles enfrentadas no seu cotidiano de trabalho. Todavia, salienta-se que o enfoque adotado foi tecnicista, mas destaca-se a consideração da necessidade da destinação de recursos para a capacitação dos profissionais e melhoria do ensino. O presente trabalho possibilitou o estabelecimento de relações entre o contexto latino-americano e o Brasil, bem como trouxe o histórico de ações e mudanças que ocorreram nas últimas décadas.

REFERÊNCIAS

- Álvaro-Prada, L. E. (2001). **Formação continuada de professores: experiências em alguns países**. Revista Online da Bibl. 2(3), 97 - 116.
- Álvaro-Prada, L. E. A. (2007). **Dever e direito à formação continuada de professores**. Revista Profissão Docente 7(16), 110 - 123.
- Alvarado-Prada, L. E.; Freitas, T. C.; Freitas, C. A. (2010). **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. Revista Diálogo e Educação, 10(30), 367 - 387.
- Bobato, F. C., & Ferreira, P. D. (2021). **Estudo comparado das políticas de formação continuada para professores: possíveis reflexões a partir do Brasil e da Argentina**. Revista Inter Ação, 46(1), 238-255.
- Carvalho, L. D.; Ramalho, B.; Santos, K. A. (2019). **O Mais Educação na América Latina: legados a infâncias e juventudes pobres**. Educação & Realidade, 44(1), e80711.
- Correa, L. M.; Cunha, M. A. A.; Zanardi, T.; & Silva, L. O. P. (2017). **Escola como lócus da formação continuada e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: efeitos na vida dos professores**. Em Aberto, 30(98), 87 - 104.
- Cunha, M. I. (2013). **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educação & Pesquisa 39(3), 1 - 17.
- Fernandes, C. M. & Cunha, M. I. (2013). **Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas**. Inter-Ação 38(1), 51 - 65.
- Ferreira, J. S.; & Santos, J. H. (2016). **Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas**. Caderno de Pesquisa 23(3), 1 - 15.
- Franco, M. A. S. (2008). **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos**. Educação & Pesquisa 34(1), 109 - 126.
- Freitas, H. C. L. (2007). **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educação & Sociedade 28(100), 1203 - 1230.
- Frigotto, G. & Ciavatta, M. (2003). **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educação e Sociedade 24(82), 93 - 130.
- Furlan, E. G. M., & Marin, A. J. (2021). **Comparando discursos sobre educação continuada de professores entre Brasil e Argentina**. Educação, 44(1), e31445.
- Gatti, B. A. (1992). **A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia**. Caderno de Pesquisa 81, 70 - 74.
- Gatti, B. A. (2014). **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. Estudos em Avaliação Educacional 25(57), 24 - 54.
- Kuenzer, A. Z. (2017). **Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Educação & Sociedade, 38(139), 331-354.
- Libâneo, J. C. (2004). **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Educar 24, 113 - 147.
- Libâneo, J. C., & Pimenta, S. G. P. (1999). **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, 20(68), 239 - 277.
- Martins, C.; & Mangan, P. K. V. (2015). **Estratégias Institucionais de Formação Continuada Docente: um estudo de caso em Educação a Distância**. Revista Educaonline 9(1), 32 - 50.

Navarro, J. C., & Verdisco, A. (2000). **Teacher Training in Latin America: Innovations and trends**. Recuperado de <https://publications.iadb.org/en/publication/11370/teacher-training-latin-america-innovations-and-trends>.

Nogueira, L. F. F.; Rodrigues, P. P. (2014). **A prática em contexto: análise do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica à Docência (PIBID) subprograma UnB/Letras**. Recuperado de: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22221?locale=en>

Oliveira, V. S.; & Silva, R. F. (2012). **Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior**. HOLOS 28(2), 193 - 205.

Roman, C., Ellwanger, J., Becker, G. C., Silveira, A. D. D., Machado, C. L. B., & Manfroi, W. C. (2017). **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa**. Clinical and Biomedical Research. 37(4), 349-357.

Romanowaki, J. P., & Martins, P. L. O. (2010). **Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores**. Revista Diálogo & Educação 10(30), 285 - 300.

Silva, A. G. A. (2017). **Políticas de ensino integral na América Latina**. Revista Educação Em Questão, 55(46), 84-105.

Silva, I. (2016). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. Ciclo Revista, 1(2), s.p.

Silva, L. S.; Correa, E. P.; & Duarte, L. M.; Miranda, S. A. (2016). **Formação continuada em educação a distância: percepções sobre as competências na atuação do professor - tutor**. Revista de Educação a Distância Em Rede, 3(2), 252 - 265.

Tavares, M.; Gomez, S. (2018). **Fundamentos epistemológicos da matriz institucional dos novos modelos de educação superior no Brasil: uma abordagem qualitativa dos documentos institucionais da Universidade Federal do ABC**. Educação & Sociedade 39(144), 634 - 651.

Unesco (2012). **Background and Criteria for Teachers' Policies Development in Latin America and the Caribbean**. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245226>

Vasconcelos, C. A.; Oliveira, E. V. (2017). **TCI no ensino e na formação de professores: reflexões a partir da prática docente**. Revista Brasileira de Ensino Superior 3(1), 112 - 132.

Yoo, J. H. (2016). **The effect of professional development on teacher efficacy and teachers' self-analysis of their efficacy change**. Journal of Teacher Education for Sustainability 18(1), 84 - 94.