

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EDUARDA DE ASSUNÇÃO PACHECO

**A UNESCO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA AMÉRICA LATINA: APROXIMAÇÕES ENTRE
BRASIL E CHILE**

BELÉM – PARÁ

2024

EDUARDA DE ASSUNÇÃO PACHECO

**A UNESCO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA AMÉRICA LATINA: APROXIMAÇÕES ENTRE
BRASIL E CHILE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Linha Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo

BELÉM – PARÁ

2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

P116u Pacheco, Eduarda de Assunção.
A UNESCO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA NA AMÉRICA LATINA: APROXIMAÇÕES ENTRE
BRASIL E CHILE / Eduarda de Assunção Pacheco. — 2024.
162 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Belém, 2024.

1. Formação Continuada de Professores. 2. UNESCO. 3.
América Latina. 4. Brasil. 5. Chile. I. Título.

CDD 370

EDUARDA DE ASSUNÇÃO PACHECO

**A UNESCO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA AMÉRICA LATINA: APROXIMAÇÕES ENTRE
BRASIL E CHILE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Linha Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo

Banca Examinadora:

_____ - **Orientadora**

Prof.^a Dr.^a Arlete Maria Monte de Camargo
Universidade Federal do Pará (UFPA)

_____ - **Membro Interno**

Prof.^a Dr.^a Maria Da Conceição Dos Santos Costa
Universidade Federal do Pará (UFPA)

_____ - **Membro externo**

Prof.^a Dr.^a Antônia Costa Andrade
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

_____ - **Suplente Interno**

Prof.^a Dr.^a Arthane Menezes Figueiredo
Universidade Federal do Pará (UFPA)

_____ - **Suplente externo**

Prof.^a Dr.^a Leila Maria Camargo
Universidade Estadual de Roraima (UERR)

À meus pais, Eduardo e Marilene, que plantaram em mim as sementes do amor, da perseverança e do conhecimento. Vocês são as raízes de tudo o que sou e aspirei a ser. Esta conquista é também sua, um reflexo do seu incansável apoio e amor incondicional.

E ao meu querido namorado, Pedro, que com seu amor, carinho e apoio, foi a luz guiando meu caminho nas horas mais desafiantes. Esta jornada foi iluminada pela tua presença, e cada página deste trabalho carrega um pouco do nosso compartilhado sonho e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Nesta importante conclusão de minha jornada de mestrado, é com imenso respeito e gratidão que reconheço todos aqueles que contribuíram significativamente para a minha formação e sucesso. Primeiramente, expresso minha profunda gratidão a Deus e às forças dos orixás acompanharam e protegeram nesse caminho.

Aos meus pais, Eduardo e Marilene, e ao meu irmão, expresso meu mais sincero agradecimento. Vocês foram a base de meu apoio, acreditando em mim e no meu potencial. A cada passo, o amor incondicional e a confiança que depositaram em mim foram fundamentais. Obrigada por permitirem que eu crescesse acreditando em minhas capacidades e por estar sempre ao meu lado.

Ao amor da minha vida, Pedro, agradeço por cada momento de carinho, atenção e força incondicionais. Nos momentos de maior necessidade, sua presença foi um pilar de apoio e encorajamento, fortalecendo nosso vínculo e apoio mútuo.

Minha profunda gratidão é dedicada à Prof^a Dr^a Arlete Maria Monte de Camargo, minha estimada orientadora desde o PIBIC na graduação em 2019. Sua rigorosidade científica, seriedade acadêmica e incentivo constante ao meu crescimento intelectual foram fundamentais para o sucesso deste trabalho. A Dr^a Arlete, com suas valiosas contribuições teóricas, dedicação incansável, paciência, confiança e disponibilidade, não apenas guiou minhas pesquisas, mas também moldou meu desenvolvimento como acadêmico. Além disso, a amizade verdadeira que se formou ao longo dessa jornada é um tesouro que carrego com grande apreço e gratidão.

Expresso minha gratidão à Prof^a Dr^a Antonia Andrade, cuja colaboração precisa contribuiu imensamente para a finalização desta dissertação. Sua orientação e admiração foram fontes de inspiração e motivação.

À Prof^a Dr^a Maria da Conceição, que com um olhar sensível e encorajador, acompanhou minha trajetória na disciplina de Avaliação Educacional no Curso de Licenciatura em Educação Física, ofereço meu sincero agradecimento. Sua presença foi essencial em meu processo formativo.

Ao GESTRADO/UFPA, coordenado pelas professoras Dr^a Olgaíses Maués e Dr^a Arlete Camargo, sou grata pela oportunidade de estar vinculado a um grupo de pesquisa tão enriquecedor, cujas contribuições foram extremamente valiosas para minha trajetória.

À Universidade Federal do Pará, onde iniciei minha trajetória acadêmica, ofereço minha gratidão. Espero continuar a contribuir para esta instituição que tanto me proporcionou.

Ao Instituto de Educação e à Faculdade de Educação, reconheço sua importância inestimável em minha formação acadêmica e profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPA), agradeço pelo acolhimento e suporte ao longo do meu percurso acadêmico.

Expresso minha sincera gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida, um suporte fundamental que possibilitou a realização deste trabalho.

Por fim, aos amigos de longa data e aos que conheci durante o Programa de Pós-Graduação, agradeço por cada momento de amizade e aprendizado. Vocês enriqueceram minha experiência e serão sempre lembrados com carinho.

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.”
(Freire, 1991, p. 58).

RESUMO

A partir da década de 1990, observou-se uma série de transformações significativas no campo educacional, particularmente na América Latina, incluindo o Brasil e o Chile. Essas mudanças foram impulsionadas por reformas educacionais profundas, que buscaram responder aos desafios e às exigências impostas pelo contexto global, especialmente diante da globalização e do avanço das tecnologias de informação. A formação continuada de professores é amplamente reconhecida na literatura pelos organismos internacionais para suprir as lacunas na formação inicial. Na América Latina, essa área ganha destaque pelas frequentes orientações de organismos internacionais, com estudos e relatórios significativos, principalmente da UNESCO, que tem presença em países como o Brasil e o Chile. Estes, compartilhando históricos de ditaduras militares e tendências neoliberais, ilustram como influências externas e contextos regionais se entrelaçam na formação docente, ressaltando a importância de políticas educacionais adaptadas a essas realidades específicas. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a influência dos documentos da UNESCO nas políticas de formação continuada de professores na América Latina, com foco nas similaridades e diferenças entre Brasil e Chile. A metodologia empregada neste estudo foi uma abordagem comparativa, conforme destacado por Civatta (2009). Para a coleta de dados, utilizou-se um levantamento de documentos normativos do Brasil e do Chile, além de relatórios e diretrizes da UNESCO. Também foram consultadas fontes de literatura secundária relevante. Para a análise desses dados, recorreu-se à técnica de análise documental, conforme proposta por Shiroma, Campos e Garcia (2005), a fim de alcançar uma compreensão mais profunda das políticas educacionais e da formação continuada de professores nos dois países em estudo. Os resultados da dissertação revelam uma influência marcante da UNESCO nas políticas de formação continuada de professores na América Latina, especialmente no Brasil e no Chile. Este impacto é evidenciado pela adoção de diretrizes e práticas educacionais que refletem as recomendações e padrões internacionais estabelecidos por este Organismo Internacional. A pesquisa destaca como essas políticas influenciam diretamente a prática pedagógica, o desenvolvimento profissional dos docentes e as abordagens curriculares nos dois países. Além disso, identifica desafios e oportunidades associados à implementação dessas políticas, evidenciando a complexa relação entre as normativas internacionais e as realidades educacionais locais. A pesquisa conclui que, apesar das diferenças contextuais, Brasil e Chile compartilham desafios similares na implementação de políticas de formação continuada de professores. A UNESCO desempenha um papel influenciador no direcionamento dessas políticas, atuando como um agente de padronização e influência na educação global. Por fim, ressalta-se a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria da qualidade da educação básica na América Latina com base em uma perspectiva emancipatória.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; UNESCO; América Latina; Brasil; Chile.

RESUMEN

Desde la década de 1990, se han observado una serie de transformaciones significativas en el campo educativo, particularmente en América Latina, incluyendo Brasil y Chile. Estos cambios fueron impulsados por profundas reformas educativas, que buscaron responder a los desafíos y exigencias impuestos por el contexto global, especialmente ante la globalización y el avance de las tecnologías de la información. La formación continua de profesores es ampliamente reconocida en la literatura por organismos internacionales para suplir las brechas en la formación inicial. En América Latina, esta área gana relevancia por las frecuentes orientaciones de organismos internacionales, con estudios y reportes significativos, principalmente de la UNESCO, que tiene presencia en países como Brasil y Chile. Estos, compartiendo historiales de dictaduras militares y tendencias neoliberales, ilustran cómo las influencias externas y los contextos regionales se entrelazan en la formación docente, resaltando la importancia de políticas educativas adaptadas a estas realidades específicas. Esta investigación tiene como objetivo general analizar la influencia de los documentos de la UNESCO en las políticas de formación continua de profesores en América Latina, enfocándose en las similitudes y diferencias entre Brasil y Chile. La metodología empleada en este estudio fue un enfoque comparativo, según destacado por Civatta (2009). Para la recolección de datos, se utilizó un levantamiento de documentos normativos de Brasil y Chile, además de informes y directrices de la UNESCO. También se consultaron fuentes de literatura secundaria relevante. Para el análisis de estos datos, se recurrió a la técnica de análisis documental, según propuesta por Shiroma, Campos y Garcia (2005), con el fin de alcanzar una comprensión más profunda de las políticas educativas y la formación continua de profesores en ambos países en estudio. Los resultados de la disertación revelan una influencia marcada de la UNESCO en las políticas de formación continua de profesores en América Latina, especialmente en Brasil y Chile. Este impacto se evidencia por la adopción de directrices y prácticas educativas que reflejan las recomendaciones y estándares internacionales establecidos por este Organismo Internacional. La investigación destaca cómo estas políticas influyen directamente la práctica pedagógica, el desarrollo profesional de los docentes y los enfoques curriculares en ambos países. Además, identifica desafíos y oportunidades asociados a la implementación de estas políticas, evidenciando la compleja relación entre las normativas internacionales y las realidades educativas locales. La investigación concluye que, a pesar de las diferencias contextuales, Brasil y Chile comparten desafíos similares en la implementación de políticas de formación continua de profesores. La UNESCO desempeña un papel influyente en la dirección de estas políticas, actuando como un agente de estandarización e influencia en la educación global. Por último, se destaca la importancia de la formación continua para el desarrollo profesional de los docentes y la mejora de la calidad de la educación básica en América Latina desde una perspectiva emancipadora.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; UNESCO; América Latina; Brasil; Chile.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 - Esquema da metodologia do Estado do Conhecimento.....	27
Figura 2 - Distribuição anual das publicações.....	32
Figura 3 - Distribuição do percentual da origem das publicações.....	33
Figura 4 - Categorias do Estado do Conhecimento sobre formação continuada de professores relacionados aos países da América Latina.	36
Figura 5 - Esquema da pesquisa documental	44
Figura 6 - Países da América Latina que fazem parte da UNESCO.	53
Figura 7 - Países membros da UNESCO, em destaque Brasil e Chile.....	54
Figura 8 - Principais características identificadas nos documentos da UNESCO.....	57
Figura 9 - O perfil do professor de acordo com a UNESCO.....	61
Figura 10 - As recomendações para a formação continuada de professores.....	68
Figura 11 - Sistema educacional brasileiro.	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Composição do corpus de análise integrante das bases de dados do Portal Periódico CAPES e SciELO.	28
Quadro 2 - Exemplo do registro de Bibliografia Anotada.	29
Quadro 3 - Exemplo do registro da Bibliografia Sistemizada.....	30
Quadro 4 - Trabalhos selecionados para compor o E.C.	30
Quadro 5 - Relatórios extraídos da base de dados UNESDOC para a análise documental	46
Quadro 6 - Eventos realizados pela UNESCO do período de 1990 a 2023.	55
Quadro 7 - A visão da Unesco referente a formação continuada de professores.....	65
Quadro 8 - Estratégias específicas da primeira recomendação da UNESCO.	69
Quadro 9 - Estratégias específicas da segunda recomendação da UNESCO.....	71
Quadro 10 - Estratégias específicas da terceira recomendação da UNESCO.....	75
Quadro 11 - Estratégias específicas da quarta recomendação da UNESCO.....	79
Quadro 12 - Estratégias específicas da quinta recomendação da UNESCO.....	82
Quadro 13 - Estratégias específicas da sexta recomendação da UNESCO.....	83
Quadro 14 - Sistema educacional chileno.	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação de Professore
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Crédito com Aval do Estado
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CAME	Conferência de Ministros Aliados da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNA	Comissão Nacional de Acreditação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EC	Estado de Conhecimento
ECO-CONF	Organização Educativa e Cultural
EMCH	Ensino Médio Científico-Humanista
EMTP	Ensino Médio Técnico-Profissional
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPE	Estatuto de los Profesionales de la Educación
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índices de Desenvolvimento da Educação Básica
JEC	Jornada Escolar Completa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGE	Lei Geral da Educação
LOCE	Lei Orgânica Constitucional de Educação

MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MECE	Programa de Melhoria da Qualidade e Equidade da Educação
MINEDUC	Ministério da Educação (Chile)
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI's	Organismos Internacionais
PACE	Programa Nacional de Acesso à Educação Superior
PAP	Programa de Aperfeiçoamento Profissional
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programme for International Student Assessment
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SDPD	Sistema de Desarrollo Profesional Docente
SIMCE	Sistema de Medição da Qualidade da Educação
TALIS	Teaching and Learning International Survey
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
O Estado do conhecimento	25
Problema.....	36
Justificativa.....	38
Objetivo	41
Geral	41
Específicos.....	41
Procedimentos metodológicos	41
Natureza da pesquisa	41
Método Educação Comparada.....	42
Instrumento de coleta de dados	43
Pesquisa documental.....	43
Estrutura da dissertação	50
Seção 1	52
ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA: A INFLUÊNCIA DOS DOCUMENTOS DA UNESCO NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS	52
1.1 A UNESCO e sua relação com a educação na América Latina.....	52
1.2 O perfil do professor na perspectiva da UNESCO	59
1.3 Compreendendo a visão da UNESCO sobre a formação continuada de professores	64
1.4 As recomendações da UNESCO para a formação continuada de professores na América Latina e Caribe.....	67
Seção 2	85
AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E CHILE: UM FOCO NAS LEIS, DIRETRIZES E RESOLUÇÕES	85
2.1 Características gerais da educação no Brasil.....	85
2.2 Características gerais da educação no Chile	93
2.2Aproximações e os distanciamentos das políticas de formação continuada	100
A. Marco legal.....	100
B. Comparação das Legislações sobre a Formação Continuada de Professores no Brasil e no Chile.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	144

INTRODUÇÃO

Ao longo do período entre 1990 e 2023, observou-se uma série de transformações significativas no campo educacional, particularmente na América Latina, incluindo o Brasil e Chile. Essas mudanças foram impulsionadas por reformas educacionais profundas, que buscaram responder aos desafios e às exigências impostas pelo contexto global, especialmente em face da globalização e do avanço das tecnologias de informação. Estas reformas visavam um reordenamento das políticas sociais do Estado, impactando diretamente a organização legislativa e a prática educacional na região (Casassus, 2001).

As reformas educacionais ocorridas na América Latina no final do século XX e que, de certa forma, continuam sendo desenvolvidas no século XXI, são frutos das transformações decorrentes do capitalismo em nível global, seguindo os moldes neoliberais. Em relação a isso, o neoliberalismo se manifesta no campo educacional e, segundo Dardot e Laval (2016, p.7), vai além e muito mais do que apenas uma política econômica, é conformado como um “sistema normativo” que visa atingir o mundo inteiro, “estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”. Nesse sentido, a educação passa a ser moldada através desse contexto, tornando-se mais competitiva, no sentido de permitir o acesso ao paradigma produtivo, baseando-se na dominação do conhecimento e na meritocracia. Os países emergentes passaram a se adaptar ao capital globalizado com foco na formação da mão de obra para suprir as necessidades do mercado. Com isso, a educação passa a ser defendida como aspecto central do desenvolvimento econômico.

A referida reforma educacional tem sua gênese através da Conferência Mundial “Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990; essa conferência foi financiada por Organismos Internacionais (OI’s), como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), visando à adequação das políticas educacionais em conformidade com as orientações impostas para a melhoria da educação (Jomtien, 1990). Além disso, voltou-se para os países classificados como E-9 (Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), pois apresentavam os piores indicadores educacionais do mundo (Souza; Kerbauy, 2018).

Portanto, a conferência tinha como propósito delinear os caminhos que deveriam ser decididos para a educação nos países classificados como E-9. Foi nesse momento em que surgiu o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). O evento contou com a participação de

um total de 155 (cento e cinquenta e cinco) países que assinaram a Carta de Jomtien, comprometendo-se com a garantia da educação para todos, principalmente para a etapa da educação básica (Souza; Kerbauy, 2018). Quanto se trata do Brasil, o país é um dos signatários, e dentre as prioridades estão a redução das taxas de analfabetismo e a universalização do ensino básico. Diante dessa perspectiva, a Declaração de Jomtien pretendia inserir o trabalhador em um contexto globalizado, formando-o para o desenvolvimento de suas competências e habilidades (Frigotto, 2006).

A partir desse contexto, claramente, reforça-se que as políticas educacionais, principalmente na região da América Latina e do Caribe, são influenciadas e disseminadas por OI's que traçam os caminhos das políticas dos países em desenvolvimento (Torres, 1998). Entre os OI's, podem-se destacar a UNESCO e o BM citados anteriormente, também se evidencia o Fundo Monetário Internacional (FMI); o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), existem outros OI's, mas esses citados constituem nos principais financiadores dessas reformas e que também concedem assessoria aos países. Um exemplo que pode ser destacado, conforme as orientações para a educação, é o BM. Esse organismo possui orientações e diretrizes que recomendam a atenção aos resultados, reforçam a implementação de sistemas de avaliação, buscam a eficiência e eficácia e a articulação entre o público e o privado com a finalidade de ampliar a oferta da educação. Segundo Torres (1998),

O Banco Mundial não apresenta ideias isoladas, mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidades, trata-se de fato de um “pacote” de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula (Torres, 1998, p. 126).

Com base no pensamento de Torres (1998), compreende-se que o padrão de modelo educativo que proporciona a qualidade dos sistemas educacionais e a adequação às novas exigências do capitalismo foram motivo de preocupação pelo BM. No entanto, isso ocasionou contradições, pois as condições de péssima qualidade de ensino e desigualdades no contexto educacional foram reforçadas. Ressalta-se que os países em desenvolvimento da América Latina não foram orientados apenas pelo BM.

Outros OI's mencionados anteriormente também contribuíram com os princípios de autonomia, descentralização e participação dos interesses do capital, como é o caso do FMI e

da OCDE. Os princípios orientados por essas organizações, assim como o BM, têm promovido políticas para a reforma dos sistemas educacionais, incentivando a eficiência, competitividade e a abertura para a participação de entidades privadas no financiamento e gestão da educação (Torres, 1998). Tais princípios, por vezes, levaram à precarização e à mercantilização da educação, criando um cenário de disputa em que a lógica do mercado muitas vezes prevalece sobre os interesses pedagógicos e sociais da educação (Ball, 2012).

No âmbito da América Latina e Caribe, as recomendações desses OI's para a formação de professores foram intensificadas através da produção de documentos e orientações para a elaboração e condução das políticas educacionais (Frigotto; Civatta, 2003; Shiroma; Campos; Garcia, 2005). Segundo Casassus (2001), conferências, reuniões e seminários focados na região representaram importantes marcos durante os anos da década de 1990. Através desses eventos, a formação docente passou a ser considerada fundamental para a realização das mudanças econômicas em curso. O docente, na visão dos OI's, passou a ser o protagonista do processo e é aquele que será responsabilizado pela qualidade educacional e pelo desempenho dos alunos.

Isso é evidente ao mencionar dois países que compõem a região da América Latina e Caribe: o Brasil e o Chile. Nota-se que ambos, com base nas orientações dos OI's, demonstram a interferência através de marcos regulatórios educacionais que envolvem procedimentos, legislações, portarias, normas, entre outros.

Um exemplo notável de mudança no setor educacional brasileiro é a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n.º 9.394/96, durante a década de 1990. Esta legislação propôs um modelo educacional renovado e teve um impacto significativo, especialmente na formação de professores. A LDB incentivou o Estado a desenvolver diversas ações voltadas para os sistemas de ensino, destacando-se a ampliação da oferta de escolarização em todos os níveis. Isso incluiu, de maneira especial, cursos destinados à capacitação dos profissionais do magistério. Segundo Maués e Camargo (2012) e Camargo e Ribeiro (2014), essa expansão foi essencial para atender às necessidades emergentes do setor educacional. Além disso, as políticas educacionais, conforme descrito por Camargo e Araújo (2018), foram elaboradas com base em critérios diversificados. Estes critérios abrangem desde a formação de quadros para atender às necessidades do próprio Estado, como é o caso dos cursos de licenciatura para professores em exercício na educação básica, até as demandas específicas do processo produtivo nas regiões onde a oferta educacional ocorre, garantindo assim uma resposta adequada às necessidades desse setor.

No Chile, a Lei Orgânica Constitucional de Educação (LOCE), n.º 18.962, foi promulgada em 7 de março de 1990, na finalização da ditadura militar no país, com o objetivo

de regulamentar todos os níveis da educação. Atualmente, a LOCE foi substituída pela n.º 20.370, de 17 de agosto de 2009, que estabelece a Lei Geral da Educação (LGE). Diante dessa Lei, segundo Assaél e Cornejo (2019, p. 334):

Aconteceram três mudanças estruturais fundamentais: a redefinição do quadro regulador educacional e do papel do Estado na educação, a implementação de um novo modelo administrativo do sistema educacional em torno da figura de “mantenedores” (administradores) educacionais que gerenciam a educação pública e privada com fundos do Estado, e a implementação de um novo modelo de financiamento educacional por meio do chamado “subsídio de demanda”, uma espécie de *voucher* educacional (Assaél; Cornejo, 2019, p.334).

Refletindo sobre a formação de professores, os incentivos e o aperfeiçoamento do desempenho dos docentes são destacados pelo marco regulatório LGE do Chile. Nota-se que a formação de professores em ambos os países da região da América Latina é influenciada pelas transformações neoliberais. Dentro dessa perspectiva, considera-se a formação continuada de professores como uma concepção que se faz necessária somente em razão das limitações da formação inicial e que repercute também no trabalho docente (Moraes; Camargo, 2023).

Isso pode ser resultado, mais recentemente, da ampliação e predomínio de oferta de vagas e matrículas nas instituições de ensino superior nos cursos de licenciatura. No Brasil, observa-se o aumento do número de vagas e matrículas, principalmente em cursos de IES privadas. Como apontado por Maués e Camargo (2014) a expansão do ensino superior no Brasil, especialmente nos cursos de licenciatura, tem sido marcada por um crescimento notável. No entanto, esse crescimento muitas vezes não se traduz em uma melhoria efetiva da qualidade da formação docente. Isso pode ser atribuído ao modelo de ensino que prioriza a quantidade em detrimento da qualidade.

Os dados do Censo da Educação Superior do ano de 2022 mostram a participação de aproximadamente 52,50% do total de matrículas de graduação em licenciatura em instituições privadas, enquanto as instituições públicas, incluindo federais, estaduais e municipais, contribuíram com cerca de 47,50% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022). Além disso, o aumento do número de cursos de licenciatura a distância representa um desafio significativo para garantir a qualidade da formação docente. Essa modalidade de ensino, embora amplie o acesso, muitas vezes carece de um acompanhamento pedagógico adequado (Maués; Camargo, 2014), o que ressalta a necessidade de uma estrutura curricular que atenda às necessidades reais da prática docente.

Segundo o documento publicado em 2013 pela UNESCO “*Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes em América Latina y el Caribe*”, já mencionava essa ampliação e a aproximação, tanto do Brasil quanto do Chile, em relação ao aumento de cursos de licenciatura e, principalmente, em cursos com formação docente à distância (Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013).

Com o crescimento significativo de matrículas de cursos de ensino superior em cursos de licenciatura em IES privadas, evidenciam-se questões que envolvem o aligeiramento da formação dada por essas instituições, o que pode ser considerado insuficiente no que diz respeito à formação inicial do futuro docente em relação às necessidades da escola pública, conforme apontado por pesquisa realizada pela Gatti (2008) para a Fundação Victor Civita. De acordo com Gatti (2008), isso pode estar relacionado à fragmentação dos currículos, ou seja, um conjunto disciplinar disperso, sendo pouco dedicado à formação profissional que não engloba os aspectos referenciais teóricos do curso para articular com a sua prática. E, em consequência, disciplinas como os estágios obrigatórios são apontados como esvaziados, pois não há articulação com a teoria e a prática.

É nesse sentido que a lacuna na formação inicial do professor é conhecida como “modelo do *déficit*”, conforme situado por Davis *et al.* (2011). Esse modelo considera a formação continuada do professor como elemento importante no campo educacional, pois o docente é cobrado em relação ao seu aprimoramento e aquisição de novos conhecimentos para o processo de ensino-aprendizagem e suas habilidades pedagógicas (Davis *et al.*, 2011). Esse modelo está pautado em duas vertentes: em primeiro lugar, o professor é situado como o centro; em segundo, as colaborativas, que se voltam para a construção fundamentada em trocas entre os docentes, com a finalidade de superar os desafios do contexto em que atuam (Davis *et al.*, 2011).

É através do entendimento de que há um *déficit* na formação inicial, nos moldes capitalistas, que a formação continuada vem sendo vista como prioridade pelos OI's, sendo marcada por várias concepções, como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, dentre outras (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010). No olhar das organizações, a formação continuada de professores é vista como uma forma barata e eficiente de formar profissionais qualificados para a educação básica. É a partir disso que, tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina, especificamente no Chile, o professor vem sendo moldado a um novo perfil profissional, voltado precipuamente para atendimento às demandas decorrentes do sistema econômico.

Nesse sentido, autores Reis, André e Passos (2020) pontuam que o docente precisa dar conta de novos desafios, adaptando a sua formação e atuação em função dos resultados estatísticos de avaliações em larga escala aos quais os sistemas educacionais passaram a ser submetidos, como o *Programme for International Student Assessment (PISA)*¹ e o *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*², que se inserem nos programas de avaliações pela OCDE. Trata-se de uma estratégia de controle do que o sistema educacional está produzindo, face a lógica gerencial que passa a fazer parte das políticas educacionais. Além disso, o BM reforça em suas recomendações que os professores precisam ser avaliados por provas de conhecimentos para aferição de seus conhecimentos teóricos sobre determinados assuntos. É nesta concepção que os docentes destacados nas avaliações e provas seriam os mais capacitados a assumirem uma sala de aula (Heloani; Piolli, 2010).

No âmbito da avaliação do docente, os sistemas de avaliações em larga escala estimulam o pensamento de “custo-benefício”. Segundo Camargo (2006, p. 01), isso ocorre “em detrimento de padrões de qualidade que têm sido enfatizados nas reivindicações do movimento de educadores e da produção do conhecimento na área educacional”. Dessa forma, percebe-se que a forma de avaliação adotada será influenciada pelas expectativas que se têm em relação a ela, o que também implicará na escolha dos métodos a serem empregados pelos docentes (Reis; André; Passos, 2020).

Certamente, quando as expectativas não são atendidas pelo professor, ele tende a ser vinculado à concepção de um professor desqualificado, sem as competências e habilidades exigidas no atual contexto. Shiroma (2017, p. 23) supõe “seu despreparo e o anacronismo de sua formação para lidar com as demandas do século XXI” e a “falta de habilidades e competências do professor”. É nesse delineamento que se pauta a qualidade da educação, responsabilizando o professor a partir dos resultados de indicadores, como o PISA, citado anteriormente, e os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³. Caso esses

¹ Souza e Marques (2022, p.170) destacam que “O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês) constitui uma das principais ferramentas políticas empregadas atualmente para a avaliação do desempenho dos estudantes e direcionamento de reformas educativas. O Programa foi lançado em 2000 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e reorientou as comparações internacionais em matéria educativa, que até então se fundamentavam, principalmente, em indicadores acerca da média de anos de escolaridade da população de cada país”.

² Costa e Pacheco (2022) destacam a Pesquisa Internacional Sobre Ensino e Aprendizagem, Teaching and Learning International Survey, conhecida como TALIS (sigla em inglês), como a primeira pesquisa internacional focada no ambiente de ensino e aprendizagem em escolas, iniciada em 2009 pela OCDE. A TALIS avalia percepções de professores e diretores sobre suporte escolar, desenvolvimento profissional, eficácia de ensino, atratividade e permanência na carreira docente.

³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é uma importante medida utilizada no Brasil para avaliar a qualidade da educação nas escolas públicas e privadas do país. Criado em 2007 pelo Instituto Nacional

resultados não sejam favoráveis, o docente é responsabilizado e os resultados são utilizados para explicar a má qualidade do ensino.

A UNESCO, em seus documentos, como por exemplo “*Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*” (Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013) e “*Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*” (Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2014), defende os professores como atores essenciais para a educação de qualidade, com a finalidade de promover a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos (Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2022a, 2022b). Para isso, os professores são elementos principais que precisam ser valorizados e bem formados. Os docentes tornam-se protagonistas desse processo que atende às necessidades de aprendizagem dos alunos.

De acordo com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável⁴ 4, que expressa a finalidade de assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (Candito *et al.*, 2020). Entende-se que a concretização de políticas que incentivem a melhoria do *status*, da autoestima e do profissionalismo dos professores é fundamental para delinear um sistema educacional inclusivo, equitativo e de qualidade. Com isso, busca-se proporcionar uma formação inicial e continuada eficaz que possa desenvolver profissionalmente os docentes, incluindo a atratividade na carreira associada a uma remuneração e condições de trabalho adequadas, com o propósito de superar os desafios das fragilidades no âmbito educacional (Candito *et al.*, 2020).

de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o IDEB é calculado com base em dados de desempenho dos estudantes em provas de língua portuguesa e matemática, aplicadas em diferentes etapas de ensino. O índice varia de 0 a 10 e considera tanto a proficiência dos alunos quanto a taxa de aprovação. O IDEB é divulgado a cada dois anos e tem como objetivo promover a melhoria contínua da qualidade da educação no país. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica#:~:text=Ideb%20%20C3%A9%20o%20%20C3%8Dndice%20de,para%20a%20melhoria%20do%20ensino>. Acesso em: 18 dez. 2023.

⁴ ODS significa Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Eles foram estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015 como parte da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Os ODS são um conjunto de 17 objetivos e 169 metas a serem alcançados pelos países membros da ONU até 2030, com o objetivo de erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir a prosperidade para todos. Esses objetivos abrangem questões como saúde, educação, igualdade de gênero, energia, água e saneamento, meio ambiente, entre outras. Os ODS são considerados uma agenda universal e integrada, que busca envolver governos, setor privado, sociedade civil e cidadãos em geral na promoção do desenvolvimento sustentável em todo o mundo (Candito *et al.*, 2020).

Os docentes são inseridos em um mercado educacional que se fundamenta como corporativo e meritocrático, assemelhando-se a uma empresa, onde são estabelecidas regras que influenciam as políticas de avaliação de desempenho. Nessa perspectiva, os professores passam a ser considerados os principais responsáveis pelos resultados e desempenho dos alunos, da instituição escolar e do sistema. Dessa forma, a escola pública passa a assumir exigências que vão além da formação do docente, resultando em um processo de desqualificação e desvalorização dos professores.

Diante desta contextualização, enfatiza-se que esta pesquisa foca em categorias-chave para compreender a formação continuada de professores e o cenário educacional contemporâneo. Com base em pressupostos epistemológicos claros, as categorias são divididas em dois grupos: um com perspectiva *hegemônica* e outro com uma visão *contra-hegemônica*, inspiradas nas teorias de Antonio Gramsci, que considerava a hegemonia não só como poder coercitivo, mas também como influência cultural e ideológica (Sobral, 2020). Dessa forma, analisa-se o papel dos educadores e do sistema educacional no desafio e remodelação das estruturas de poder.

No primeiro grupo, a perspectiva *hegemônica* inclui a categoria do *neoliberalismo*, fundamentada nas ideias de Dardot e Laval (2016). Eles discutem como o neoliberalismo estende a lógica do capital a todas as relações sociais, incluindo a educação, priorizando competitividade e eficiência, muitas vezes em detrimento de equidade e inclusão.

A influência de *Organismos Internacionais*, como a UNESCO, na educação é outro aspecto relevante deste grupo, conforme discutido por Mota Júnior (2022). A *internacionalização* da educação, analisada por Andrade, Favacho e Novais (2022), destaca como a globalização impacta a educação.

Silva Júnior (2022) aborda a categoria *Agenda Global da Educação (AGE)*, examinando a intersecção entre economia global e políticas educacionais. A UNESCO, líder em educação global, responde aos desafios da globalização, onde tem a sua concepção de promover equidade, acesso e qualidade.

Farias (2022) introduz a *Nova Gestão Pública*, um modelo de gestão para setores públicos focado nas demandas e bem-estar dos cidadãos. Esse conceito busca modernizar o Estado e aumentar a eficiência na gestão pública, representando uma mudança paradigmática ao responder às necessidades populares através de políticas e serviços públicos efetivos.

No setor educacional, a Nova Gestão Pública sustenta a Avaliação e Gestão Educacional (AGE), utilizando modelos de gerenciamento e governança do mundo corporativo, alinhados à internacionalização das políticas educacionais.

As *Avaliações Externas*, como discutido por Assunção e Madureira (2022), são parte de um aparato institucional integrado por *Organismos Internacionais*, estruturado para avaliar a gestão educacional. Após as reformas educacionais dos anos 1990 no Brasil, as avaliações educacionais, influenciadas pelo PISA da OCDE, se tornaram centrais, estabelecendo um paradigma de avaliação por resultados.

A *Educação de Qualidade*, segundo Abreu (2022), tem sido um objetivo central nas políticas educacionais globais, especialmente a partir dos anos 1990. O conceito, multifacetado, varia entre uma abordagem economicista e outra focada no desenvolvimento humano integral.

No segundo grupo que corresponde a visão *contra-hegemônica* encontra-se: a *Formação Continuada de Professores* é inspirada na concepção de Paulo Freire (1979), que vê a educação como meio de promover consciência crítica e libertação. Freire contrasta com as abordagens da UNESCO, enfatizando a humanização da educação e o papel dos professores como agentes de transformação social.

Camargo e Rodrigues (2022) exploram o *Desenvolvimento Profissional Docente*, visto como um processo formativo contínuo e abrangente, incluindo competências pedagógicas e aspectos relacionados à identidade e bem-estar do educador.

A categoria *Emancipação e Humanização dos Educadores*, baseada em Freire (1996), ressalta a importância de empoderar os professores, reconhecendo sua autonomia e contribuições individuais. Freire defende uma pedagogia libertadora, propondo uma educação baseada no amor e liberdade.

Villarreal e Pereira (2022) discutem a *Autonomia*, destacando sua relevância em várias esferas da vida moderna, incluindo a educação. Em suas obras, Contreras (2002) discute autonomia do professor no contexto de uma prática reflexiva e crítica. Ele argumenta que essa autonomia é fundamental para que estes sejam agentes ativos na transformação da educação e da sociedade (Contreras, 2002).

A autonomia é mais do que a liberdade de tomar decisões independentes; é também a capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática, questionar as normativas impostas pelo sistema educacional e lutar contra as estruturas opressivas, é um meio de resistência contra abordagens tecnicistas e mercantilistas da educação, que muitas vezes reduzem o papel do professor a um executor de políticas educacionais sem espaço para a criatividade ou para a crítica (Contreras, 2022).

Como marco temporal, definiu-se a partir de 1990 até, mais recentemente, 2023, com o foco nas reformas educacionais neoliberais no Brasil e no Chile. No Brasil, a análise se concentra na LDB e nas resoluções subsequentes desde 2002. Já no Chile, o foco recai sobre a

LOCE e a LGE, esta última uma resposta aos protestos escolares de 2006. Embora mudanças anteriores ao século XXI sejam reconhecidas, o estudo prioriza os desenvolvimentos recentes, que refletem a intensificação das tendências neoliberais, particularmente na América Latina. Este período é caracterizado pela valorização do professor e pela expansão da formação docente em nível superior, um movimento evidente nos documentos oficiais brasileiros e nas políticas educacionais chilenas.

Além disso, este estudo investiga a conexão entre as leis educacionais desses países e documentos da UNESCO citados anteriormente. Tais documentos, elaborados por especialistas em colaboração com a Organização, não só refletem as tendências educacionais contemporâneas, mas também podem ter sido influenciados por leis anteriores a 2013.

A análise procura, assim, integrar as diretrizes das leis nacionais às recomendações da UNESCO, destacando o papel dos OI's na formação contínua de professores nos dois países. Isso nos permite entender como as políticas globais moldam as práticas locais, refletindo os desafios da educação na América Latina em meio à influência da globalização e das políticas neoliberais. Este estudo não se limita à análise das leis e políticas educacionais, mas também examina os responsáveis pela formulação desses relatórios e influências nas legislações, proporcionando uma compreensão ampla das dinâmicas educacionais na região.

O Estado do conhecimento

A elaboração do Estado de Conhecimento (EC) assume uma etapa inquestionável no âmbito da pesquisa científica, particularmente nas produções acadêmicas relacionadas à educação. Desempenha um papel importante ao possibilitar a identificação e o reconhecimento das contribuições pregressas concernentes ao tema de interesse. Dessa forma, a abordagem em questão propicia ao pesquisador a formulação de um panorama abrangente, englobando as distintas metodologias empregadas na abordagem de seu objeto de estudo, as perspectivas metodológicas adotadas e a apreensão das variáveis diversas que incidiram sobre a produção científica. Nessa perspectiva, tais variáveis contemplam o contexto local de produção, o período temporal em que ocorreu e o contexto sócio-histórico em que se inseriu, bem como as condicionantes que viabilizaram essas produções (Morosini; Fernandes, 2014).

É pertinente ressaltar que, no processo de produção do EC, a produção científica encontra-se intrinsecamente entrelaçada não somente com o pesquisador individualmente, mas também com as influências advindas da instituição acadêmica que o abriga, do país onde está estabelecida e das interações com a comunidade científica global. Em outras palavras, a

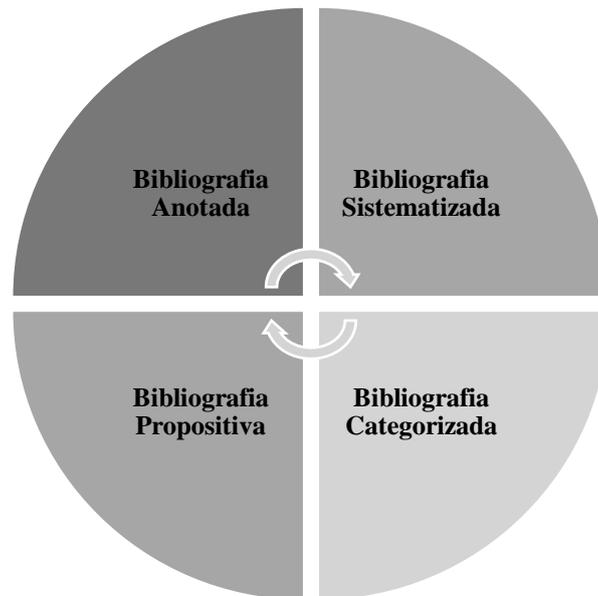
produção se enraíza no tecido do campo científico e, conseqüentemente, encontra-se sujeita às normas e convenções que o caracterizam (Morosini, 2015).

Segundo Morosini (2015), a construção do EC envolve pesquisa histórico-bibliográfica, exploratória e investigativa, e inventariante e descritiva. Geralmente, essa abordagem é vista como predominantemente bibliográfica, visando analisar a produção acadêmica sobre um tema específico e mapear suas variações em diferentes contextos, conforme destacado por Ferreira (2002). Essa construção é essencialmente descritiva, explorando o fenômeno por meio de categorias e facetas presentes nos trabalhos individuais e no conjunto.

No que concerne à metodologia empregada para a construção do EC, é relevante notar que abordagens diversas, tanto quantitativas quanto qualitativas, podem ser adotadas. Entretanto, na metodologia delineada no presente contexto, optou-se por articular essas abordagens, reconhecendo a complementaridade existente entre ambas. A partir desse entendimento, o objetivo central consiste em contribuir para o debate ao examinar a produção científica relacionada às recomendações da UNESCO nos países da América Latina, com base em periódicos sem intervalo temporal, oferecendo uma perspectiva teórico-metodológica ampla para identificação e análise dessa produção científica.

Ressalta-se que o EC engloba quatro etapas essenciais, todavia, no presente estudo, a etapa da bibliografia propositiva não será abordada, uma vez que, conforme Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt (2021), essa fase é opcional e depende da sua pertinência para os objetivos da pesquisa. A Figura 1, a seguir, esboça a metodologia do EC, destacando as fases inerentes a esse processo (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021):

Figura 1 - Esquema da metodologia do Estado do Conhecimento.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt (2021). Belém (PA), Brasil, 2023.

O processo de construção do *corpus* de análise teve início com uma busca exploratória nas bases de dados do Portal de Periódicos CAPES e do *Scientific Electronic Library Online* (*SciELO*), compreendendo o período de março de 2022 a julho de 2023. Essa seleção foi embasada em razões sólidas, uma vez que ambas as bases de dados oferecem uma extensa gama de publicações de alta qualidade, abrangendo diversas áreas, inclusive a educação. Além disso, o Portal de Periódicos CAPES e o *SciELO* são reconhecidos pela relevância de seus conteúdos e pela atualização constante de suas coleções, tornando-os fontes confiáveis e pertinentes para a pesquisa em questão. Vale destacar que essas bases são de acesso gratuito no Brasil, ampliando a acessibilidade ao conhecimento científico e, assim, justificando sua escolha para este estudo.

Esse processo visa proporcionar uma visão abrangente da produção acadêmica na área das recomendações da UNESCO para a formação continuada de professores na América Latina. A análise inicial revelou que essa área se integra a um amplo espectro de possibilidades e se conecta de maneira significativa com o campo científico, estabelecendo relações diversificadas com diversas áreas do conhecimento. Assim, deu-se início ao processo de imersão na temática da formação continuada.

No estágio inicial da pesquisa, realizaram-se pesquisas abrangentes nas bases de dados mencionadas, utilizando descritores controlados pelo *Thesaurus* da UNESCO, combinados com

operadores booleanos. Os descritores abrangeram termos como “formação de professores”, “formação docente”, “formação em serviço”, “formação continuada”, “formação permanente”, “*formación de docentes*”, “Brasil”, “Chile”, “UNESCO” e “América Latina”. A inclusão de publicações seguiu um critério que abrangia trabalhos que continham as expressões das buscas no título, palavras-chave ou que explicitamente se referiam à formação continuada de professores nos resumos. Não houve restrição temporal devido à especificidade da temática, o que permitiu uma ampla abrangência dos trabalhos relacionados ao objeto de estudo. Artigos que não cumprissem esses critérios de inclusão ou que aparecessem em múltiplas bases de dados foram excluídos, e dissertações e teses não foram consideradas no levantamento.

No que diz respeito à organização do *corpus* de análise, foram definidos três estágios construtivos fundamentais: a *bibliografia anotada*, a *bibliografia sistematizada* e a *bibliografia categorizada* (Morosini; Nascimento, 2017). Cada um desses estágios prioriza uma etapa específica na construção do *corpus*, permitindo uma análise aprofundada e uma compreensão abrangente de cada trabalho que o compõe, possibilitando a identificação de como, onde e em que medida a produção acadêmica na área escolhida se desenvolve.

O Quadro 1 apresenta detalhes sobre a construção do corpus de análise, incluindo os descritores utilizados nas buscas (palavras-chave ou expressões), seus parâmetros (busca avançada e/ou busca básica), as bases de dados exploradas, o número total de trabalhos identificados e o número de trabalhos selecionados como relevantes para a pesquisa.

Quadro 1 - Composição do corpus de análise integrante das bases de dados do Portal Periódico CAPES e SciELO.

Base de dados	Descritores	Parâmetro de buscas	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
Portal periódico CAPES	Formação de Professores OR Formação docente OR Formação permanente OR <i>Formación de docentes</i> AND (Brasil OR Chile OR UNESCO OR América Latina)	Todos os Campos + Assunto + Título	41	20
SciELO	Formação de Professores OR Formação docente OR Formação permanente OR <i>Formación de docentes</i> AND (Brasil OR Chile OR UNESCO OR América Latina)	Todos os Campos + Assunto + Título	22	11
Nº total de trabalhos			63	31

Fonte: Elaborado pela autora com base em Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt (2021). Belém (PA), Brasil, 2023.

Ao término desta fase, foram identificados 31 (trinta e um) trabalhos, todos provenientes de artigos científicos publicados em periódicos. Essa quantidade reflete uma limitação na disponibilidade de trabalhos diretamente relacionados à temática em análise, demonstrando a escassez de estudos aprofundados na área.

Após a coleta de dados e a definição do *corpus* de análise, foi conduzida uma leitura exploratória que possibilitou uma compreensão abrangente dos textos, categorizando-os com base em suas características intrínsecas. Posteriormente, avançou-se para a etapa de criação de registros da bibliografia anotada, que consistiram em breves e objetivas descrições do conteúdo dos textos selecionados. Esses registros serviram como base para a subsequente elaboração da bibliografia sistematizada. O Quadro 2 exemplifica um registro da bibliografia anotada construída neste estudo.

Quadro 2 - Exemplo do registro de Bibliografia Anotada.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
1	2022	Mendes e Evangelista	A formação e o trabalho docente, as tecnologias móveis e a UNESCO	UNESCO, Formação de professores, Trabalho docente, Tecnologia móvel, Aprendizagem móvel	[...]
MENDES, Cláudio Lúcio; EVANGELISTA, Rui Maurício Fonseca. A formação e o trabalho docente, as tecnologias móveis e a UNESCO. ETD: Educação Temática Digital , v. 24, n. 1, p. 151-170, 2022.					
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
2	2021	Molina e Rodrigues	A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000	Formação de Professores; Políticas públicas; UNESCO	[...]
MOLINA, Adão Aparecido; RODRIGUES, Adriana Aparecida. A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000. Revista Cocar , v. 15, n. 31, 2021.					

Fonte: Elaborado pela autora com base em Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt (2021). Belém (PA), Brasil, 2023.

No seguimento da abordagem metodológica, adentrou-se na etapa de construção da bibliografia sistematizada, a qual representa uma imersão mais profunda nos dados previamente compilados na fase anterior (bibliografia anotada). Neste estágio, estabeleceu-se um contato minucioso com o material bibliográfico que compõe nosso corpus de análise. Após uma análise detalhada dessas fontes, procedeu-se o registro de informações, abrangendo elementos como o número de identificação do trabalho, ano de publicação, autor, título, tipo de estudo, metodologia empregada e resultados obtidos.

A escolha destes critérios é deliberada e orientada pelos objetivos da pesquisa subjacentes à construção do EC, com foco nas informações cruciais para a análise subsequente. É importante ressaltar que, nesse processo, alguns trabalhos podem ser excluídos caso não estejam alinhados com o escopo da pesquisa. Este procedimento possibilitou a identificação de padrões, tendências e interconexões na literatura, resultando em uma visão organizada e estruturada das informações disponíveis, conforme exemplificado no Quadro 3:

Quadro 3 - Exemplo do registro da Bibliografia Sistematizada.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
1	2022	Mendes e Evangelista	A formação e o trabalho docente, as tecnologias móveis e a UNESCO	Artigo	[...]	[...]	[...]
MENDES, Cláudio Lúcio; EVANGELISTA, Rui Maurício Fonseca. A formação e o trabalho docente, as tecnologias móveis e a UNESCO. ETD: Educação Temática Digital , v. 24, n. 1, p. 151-170, 2022.							
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
2	2021	Molina e Rodrigues	A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000	Artigo	[...]	[...]	[...]
MOLINA, Adão Aparecido; RODRIGUES, Adriana Aparecida. A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000. Revista Cocar , v. 15, n. 31, 2021.							

Fonte: Elaborado pela autora com base em Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt (2021). Belém (PA), Brasil, 2022.

O conjunto de dados para a análise compreendeu um total de 31 trabalhos, conforme ilustrado no Quadro 4. Este *corpus* foi criteriosamente selecionado para garantir a representatividade e abrangência necessárias ao estudo.

Quadro 4 - Trabalhos selecionados para compor o E.C.

Nº	Ano	Autor	Título
1	2001	Alvarado-Prado	Formação continuada de professores: experiências em alguns países
2	2002	Fontcuberta	Propuestas para la formación em educación em medio em profesores chilenos
3	2004	Quintallia	Equidad y calidad de la educación científica en América Latina. Algunas reflexiones para un debate sobre los

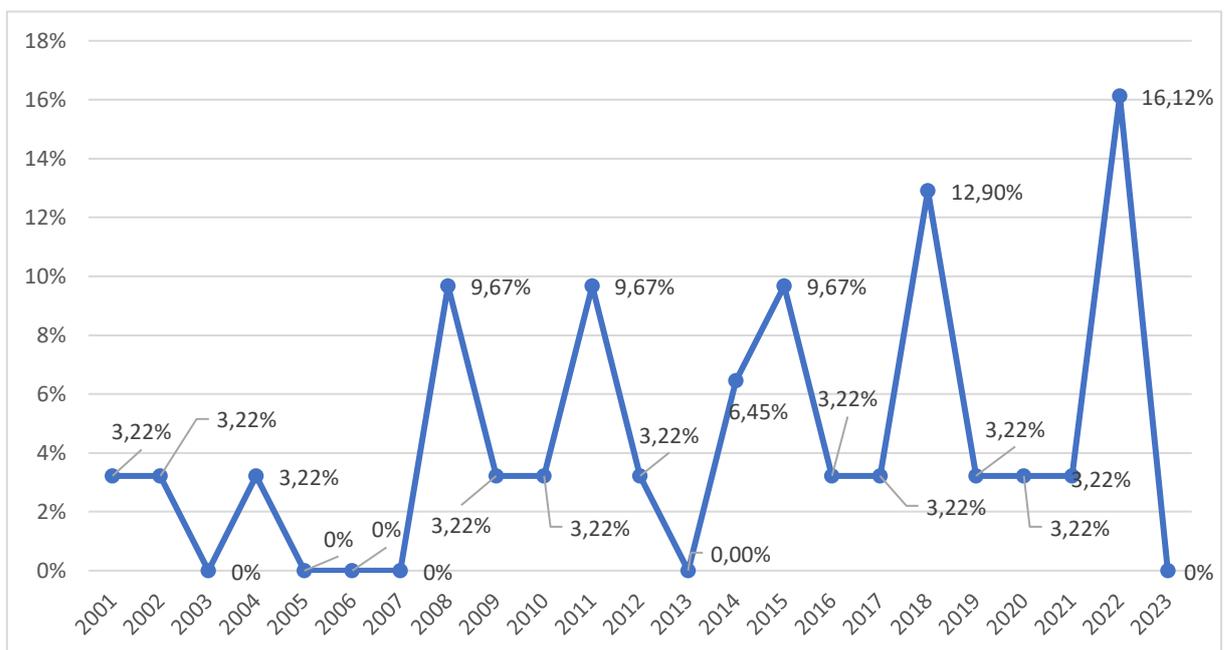
Nº	Ano	Autor	Título
			modelos de formación inicial y continua de los profesores de ciencia
4	2008	Paiva e Araújo	A política de formação de professores da UNESCO no projeto principal de educação para América Latina e Caribe
5	2008	Donoso-Díaz	El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿estado versus mercado?
6	2008	Rodríguez	Políticas de formação de professores: as experiências de formação inicial em Argentina, Chile e Uruguai
7	2009	Filho e Silva	Infância, cultura, formação de professores e educação infantil sob o enfoque da UNESCO: concepções difundidas, práticas formatadas
8	2010	Contreras-Sanzana e Villalobos-Clavería	La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente
9	2011	Núñez, Pino e López	Horizontes de posibilidad de la mentoría en Chile: análisis de la experiencia piloto desde la perspectiva del discurso
10	2011	Inzunza, Assaél e Scherping	Formación docente inicial y en servicio en Chile: Tensiones de un modelo neoliberal
11	2011	Cisternas	La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados
12	2012	Carrasco <i>et al.</i>	Disposición a la reflexión colectiva sistemática en docentes de un centro educativo de Chile
13	2014	Díaz e Cofré-Marcones	Conocimiento Pedagógico del Contenido:¿ el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile?.
14	2014	Duran e Bueno	Formação docente e currículo no Chile: Quando o mercado pede tecnologia
15	2015	Barreto	Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos
16	2015	Rodrigues, Duran e Bueno	Políticas públicas educacionais e avaliações docentes: Considerações acerca de Brasil e Chile (1990 – 2010)
17	2015	Larenas <i>et al.</i>	Formación docente en Chile: percepciones de profesores del sistema escolar y docentes universitarios
18	2016	Vera, Gómez, Farías	Factores que inciden en las condiciones de empleabilidad de los egresados en pedagogía
19	2017	Rufinelli	Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des)profesionalización docente
20	2018	Arancibia, Cosimo, Casanova.	Percepción de los profesores sobre integración de TIC en las prácticas de enseñanza en relación a los marcos normativos para la profesión docente en Chile
21	2018	Ferrada, Vilena e Pino	Hay que formar a los docentes em políticas educativas?
22	2018	Gomide	Políticas da UNESCO para formação de professores no brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira
23	2018	Silva	Formação de Professores no e do Campo e a UNESCO: uma nova estratégia

Nº	Ano	Autor	Título
24	2019	Dri e Silva	Formação continuada de professores e regionalização educativa: uma análise das políticas do setor educacional do MERCOSUL
25	2020	Guerra, Rodriguez e Zañartu	Comunidades profissionais de aprendizagem em educación parvularia en Chile
26	2021	Molina e Rodrigues	A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000
27	2022	Mendes e Evangelista	A formação e o trabalho docente, as tecnologias móveis e a UNESCO
28	2022	Morosini, Nez e Woicolesco	Organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da Agenda E2030
29	2022	Carmo <i>et al.</i>	Formação continuada no Brasil, Chile e Cuba - Políticas e Concepções
30	2022	Abreu	Diretrizes da Unesco para a formação continuada de professores na América Latina e Caribe: padrões e aprendizagem colaborativa
31	2022	Maués e Camargo	A agenda global da educação e a formação continuada de professores

Fonte: Elaborado pela autora. Belém (PA), Brasil, 2022.

Com base nessa seleção, compilou-se a distribuição anual das publicações no Gráfico apresentado na Figura 2, visando proporcionar uma perspectiva da evolução desse campo de conhecimento ao longo do período determinado.

Figura 2 - Distribuição anual das publicações.



Fonte: elaborada pela autora, 2023.

No decorrer dos anos, uma variedade de produções científicas foi considerada, abrangendo o período de 2001 a 2022, uma vez que este estudo não impôs restrições temporais específicas. Nota-se um crescimento progressivo no número de publicações, com destaque para o ano de 2022, que apresenta o maior número de trabalhos relacionados à temática em análise, totalizando 16,12% do corpus (5 de 31 trabalhos). Seguindo essa tendência, encontramos os seguintes percentuais para os anos subsequentes: 2021 (3,22%), 2020 (3,22%), 2019 (3,22%), 2018 (12,90%), 2017 (3,22%), 2016 (3,22%), 2015 (9,67%), 2014 (6,45%), 2012 (3,22%), 2011 (9,67%), 2010 (3,22%), 2009 (3,22%), 2008 (9,67%), 2004 (3,22%), 2002 (3,22%), e 2001 (3,22%). No entanto, ao chegarmos a 2023, até a data de encerramento da coleta de dados em julho, não foram identificados trabalhos publicados sobre essa temática.

Uma possível justificativa para a falta de trabalhos publicados em 2023 no contexto das produções científicas sobre a formação continuada de professores e as recomendações da UNESCO para a América Latina, pode ser justificada por diversos fatores externos que impactam o fluxo da produção acadêmica. Em primeiro lugar, é importante ressaltar que o ano de 2023 está no futuro em relação ao período de coleta de dados, que se encerrou em julho de 2023. Isso implica que muitos estudos podem ainda não ter sido concluídos ou submetidos para publicação, uma vez que a pesquisa acadêmica engloba diversas etapas, incluindo a coleta e análise de dados, redação, revisão por pares e, finalmente, a publicação.

Ademais, a ausência de publicações em 2023 pode ser associada a influências externas, como crises de saúde globais, exemplificada pela pandemia de COVID-19 que afetou significativamente a continuidade das pesquisas no período de 2020 a 2022. Mudanças políticas e outros fatores imprevisíveis também podem ter prejudicado a capacidade das instituições acadêmicas e dos próprios pesquisadores em conduzir e disseminar seus estudos. Tais eventos externos podem ter ocasionado atrasos e interrupções nas atividades de pesquisa, bem como desafios na publicação.

Portanto, é fundamental compreender que a inexistência de trabalhos publicados em 2023 não reflete necessariamente uma falta de interesse ou importância no tema. Ela decorre das complexidades e variabilidades inerentes à pesquisa acadêmica, influenciadas por eventos externos e pelo ciclo de maturação das investigações.

Figura 3 - Distribuição do percentual da origem das publicações.



Fonte: Elaborada pela autora pelo *Software R*. Belém (PA), Brasil, 2023.

A distribuição das publicações no *corpus*, com uma maioria significativa (51,61%) originária do Brasil em comparação com o Chile (48,59%), revela diferenças notáveis na produção acadêmica desses dois países. Essa disparidade pode ser atribuída a uma série de fatores interconectados que desempenham um papel imprescindível na configuração do cenário da pesquisa educacional.

Primeiramente, é fundamental destacar as disparidades geográficas e demográficas entre o Brasil e o Chile. O Brasil é consideravelmente maior em termos de tamanho geográfico e população, proporcionando uma base mais ampla para a produção de pesquisa acadêmica. Diante disso, autores Krawczyk (2013), ressaltam que em países maiores, a produção acadêmica tende a ser mais robusta devido à disponibilidade de recursos e à diversidade de instituições de ensino superior. Assim, o Brasil, devido à sua extensão territorial e população substancial, naturalmente tem uma capacidade maior de gerar um número significativo de estudos.

O investimento em pesquisa é outro fator a ser destacado na determinação do volume de estudos acadêmicos. Historicamente, o Brasil tem direcionado mais recursos para pesquisa e desenvolvimento em comparação com o Chile, conforme evidenciado por Confraria e Vargas

(2019). Essa diferença de investimento desempenha um ponto central na capacidade de conduzir pesquisas e publicar estudos.

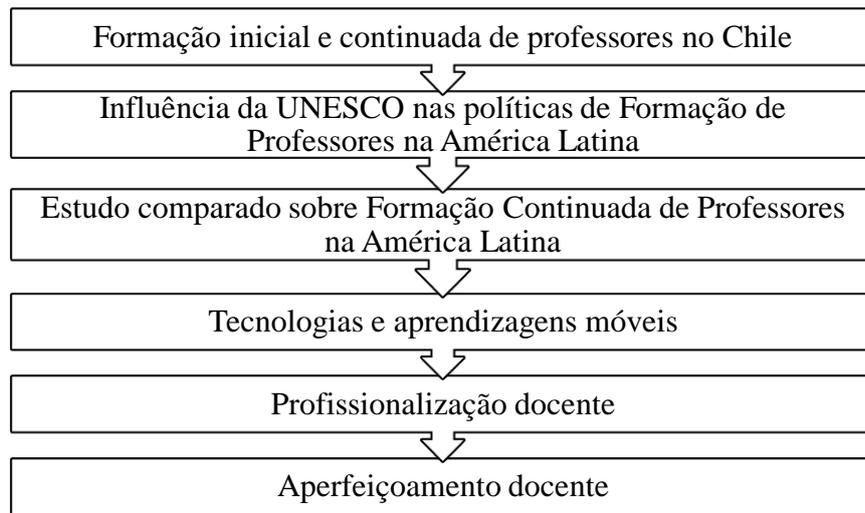
Além disso, políticas de incentivo à pesquisa, como aquelas implementadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), também desempenham um destaque significativo. Essas iniciativas incentivam pesquisadores brasileiros a se envolverem em estudos sobre a formação continuada de professores e as recomendações da UNESCO.

A tradição acadêmica, as redes de pesquisa e colaboração e as políticas governamentais também exercem influência sobre o cenário da pesquisa educacional (Krawczyk, 2013). No Brasil, a tradição acadêmica em consolidação e as redes de pesquisa bem estabelecidas podem favorecer a produção de estudos sobre a formação de professores.

A partir da construção da bibliografia anotada e sistematizada, deu-se início ao processo de elaboração da bibliografia categorizada. Com base no material bibliográfico coletado, procedeu-se à reorganização dos achados, principalmente artigos científicos, a fim de criar categorias que refletissem os trabalhos incluídos, seguindo critérios específicos, como o objetivo geral do estudo, o referencial teórico adotado, as palavras-chave e outros elementos pertinentes. Nesse contexto, Morosini e Nascimento (2017) ressaltam a importância da reconfiguração dos dados, enfatizando que as categorias analíticas são influenciadas pela perspectiva paradigmática do pesquisador e suas experiências no campo científico. Alinhado a essa visão, Moraes (2003) reitera que a construção das categorias deve estar fundamentada nos conhecimentos prévios do pesquisador, considerando que toda análise é realizada a partir de uma perspectiva teórica.

A Figura 4 exemplifica as categorias resultantes do processo de bibliografia categorizada:

Figura 4 - Categorias do Estado do Conhecimento sobre formação continuada de professores relacionados aos países da América Latina.



Fonte: Elaborada pela autora. Belém (PA), Brasil, 2023.

Essas categorias revelam uma interligação intrínseca, abrangendo as diversas recomendações da UNESCO que direcionam as políticas educacionais voltadas para a formação contínua de professores na América Latina. Esse processo de categorização não apenas simplifica a organização e compreensão do *corpus* de análise, mas também proporciona uma análise mais minuciosa e sistematizada dos trabalhos relacionados a essa temática. Importa salientar que essas categorias foram cuidadosamente consideradas e aprofundadas ao longo das análises das seções que compõem esta dissertação.

Problema

No Chile, o primeiro experimento neoliberal no mundo contemporâneo foi iniciado com o golpe do general Pinochet, em 1973. O país tornou-se conhecido como o laboratório do neoliberalismo devido à política econômica adotada, que favoreceu a desregulamentação da economia, o congelamento dos salários e a liberação dos preços, culminando no processo de desindustrialização na década de 1980 e sua maior crise econômica.

Em 1980, o Brasil já demonstrava indícios dos preceitos da política neoliberal, mas foi a partir da década de 1990 que a adoção desse modelo se acentuou, seguindo os passos do Chile. No entanto, o Chile destacou-se ainda mais, tornando-se referência nas reformas educacionais por orientação dos Organismos Internacionais, servindo como exemplo para outros países da América Latina. Nesse contexto, fortaleceram-se os padrões de qualidade estatais, agências de

acreditação e programas de avaliação e acompanhamento, considerados fundamentais para dedicar-se à qualidade da formação docente (Ávalos; Reimers-Villegas, 2006).

No final do século XX, alguns governos latino-americanos empenharam-se em situar a formação de professores na educação básica, responsável pela escolarização, desenvolvimento e formação do indivíduo antes de chegar ao ensino superior. A formação de professores nas universidades da América Latina, nesse período, obedecia às regras acadêmicas e científicas supostamente universais, ordenadas pela manutenção da autonomia, a qual foi conquistada e mantida a duras penas em decorrência de uma sequência de ditaduras militares (Nunes; Araújo, 2020).

Nesse sentido, as políticas específicas muitas vezes eram deslocadas da condução estatal, a quem era atribuída a coesão do sistema público de ensino. Em países que adotaram o neoliberalismo como modelo, como o Chile, promoveu-se a difusão de currículos e métodos considerando a educação como mercadoria, os docentes como profissionais do mercado e a desvalorização do docente.

No contexto descrito, foi realizado inicialmente um levantamento bibliográfico para compreender as particularidades de cada país em relação à formação continuada de professores e as influências das diretrizes da UNESCO. Verificou-se que existem 31 trabalhos sobre o tema, porém considera-se que há poucos estudos comparativos entre ambos os países vinculados à Organização. Paiva e Araújo (2008) afirmam que as contribuições da UNESCO para a educação têm sido objeto de investigação, mas as suas contribuições em relação à formação continuada de professores não têm sido objeto de estudos comparativos entre países da América Latina e Caribe.

Em outros estudos, percebe-se a grande influência da UNESCO nas políticas direcionadas à formação de professores, por estar vinculada à manutenção da ordem econômica (Gomide, 2010). Isso resulta em um profissional que é concebido como flexível, mas que, em consequência dessa flexibilidade, acaba sendo desvalorizado e vítima da precarização de sua formação continuada. Ressalta-se que poucos estudos evidenciaram a importância de se realizar um estudo comparativo no Brasil e no Chile, a fim de compreender os processos de formação de professores na América Latina. Com base nos resultados encontrados, confirma-se a necessidade de aprofundamento de estudos acerca dessa temática.

Portanto, a seguinte questão pertinente é apresentada para situar o contexto da formação continuada de professores da educação básica: *Como o processo de formação continuada de professores para atuação na Educação Básica é concebido pelas políticas de formação de professores no Brasil e no Chile, tendo em vista as diretrizes da UNESCO?*

Justificativa

Durante o período de 2019 a 2021, no Grupo de Estudos sobre Política Educacional, Formação e Trabalho Docente – GESTRADO/UFPA, foi desenvolvida uma pesquisa de Iniciação Científica em um projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, cuja linha de pesquisa trata de políticas educacionais, trabalho docente e formação de professores. A elaboração do projeto intitulado “A internacionalização da educação superior, os Organismos Internacionais e os impactos na formação de professores” foi subsidiada pela referida linha de pesquisa, a partir da qual dois planos de trabalho foram desenvolvidos, nos quais minhas atividades como bolsista de Iniciação Científica foram realizadas.

O primeiro plano de trabalho refere-se aos “Novos formatos acadêmicos na educação superior, internacionalização e a formação de professores no Brasil”. Seu objetivo foi analisar a internacionalização da educação superior em universidades brasileiras com perfil internacionalizado, buscando identificar as possíveis influências dos organismos internacionais nos cursos de formação de professores.

O segundo plano de trabalho, por sua vez, relaciona-se ao “Papel da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e sua influência nas diretrizes da formação docente na agenda educacional brasileira”. Seu objetivo foi analisar as diretrizes dos OI’s em relação à formação continuada de professores e sua relação com a formulação de políticas educacionais, em especial as orientações da OCDE.

A partir dos objetivos gerais e específicos dos planos de trabalho, foi possível o desenvolvimento de estudos mais aprofundados em torno dessa problemática. Um exemplo disso foi o Trabalho de Conclusão de Curso, de minha autoria, que originou e subsidiou essa pesquisa sobre formação continuada de professores a partir das políticas da OCDE por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura.

Diante das pesquisas anteriores, ressalta-se a importância de permanecer com os estudos sobre as políticas educacionais na região da América Latina. Realizar estudos nessa região permite que a formação da organização curricular, as condições de oferta de escolarização e também as políticas de formação de professores sejam analisadas, podendo-se identificar semelhanças ou divergências com os países contidos no território. Além disso, propõe-se identificar as relações existentes entre essas políticas educacionais e a constituição do ensino para as classes favorecidas e desfavorecidas.

Dessa forma, a investigação das políticas educacionais e a compreensão de seus conceitos e implementação dentro da região delimitada permitem identificar os caminhos pelos quais os interesses governamentais estão pautados e dão materialidade ao âmbito educacional que se constrói em um espaço ou território, decorrente de um determinado interesse de poder. Esses estudos corroboram na elaboração de dispositivos legais que traçam as regulações e estratégias em relação às dinâmicas do campo educacional, sendo causados de forma intencional no contexto de um projeto de poder.

É dessa forma que, para explicar o que ocorre nas políticas educacionais na América Latina, é necessário analisar o que os OI's recomendam para tal. Nesse contexto, Roger Dale (2004) destaca que todos os quadros regulatórios nacionais são moldados e delimitados a partir de influências supranacionais e também por forças político-econômicas nacionais. Dessa forma, é possível inferir que, com a criação desses Organismos, tais como a UNESCO, FMI, BM e OCDE, houve uma projeção no campo educacional.

Os OI's têm definido uma vasta agenda no que diz respeito ao desenvolvimento das políticas educativas, que, de certa forma, ocasiona uma nova representação do papel central e a propagação de um novo formato na organização educacional. Em relação a isso, os estudos publicados por essas organizações são decisórios para a regulação de políticas educacionais nacionais, que determinam a agenda específica para prioridades e o modo como esses problemas devem ser solucionados.

Em consonância aos pontos elencados, ressalta-se que a importância desta proposta estará relacionada às recomendações da UNESCO para a formação continuada de professores da Educação Básica, pois a Organização corrobora nas políticas dirigidas à formação do professor por meio de suas diretrizes, principalmente nas regiões da América Latina, por estar vinculada à manutenção da ordem econômica. Enfatiza-se também que esse OI's possui um papel significativo nos sistemas de educação em todo o mundo, tendo como seu objetivo estimular e desenvolver estratégias por meio da mobilização de recursos para promover e contribuir de forma eficaz nos países em desenvolvimento, assim como proporcionar a melhoria da educação por meio da implementação das políticas educacionais (Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2022a).

Com este presente estudo, pretende-se analisar as diretrizes da UNESCO para a formação continuada de professores e, ao mesmo tempo, realizar um estudo comparativo entre os países da América Latina, especificamente no Brasil e Chile. Dessa forma, será essencial descobrir pontos de concordância, bem como diferenças dentro de cada país, relacionando-os a

uma educação abrangente que, enquanto autora desta investigação, como professora e pesquisadora, é de suma importância que se compreenda essa temática e suas influências no sistema educacional.

Quanto à escolha dos dois países, Brasil e Chile, ela se fundamenta em serem membros efetivos da UNESCO e situarem-se como países vizinhos, estando localizados na mesma região. É importante destacar que a escolha do Chile como país para compor este estudo se deu em decorrência do Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC), localizado em Santiago, capital do país.

Em relação aos dois países, percebem-se similaridades, tendo em vista que nos processos de independência, bem como em outras formas de governos, até mesmo a ditadura, estiveram presentes, senão em todos, na maioria desses países, trazendo novas formas de organização social, bem como atendimento às necessidades básicas de seus povos (Santos, 2015). A partir disso, situando-se na década de 1990, a presença dos ideários neoliberais sustentados pelos OI's influenciou ambos os países. O Chile passou por diversas reformas, atuando no seguimento das políticas neoliberais na América Latina e influenciando a educação, sendo ressaltado, principalmente, como um laboratório do neoliberalismo (Silva-Peña; Peña-Sandoval, 2018).

No que diz respeito à formação continuada no Brasil e no Chile, a partir da década de 1990, nesses países foram oferecidos cursos de formação para professores e, dessa forma, passaram por multiplicação (Rodríguez, 2008; Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2014). Sendo assim, pressupõe-se aproximações conforme as mesmas demandas atuais da sociedade, mas com alguns contrastes sobre a formação continuada em um sistema educacional que se desenvolve em diferentes contextos. Cabe ressaltar que a influência da UNESCO sobre o Brasil e o Chile decorre de forma ideológica, justamente, “[...] por ser a agência das Nações Unidas especializada em educação, seus princípios, normas e orientações dispõem de força moral que impactam ideologicamente na legislação e nas políticas educacionais dos países membros (Gomide, 2010, p. 03)”.

Portanto, os resultados obtidos neste estudo não pretendem ser conclusivos em relação à formação continuada de professores tanto no Brasil quanto no Chile, mas pretendem incluir as informações já existentes que terão consideráveis impactos na comparação de sistemas educativos, podendo servir como consulta a outros pesquisadores. O estudo analisa as diretrizes da UNESCO para a formação continuada de professores e busca identificar possíveis convergências e divergências entre os dois países, contribuindo para uma compreensão mais

ampla das políticas educacionais na região da América Latina e sua relação com as influências dos OI's.

Os resultados desse estudo podem trazer importantes subsídios para o aprimoramento das políticas educacionais nos países da América Latina, bem como para a compreensão dos desafios e oportunidades enfrentados pelos sistemas educacionais diante das influências internacionais. Com a análise comparativa entre Brasil e Chile, será possível identificar possíveis caminhos para o fortalecimento da formação de professores e o aprimoramento das políticas educacionais, tendo em vista a importância de uma educação de qualidade para o desenvolvimento social e econômico dos países da região.

É fundamental destacar que o estudo da influência dos OI's nas políticas educacionais é uma questão de relevância global, que impacta diretamente a formação dos profissionais da educação e o desenvolvimento dos sistemas educacionais em todo o mundo. A compreensão dessas influências e a análise de suas consequências são essenciais para a construção de políticas mais efetivas e inclusivas, voltadas para a melhoria da qualidade da educação e o atendimento das necessidades dos docentes e discentes.

Objetivo

Geral

Analisar as recomendações da UNESCO para a formação continuada de professores para a educação básica e suas influências nas orientações oficiais em países da América Latina, especificamente no Brasil e Chile.

Específicos

- Analisar as influências das recomendações existentes nos documentos da UNESCO para a formação continuada de professores para a América Latina;
- Estabelecer uma relação entre as influências das legislações do Brasil e do Chile sobre a formação continuada de professores e as recomendações da UNESCO, com o intuito de identificar aproximações e possíveis diferenças.

Procedimentos metodológicos

Natureza da pesquisa

Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa está fundamentada na *natureza aplicada*, dedicando-se a gerar conhecimento para solucionar problemas específicos presentes nas atividades de instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Essa natureza empenha-se na elaboração de diagnósticos, na identificação de problemas e na busca de soluções, de acordo com os “atores sociais ou instituições” (Thiollent, 2009, p. 36). Busca-se a verdade de uma determinada aplicação prática para uma situação (Thiollent, 2009).

No que se refere à *abordagem*, foi adotada uma pesquisa *qualitativa*, trabalhando com o universo de significados, motivos e aspirações dos sujeitos. Esse conjunto de fenômenos é compreendido como elemento da realidade social, distinguindo-se não apenas por agir, mas também por refletir sobre o que acontece e interpretar intrinsecamente sua ação a partir da realidade vivida com seus semelhantes (Minayo, 2012). Essa pesquisa permite identificar a natureza profunda das realidades, seu sistema de relações e sua estrutura dinâmica.

Quanto aos *objetivos* do estudo, foi conduzida uma pesquisa *exploratória*, pois, conforme Gil (2019), facilita a familiaridade do pesquisador com o problema objeto da pesquisa, permitindo construir hipóteses ou tornar a questão mais clara e definida. Além disso, também correspondeu a uma pesquisa descritiva, cuja finalidade é buscar a descrição de características de populações ou fenômenos e correlação entre variáveis (Gil, 2019).

Cabe ressaltar que a pesquisa não se limita a uma mera descrição ou classificação de opiniões dos informantes, mas sim “a busca da compreensão e interpretação à luz da teoria”, o que “aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador” (Minayo, 2012, p. 27). Sendo assim, a pesquisa conduziu à compreensão de que o estudo também identifica os fatores sociais e políticos, os quais determinam ou contribuem para a ocorrência dos assuntos, visto que aprofunda o conhecimento da realidade, explicando a razão e os porquês das “coisas”.

Método Educação Comparada

A pesquisa em Educação Comparada tem sido considerada fundamental devido à reorganização da política global em relação às novas regulações que vêm sendo impostas, especialmente no que se refere à organização do trabalho e à responsabilização entre os Estados no âmbito das políticas educacionais relacionadas à educação básica. Nesse sentido, a definição desse método para ser implementado neste estudo justifica-se por ser considerado indispensável para o entendimento e a compreensão das políticas educacionais, do sistema de educação e do conhecimento dos resultados operacionais, bem como das soluções para os problemas de ensino pelos sistemas de diversos países (Civatta, 2009). A esse respeito, Ferreira (2012) menciona

que tem sido possível identificar algumas regularidades entre os diferentes sistemas de educação de diversos países, tanto do ponto de vista de suas estruturas quanto de suas funções e, conseqüentemente, de seus problemas de ordem educativa.

O método da Educação Comparada, em especial na América Latina, é caracterizado por buscar alternativas e soluções para os problemas e interesses existentes nesta região, identificando as diferenças e semelhanças entre os países (Civatta, 2009). O método comparativo neste estudo é utilizado como suporte para o encontro dos pontos envolvendo a reflexão dos problemas entre os países da América Latina, especificamente entre Brasil e Chile, em relação à formação continuada de professores e, em sua articulação, as recomendações da UNESCO. Dessa forma, parte-se de reflexões que ocorrem em diversos espaços do ensino e da pesquisa da América Latina, com destaque para os dois países.

Instrumento de coleta de dados

Neste estudo, para a coleta dos dados, optou-se pelo seguinte instrumento de pesquisa: a pesquisa documental, considerando basicamente fontes primárias com documentos escritos e de caráter público disponibilizados nos sítios pelos órgãos educacionais dos países. A coleta dos documentos teve como finalidade identificar as recomendações da UNESCO para a formação continuada de professores nas políticas educacionais. Para isso, considerou-se a relevância de rever as diretrizes, referenciais e aspectos legais que, no âmbito nacional, contemplam as atuais diretrizes para o professor.

Pesquisa documental

A partir da década de 1990, uma proliferação de documentos relacionados às reformas educacionais ocorreu, mobilizando pesquisadores das diferentes subáreas da Educação para a compreensão do conteúdo da reforma e dos mecanismos envolvidos em sua difusão (Shiroma; Campos; Garcia, 2005). Com o crescente número de documentos publicados por OI's sobre políticas educacionais nas últimas décadas, a pesquisa documental tem sido considerada relevante como instrumento de coleta de dados para entender as orientações desses organismos para o campo educacional, especialmente em relação à formação continuada de professores.

Nessa perspectiva, a pesquisa documental foi considerada fundamental para esta pesquisa, pois auxiliou na compreensão, entendimento, definição e análise das recomendações relacionadas à política de formação de professores e à formação continuada de professores que

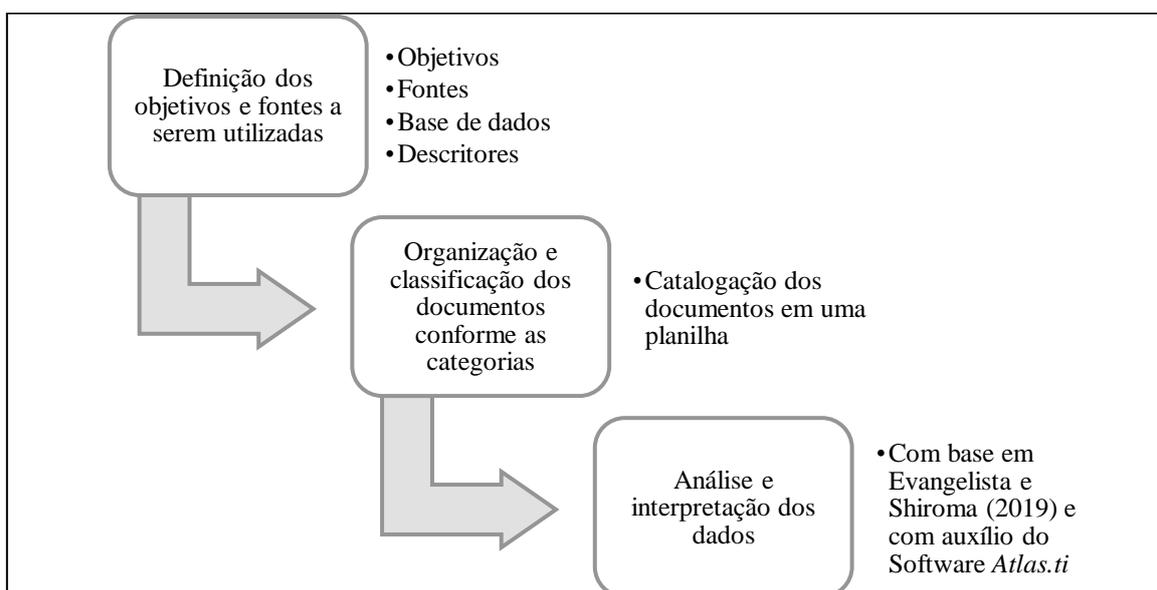
atuam na educação básica, enfocando os países da América Latina. Os elementos presentes nos documentos publicados por esses organismos expressam não apenas seus conceitos, mas também “intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes”, além de conter ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de implementação (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 432).

De acordo com Evangelista (2012), os documentos oferecem pistas, sinais e vestígios que podem ser utilizados pelo pesquisador para analisar o contexto em que foram produzidos e para compreender a história que está sendo estudada. No entanto, essa compreensão histórica não é uma tarefa simples, pois implica que o pesquisador esteja ciente de sua posição em relação à história de si mesmo, à história da fonte ou documento pesquisado e à história da produção que se faz na pesquisa documental. É necessário que o pesquisador entenda como suas próprias experiências, crenças e valores podem influenciar sua análise dos documentos e como a história do documento pode ser afetada por fatores como a época em que foi produzido, a intenção do autor e as condições sociais, políticas e culturais da época.

Dessa forma, a coleta de documentos é uma etapa crucial para a pesquisa documental, mas é importante que o pesquisador esteja consciente de sua posição e de como essa posição pode influenciar a análise e interpretação dos materiais encontrados. Com uma abordagem crítica e reflexiva, é possível utilizar os documentos como fonte de informação valiosa para a compreensão da história e para a produção de conhecimento histórico.

Portanto, a figura 5 demonstra um esquema da pesquisa documental, identificando as etapas do referido método.

Figura 5 - Esquema da pesquisa documental



Fonte: Elaborada pela autora. Belém (PA), Brasil, 2022.

Definição dos objetivos e fontes a serem utilizadas

Segundo Evangelista (2012), a busca por documentos com a intenção de selecionar o objeto da pesquisa deve ser realizada, levando em conta indícios ligados à teoria e ideologias. Com isso, ao iniciar a construção do corpus de análise, a definição dos objetivos que permearam este estudo foi realizada para chegar ao resultado da coleta dos documentos. A definição dos objetivos da pesquisa documental foi intencional (Evangelista, 2012). Sendo assim, os seguintes objetivos foram elencados:

- a) Documentar a identificação de documentos da UNESCO referentes à formação continuada de professores na América Latina nos últimos 10 anos (2012 a 2022);
- b) Documentar a identificação de leis, diretrizes, resoluções, pareceres e normas referentes à formação continuada de professores nos países Brasil e Chile.

Os objetivos elencados acima visaram evidenciar os documentos referentes às políticas educacionais relacionadas à formação continuada de professores. Conforme explicitado, as fontes selecionadas foram os documentos publicados pela UNESCO sobre formação continuada de professores na América Latina, em um recorte temporal de 10 anos (2012 a 2022), e os documentos publicados no Brasil e no Chile, como leis, diretrizes, resoluções, pareceres e normas relacionados à formação de professores.

Esses objetivos justificam-se pelo fato de que nos últimos 10 anos a UNESCO tem publicado com frequência na área de educação e suas políticas e recomendações têm influência em todo o mundo. Portanto, a análise desses documentos pode fornecer um panorama geral das tendências e direções dessas políticas na América Latina. Além disso, os documentos específicos de cada país, como leis, diretrizes, normas e resoluções, apresentam características e realidades próprias em relação à educação, o que torna a análise desses materiais valiosa para a compreensão das políticas e práticas de formação continuada de professores no Brasil e no Chile.

Para coletar os documentos publicados pela UNESCO, uma busca na base de dados UNESDOC⁵ foi realizada. Essa base de dados dispõe de livros, documentos e estatísticas, bem

⁵ *UNESDOC* é um banco de dados de documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O banco de dados contém uma ampla variedade de documentos, como publicações, relatórios, estatísticas, artigos, resoluções, entre outros, abrangendo uma ampla gama de tópicos relacionados à educação, ciência, cultura e comunicação. O objetivo do UNESDOC é fornecer acesso a informações e conhecimentos relevantes e atualizados sobre questões globais nessas áreas, contribuindo assim para o

como análises de dados sobre esta organização específica. A definição dos critérios de busca foi feita com base nos objetivos do trabalho, e foram utilizados descritores controlados como “formação em serviço”, “formação continuada”, “formação permanente”, “formador de docentes” e “*formación de docentes*”, por meio do *Thesaurus* da UNESCO⁶.

A seleção desses relatórios justifica-se por sua utilização como mecanismos de orientação para as ações de cunho educacional nos países da América Latina, como está explicitado no quadro 5.

Quadro 5 - Relatórios extraídos da base de dados UNESDOC para a análise documental

ANO	PUBLICAÇÃO
2013	Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes em América Latina y el Caribe, Centro de Estudios de Políticas en Educación
2014	Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual
2014	Catastro de Experiências Relevantes de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe
2015	Las Carreras Docentes em América Latina. La Acción Meritocrática para o Desarrollo Profissional
2016	Perspectivas sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016

Fonte: Elaborado pela autora. Belém (PA), Brasil, 2022.

A partir da coleta dos documentos listados no quadro 5, a decisão foi tomada de analisar apenas dois relatórios: “*Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe, Centro de Estudios de Políticas en Educación*” e “*Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*”.

desenvolvimento sustentável e para o diálogo intercultural. O UNESDOC é uma fonte de informações valiosa para pesquisadores, educadores, formuladores de políticas e qualquer pessoa interessada em questões relacionadas à educação, ciência, cultura e comunicação em nível global. O acesso ao UNESDOC é gratuito e pode ser feito através do site oficial da UNESCO (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO)). UNESDOC. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 26 dez. 2023).

⁶ O *Thesaurus* da UNESCO é uma lista de termos controlados que ajuda na indexação e busca de documentos relacionados às áreas de educação, ciência, cultura e comunicação. Ele é desenvolvido e mantido pela UNESCO e contém cerca de 7.000 termos em várias línguas, incluindo inglês, francês, espanhol, russo, árabe e chinês. Os termos são organizados em hierarquias e relações semânticas, o que ajuda na precisão e na eficácia das buscas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO)). Thesaurus da UNESCO. Disponível em: <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/>. Acesso em: 26 dez. 2023).

Esses relatórios foram escolhidos por oferecerem uma visão geral das recomendações da UNESCO para políticas de formação continuada de professores na América Latina.

Os referidos relatórios trazem diretrizes sobre como os países da região podem desenvolver políticas e programas de formação continuada que atendam às necessidades de seus professores e estudantes. Além disso, abordam as principais tendências e desafios enfrentados pelos países da América Latina e Caribe na formação continuada de professores e apresentam um conjunto de critérios para orientar a elaboração de políticas docentes nessa área.

Considerando que o Brasil e o Chile estão localizados na América Latina e Caribe e são membros da UNESCO, os documentos selecionados são relevantes para o estudo da formação continuada de professores nesses países. Portanto, considerar as recomendações e orientações da UNESCO é importante para a compreensão das políticas e práticas de formação continuada de professores nessas nações.

Para realizar a análise de dados sobre o sistema educacional no Brasil, diversos documentos oficiais que contêm informações relevantes para entender a organização e as diretrizes da educação brasileira foram consultados. Em primeiro plano, a LDB foi consultada, pois ela define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Essa lei é uma das principais referências para o planejamento e execução de políticas educacionais em todo o país. Para acessar a legislação atualizada, foi realizada uma busca no *sítio* do Planalto⁷.

A publicação específica do Ministério da Educação (MEC)⁸ intitulada “Formação Superior para a Docência na Educação Básica” foi coletada, na qual constam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Essas diretrizes têm como objetivo orientar as instituições de ensino superior na elaboração de programas de

⁷ O *sítio* do Planalto é o portal oficial da Presidência da República do Brasil na internet. Ele é mantido pelo Palácio do Planalto, que é a sede do Poder Executivo Federal, onde se localiza o gabinete do Presidente da República. No *site* do Planalto, é possível encontrar uma série de informações e recursos, incluindo notícias atualizadas sobre as atividades do Presidente da República e de outras autoridades do governo federal, textos de leis e outros atos normativos federais, discursos e entrevistas do Presidente, além de informações sobre a estrutura do governo federal, entre outros. O *site* também oferece acesso a outros recursos e serviços do governo federal, como a Biblioteca da Presidência da República e o Diário Oficial da União, que é o veículo oficial de comunicação dos atos do governo federal. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Legislação. Disponível em: <https://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 26 dez. 2023.)

⁸ O *sítio* oficial do Ministério da Educação do Brasil, também conhecido como MEC, é uma plataforma online que fornece informações sobre as políticas e ações do governo brasileiro na área da educação. No *site* do MEC, é possível encontrar uma grande variedade de informações e recursos relacionados à educação no Brasil. Isso inclui informações sobre políticas educacionais, programas e projetos do governo, legislação educacional, dados e estatísticas sobre a educação brasileira, entre outros. O *site* também fornece informações sobre os diferentes níveis de ensino no Brasil, desde a educação básica até o ensino superior, bem como sobre a educação profissional e tecnológica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Página Inicial. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 dez. 2023).

formação de professores, com vistas à melhoria da qualidade da educação básica no país. O Plano Nacional de Educação (2014-2024), outro documento importante analisado, estabelece as metas e estratégias para aprimorar a qualidade da educação no Brasil. Esse plano serve como referência para a formulação de políticas públicas educacionais em todas as esferas governamentais.

Ademais, foram coletadas as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), responsáveis por normatizar e regulamentar a educação no país. Foram analisadas a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, a Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015, que 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 por fim, a Resolução CNE/CP nº. 1, de 27 de outubro de 2020, que 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).

Durante o processo de análise de dados sobre a educação no Chile, foram buscadas informações relevantes na *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*⁹. Por meio de pesquisas utilizando descritores como “professor” e “docente”, foram identificadas leis e decretos relacionados à educação e à formação dos professores da Educação Básica. Dentre os documentos encontrados, destacam-se a Lei nº. 19.070, que estabelece o estatuto dos profissionais da educação; a Lei nº. 20.903, que cria o sistema de desenvolvimento profissional docente e modifica outras normas; e a Lei nº. 20.370 de 2019, que estabelece a LGE. Esses documentos são de extrema importância para a compreensão do contexto educacional chileno e para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação no país.

Organização e classificação dos documentos conforme as categorias

⁹ A *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile* é a biblioteca do Congresso Nacional do Chile, localizada em Santiago. Ela é responsável por coletar, preservar e disponibilizar informações e documentos relacionados à história, política, cultura e sociedade chilena. A biblioteca possui um acervo riquíssimo de livros, periódicos, documentos, fotografias, vídeos e outros materiais, que podem ser acessados por pesquisadores, estudantes, jornalistas e público em geral. Além disso, a biblioteca também é responsável por fornecer informações e apoio aos membros do Congresso Nacional e seus funcionários, ajudando na elaboração de leis e políticas públicas (BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE. Página Inicial. Disponível em: <http://www.bcn.cl/>. Acesso em: 26 dez. 2023).

As informações obtidas nos artigos selecionados foram registradas por meio de um instrumento estrutural. Foi empregado o *software Microsoft Excel 2019*¹⁰ para gerar uma planilha, a qual foi preenchida após a leitura completa dos estudos selecionados, levando em consideração o objeto do estudo.

Análise e interpretação dos dados

Os documentos selecionados exigem um comportamento ativo, pois é necessário que o pesquisador localize, selecione, leia, releia, sistematize e analise as evidências apresentadas (Evangelista, 2012). Nesse sentido, a análise e interpretação dos dados são consideradas imprescindíveis para fornecer respostas às questões levantadas por este estudo. Portanto, a análise documental baseou-se nos pressupostos de Evangelista e Shiroma (2019) para apresentar um olhar crítico sobre as fontes documentais selecionadas. Foi fundamental analisar o contexto em que o documento foi produzido, buscando conhecer os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais que o fundamentaram.

Frente a este cenário, os procedimentos de análise desses documentos podem ser simplificados com o uso de softwares, como o *Atlas.ti*¹¹. A escolha desse *software* se justifica pela possibilidade de desempenho de suas múltiplas funcionalidades: a) adição de notas; b) transcrição de notas; c) codificação e categorização; d) arquivo, busca e recuperação de segmentos de texto; e) conexão de dados para formar agrupamentos ou redes de informação; f) adição de comentários; g) adição de memorandos; h) análise de conteúdo; e i) geração de redes conceituais. Com a aplicação da tecnologia, enfatiza-se a economia de recursos e tempo, possibilitando o desenvolvimento de análises mais ricas e aprofundadas, contribuindo no processo de pesquisa.

¹⁰ *Microsoft Excel 2019* é um software de planilha eletrônica desenvolvido pela Microsoft. Ele permite que os usuários criem, editem e organizem dados em planilhas, tabelas e gráficos. O Excel 2019 oferece recursos avançados de análise de dados, como tabelas dinâmicas, gráficos dinâmicos e funções avançadas, que podem ser usados para gerenciar e analisar grandes conjuntos de dados. O software também possui recursos de colaboração, permitindo que várias pessoas trabalhem na mesma planilha ao mesmo tempo. O Excel 2019 é amplamente utilizado em ambientes de negócios, financeiros e acadêmicos, bem como por indivíduos que precisam gerenciar e analisar dados em suas vidas pessoais (Zorzo *et al.*, 2018)

¹¹ O *Atlas.ti* é um *software* de análise de dados qualitativos que ajuda os pesquisadores a coletar, organizar e analisar suas fontes de dados. É projetado especificamente para análise de dados qualitativos, como entrevistas, artigos científicos, textos de pesquisa e outros tipos de conteúdo não estruturado, permite aos usuários criar documentos virtuais, extrair citações, criar categorias, criar relações entre os dados e analisar os dados de várias maneiras, bem como também oferece recursos para gerenciar e compartilhar projetos de pesquisa com outros membros da equipe. O *Atlas.ti* é amplamente utilizado em várias disciplinas, incluindo ciências sociais, saúde, negócios e educação (Walter; Bach, 2015).

Estrutura da dissertação

A **INTRODUÇÃO**, em que a investigação se inicia com uma análise aprofundada do objeto de pesquisa, fornecendo um panorama e situando-o dentro de um contexto da perspectiva da América Latina. A problemática central, que motiva esta investigação, é cuidadosamente delineada, destacando sua relevância e urgência. A justificativa do estudo é apresentada, evidenciando sua importância acadêmica e prática, e como este contribuirá significativamente para o campo de conhecimento em questão. Além disso, são estabelecidos o objetivo geral e os objetivos específicos, os quais direcionam a investigação e definem claramente o escopo e as metas a serem alcançadas. Complementarmente, ressaltamos o desenvolvimento do Estado do Conhecimento, uma análise crítica das literaturas e pesquisas anteriores relacionadas, assim como o desenvolvimento metodológico, detalhando as estratégias e abordagens empregadas para a obtenção e análise dos dados, fundamentais para a compreensão e conclusão do estudo.

A primeira seção, intitulada **“ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA: A INFLUÊNCIA DOS DOCUMENTOS DA UNESCO NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS”**, inicia com uma breve introdução sobre a relação da UNESCO com a educação na América Latina, destacando algumas características e também sobre a elaboração de políticas educacionais na região. Em seguida, é apresentado o perfil do professor na perspectiva da UNESCO, destacando categorias que foram identificadas no documento da organização. A seção prossegue com uma explanação sobre a visão da UNESCO sobre a formação continuada de professores, abordando os principais desafios enfrentados pelos sistemas educacionais na região e as estratégias para superá-los. Nesse sentido, são destacadas as recomendações da organização para a formação continuada de professores na América Latina e Caribe. Por fim, a seção conclui com algumas considerações parciais sobre a relação entre os documentos da UNESCO e a formação continuada de professores na América Latina, ressaltando a importância dessa análise crítica dos documentos que recomendam diretrizes para a formação de professores no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais efetivas na região.

A segunda seção, denominada **“AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E CHILE: UM FOCO NAS LEIS, DIRETRIZES E RESOLUÇÕES”**, aborda as políticas de formação continuada de professores no Brasil e no

Chile, com foco nas leis, diretrizes e resoluções relacionadas a esse tema. Inicialmente, são apresentadas as características gerais da educação no Brasil, considerando a legislação e as diretrizes educacionais do país, como LDB. Essa lei estabelece as bases para a educação brasileira e também aborda as políticas de formação continuada de professores. Em seguida, são discutidas as características gerais da educação no Chile, levando em consideração a legislação e as diretrizes educacionais vigentes. Um exemplo importante é a LGE, que define os princípios e objetivos do sistema educacional chileno e também trata das políticas de formação continuada de professores. Na terceira parte dessa seção, é realizada uma análise das aproximações e distanciamentos entre as políticas de formação continuada de professores no Brasil e no Chile. São exploradas as semelhanças e diferenças, bem como os pontos em comum e as peculiaridades de cada país em relação às leis, diretrizes e resoluções que orientam a formação profissional dos educadores. Nesse sentido, dedica-se à comparação das legislações sobre a formação continuada de professores no Brasil e no Chile. São destacados os principais pontos de convergência e divergência entre as leis, diretrizes e resoluções adotadas nos dois países, levando em conta o contexto da formação profissional dos docentes.

As **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, recapitula seus elementos-chave e os resultados significativos obtidos, reafirmando a coerência e a relevância da pesquisa. Além de destacar as principais descobertas, a conclusão enfatiza as implicações práticas e teóricas desses achados, ilustrando como eles contribuem para o avanço do conhecimento na área estudada. Importante também é a proposição de direções futuras para pesquisa, sugerindo estudos subsequentes que podem explorar lacunas identificadas, aprofundar as compreensões estabelecidas ou aplicar os insights em novos contextos. Essa reflexão final não apenas consolida o trabalho realizado, mas também serve como uma ponte valiosa para a continuação da investigação científica no campo.

Seção 1

ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA: A INFLUÊNCIA DOS DOCUMENTOS DA UNESCO NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

O objetivo principal desta seção é analisar como as recomendações contidas nos documentos da UNESCO influenciam a formação continuada de professores na América Latina. Isso envolve examinar como as diretrizes da UNESCO são incorporadas nas políticas e práticas de formação de professores em países da região, como o Brasil e o Chile, e como essas influências impactam a qualidade da educação e o desenvolvimento profissional dos educadores. O foco está na compreensão da implementação das recomendações da UNESCO e seu papel na formação continuada de professores na América Latina.

1.1 A UNESCO e sua relação com a educação na América Latina

Em 1942, durante a Segunda Guerra Mundial, na Inglaterra, nações europeias foram reunidas para dialogar acerca da reestruturação das infraestruturas educacionais dos países aliados em um encontro nomeado como Conferência de Ministros Aliados da Educação (CAME) (Conferência de Ministros Aliados da Educação, 1942). No ano subsequente, os debates progrediram para a concepção de uma organização de cooperação internacional que pudesse tratar de questões pertinentes à educação e à cultura. Com o desenvolvimento e fortalecimento dessas discussões, o projeto adquiriu um escopo universal, e novos governos passaram a se engajar, incluindo os Estados Unidos (Conferência de Ministros Aliados da Educação, 1943).

Em consonância com os objetivos propostos pela CAME, ocorreu uma conferência das Nações Unidas em Londres, entre 1º e 16 de novembro de 1945, ao final da Segunda Guerra Mundial. Essa reunião, denominada Organização Educativa e Cultural (ECO-CONF), contou com a presença de representantes de 40 estados (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1945). O evento recebeu apoio significativo, principalmente dos países impactados pela guerra, como França e Reino Unido, decidindo, assim, pela criação de uma organização dedicada ao desenvolvimento da cultura de paz. A constituição dessa nova organização se baseava em um conceito de solidariedade moral e intelectual para prevenir o surgimento de uma nova guerra mundial (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1945).

Ao término da conferência, aproximadamente 37 Estados-membros participantes assinaram a Constituição que estabeleceu a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A UNESCO foi oficializada a partir de 1946, após ser aprovada por 20 estados, incluindo Arábia Saudita, Austrália, Brasil, Canadá, Checoslováquia, China, Dinamarca, Egito, Estados Unidos, França, Grécia, Índia, Líbano, México, Noruega, Nova Zelândia, República Dominicana, Reino Unido, África do Sul e Turquia (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1946a).

A primeira reunião da Conferência Geral da UNESCO ocorreu em Paris, no dia 19 de novembro de 1946, contando com a presença de representantes de 30 governos com direito a voto (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1946b). Entretanto, a integração dos Estados-membros fundadores da Organização foi marcada por divisões políticas provenientes da Segunda Guerra Mundial. Atualmente, a UNESCO conta com a adesão de 192 países-membros e 12 membros associados, distribuídos em 5 continentes: África, América Latina, Ásia, Europa e Oceania. No tocante à integração dos países da América Latina na Organização, conforme a Figura 6, são demonstrados os países que fazem parte da Organização:

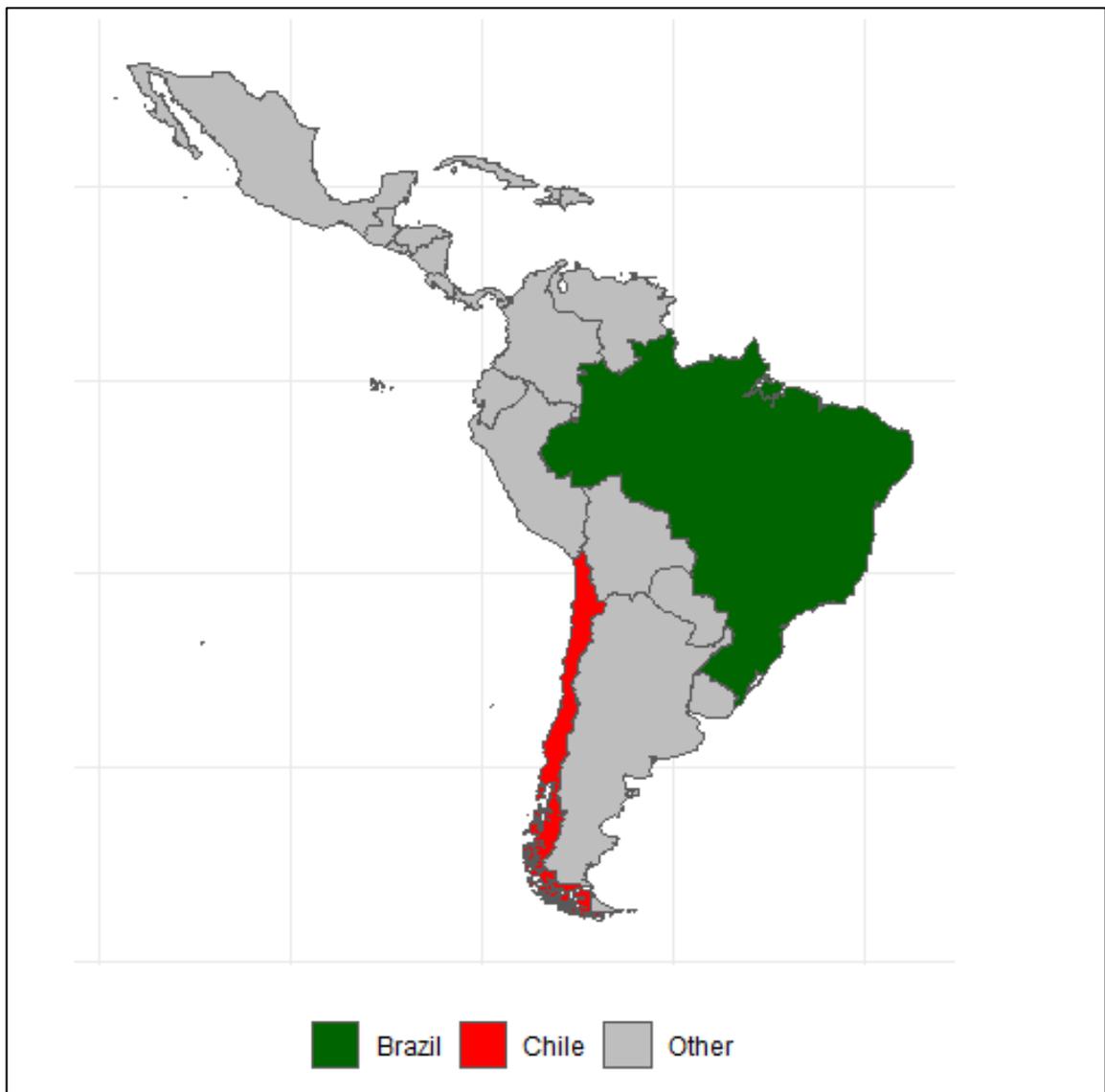
Figura 6 - Países da América Latina que fazem parte da UNESCO.



Fonte: Elaborada pela autora pela *Software R*. Belém (PA), Brasil, 2023.

Em 1963, foi criado o Escritório Regional da Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), localizado em Santiago, no Chile, com o objetivo de apoiar os Estados-membros e melhorar os sistemas educativos. Em seguida, em 1964, a UNESCO ganhou representação no Brasil e suas atividades foram iniciadas no Escritório da Organização em 1972, em Brasília. Apesar de sua presença no Brasil desde 1964, somente em 1992, durante a redemocratização e valorização do ensino público nacional, foi firmada uma parceria mais estreita com o governo brasileiro. A contribuição da Organização enfatiza o desenvolvimento de diversos projetos, cujo principal objetivo é aprimorar a qualidade da educação. Portanto, a UNESCO possui um papel singular, especialmente no âmbito da educação, considerando os vários instrumentos de apoio propostos para os países em destaque na Figura 7.

Figura 7 - Países membros da UNESCO, em destaque Brasil e Chile.



Fonte: Elaborada pela autora pelo *Software R*. Belém (PA), Brasil, 2023.

Em 1990, a região da América Latina passou por diversas reformas educacionais, atendendo não apenas à expansão do ensino, mas também à adaptação da educação pública às transformações da lógica de regulação capitalista. Essas reformas, resultado de recomendações de OI's voltadas para o modelo econômico neoliberal e conduzido pelo e para o mercado, buscaram atender às demandas relacionadas ao nível da educação básica. Nesse sentido, o foco central pautado na *qualidade* e *equidade* foi enfatizado pela UNESCO, sendo termos constantemente debatidos em eventos, conferências e documentos publicados, assim como o interesse na inovação das escolas, articulando as ideias de competência para as políticas educacionais.

Essa discussão começou no mesmo período, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, onde a Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi formulada. Essa declaração reconhece que a educação possui lacunas que precisam ser contornadas para melhorar sua qualidade e que deve ser universalmente disponível. Ela se baseia principalmente na concepção de que a educação é um direito fundamental de todos, independentemente de gênero e idade, e contribui para o progresso social, cultural e econômico (Jomtien, 1990). Além disso, chama a atenção mundial para a importância da prioridade na educação básica e ressalta a garantia das necessidades básicas de aprendizagem, considerando-a uma problemática que precisa ser resolvida (Torres, 2001). No entanto, de acordo com Torres (2001), a Declaração Educação Para Todos nem mesmo se aproximou do contexto dos professores e da população, tendo seguido outros caminhos devido aos prazos e à necessidade de apresentar resultados a curto prazo, o que trouxe uma contradição, priorizando a quantidade em vez da qualidade.

Para entender melhor a evolução e o impacto dessas iniciativas globais, é útil observar o quadro cronológico das principais cúpulas e conferências da UNESCO desde 1990 (Quadro 6). Estes eventos têm desempenhado um papel na moldagem das políticas educacionais globais e na formação de professores, abordando questões de qualidade, acesso e inclusão na educação.

Quadro 6 - Eventos realizados pela UNESCO do período de 1990 a 2023.

Ano	Evento
1990	Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia)
1993	Congresso Internacional e Plano Mundial de Ação sobre Educação para os Direitos Humanos e Democracia (Montreal, Canadá)
1994-1995	Declaração e Estrutura Integrada de Ação sobre Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia (Genebra, Suíça)

1997	Quinta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Hamburgo, Alemanha)
1998	Primeira Conferência Mundial sobre Educação Superior (Paris, França)
1999	Segundo Congresso Internacional sobre Educação Técnica e Vocacional (Seul, Coreia do Sul)
2000	Fórum Mundial de Educação (Dakar, Senegal)
2002	Declaração da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)
2003	Lançamento da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012)
2004	Lançamento do EDUCAIDS, a Iniciativa Global sobre Educação e HIV & AIDS
2008	48ª Conferência Internacional de Educação: “Educação Inclusiva: o Caminho do Futuro” (Genebra, Suíça)
2009	Conferência Mundial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Bonn, Alemanha); Sexta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Belém, Brasil); Conferência Mundial sobre Educação Superior (Paris, França)
2010	Conferência Mundial sobre Educação Infantil e Cuidados na Primeira Infância (Moscou, Federação Russa)
2012	Terceiro Congresso Internacional sobre Educação Técnica e Vocacional (Xangai, China)
2014	Conferência Mundial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Aichi-Nagoya, Japão)
2015	Fórum Mundial de Educação 2015 (Incheon, Coreia do Sul); Adoção da Estrutura de Ação Educação 2030 (Paris, França); Adoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Nova York, EUA)
2019	Criação da Comissão Futuros da Educação
2020	Criação da Coalizão Global de Educação em resposta à crise da COVID-19
2021	Cúpula Global de Educação; Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável
2022	Cúpula de Educação Transformadora; Pré-Cúpula da Educação Transformadora
2023	Reunião Anual do CIES 2023 (Washington, D.C., EUA)

Fonte: Elaborado pela autora. Belém (PA), Brasil, 2022.

No contexto da política educacional do Brasil e do Chile, a transnacionalização da educação, como discutida por Andrade e Sousa (2022), revela uma tendência global de mercantilização no ensino superior, impulsionada por políticas neoliberais desde a década de 1970. Esta tendência é caracterizada por uma crescente desregulamentação, privatização e diminuição da intervenção estatal, de acordo com as observações de Ianni (1998).

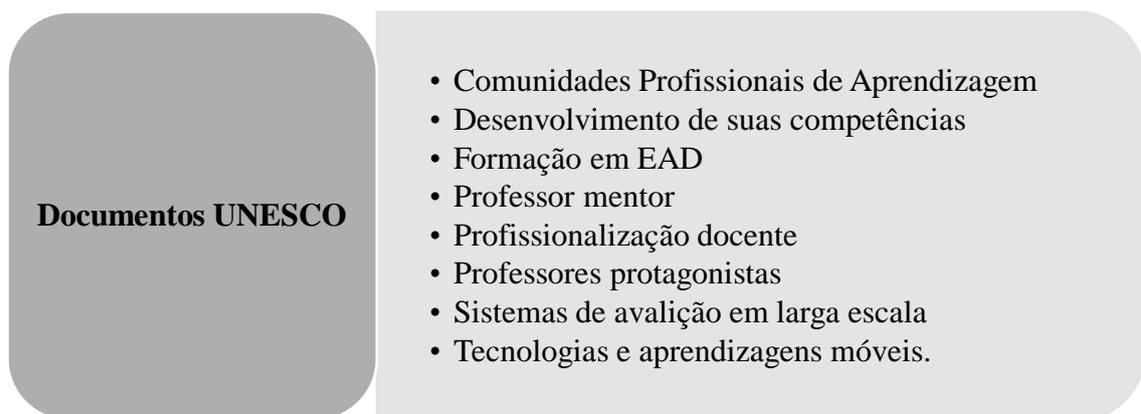
Ao mesmo tempo, a influência regional da América Latina nas políticas educacionais globais, especialmente sob a égide da UNESCO, é notável. Casassus (2001) ressalta o papel crucial das conferências da UNESCO na formação de diretrizes educacionais regionais, refletindo-se no impacto significativo desses encontros na formação continuada de professores, como apontado por Shiroma e Evangelista (2011). Estes documentos técnicos e políticos não

somente articulam as necessidades e desafios regionais, mas também orientam a implementação de estratégias educacionais em países como o Brasil e o Chile.

Essa transnacionalização pode ser vista como uma forma de imposição de uma visão hegemônica de educação, subjugando abordagens alternativas e potencialmente comprometendo a autonomia educacional dos Estados-nacionais. Essa dinâmica impacta a formação de professores, limitando sua autonomia profissional e subordinando a educação aos interesses do mercado, em detrimento das necessidades sociais e culturais locais (Contreras, 2002).

Neste contexto, os documentos da UNESCO, como “*Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*” (Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013) e “*Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*” (Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2014), desempenham um papel fundamental. Eles destacam aspectos cruciais relacionados à formação continuada de professores, oferecendo uma base para políticas educacionais que buscam equilibrar influências globais e necessidades locais.

Figura 8 - Principais características identificadas nos documentos da UNESCO



Fonte: Elaborada pela autora. Belém (PA), Brasil, 2022.

A Figura 8 ilustra categorias emergidas da análise das diretrizes da UNESCO (2013, 2014), refletindo temas prevalentes nos discursos da Organização. Entre eles, destaca-se a ênfase nas Comunidades de Profissionais de Aprendizagem, uma abordagem que promove uma

gestão escolar sustentável através da colaboração, foco na aprendizagem, integração e liderança compartilhada, conforme delineado por Chediak *et al.* (2018).

Quanto ao desenvolvimento de competências dos professores, a UNESCO enfatiza que é necessário mantê-los atualizados, exigindo um equilíbrio entre teoria e prática para uma aplicação real em sala de aula, enquanto a Educação a Distância (EAD) oferece flexibilidade, mas enfrenta desafios como a falta de interação e motivação dos alunos. A figura do Professor Mentor, é valorizada pela UNESCO, pois são professores com longa data de experiência e que possuem habilidades específicas de mentoria e suporte adequado para acompanhar os professores iniciantes.

A profissionalização docente é destacada como um elemento chave, preparando educadores para um mercado de trabalho no qual são reconhecidos. Paralelamente, a UNESCO enfatiza a necessidade de os professores serem protagonistas no seu próprio desenvolvimento e na formulação de políticas educacionais, defendendo um sistema que não apenas valorize suas perspectivas, mas também forneça os recursos necessários para sua atuação efetiva. Enquanto os Sistemas de Avaliação em Larga Escala são reconhecidos como ferramentas importantes para medir o progresso educacional. Adicionalmente, as tecnologias e aprendizagens móveis, embora ofereçam potencial para um ensino mais adaptável e personalizado, enfrentam desafios significativos, incluindo a desigualdade de acesso e a possibilidade de distrações, o que demanda uma integração cuidadosa e focada na efetiva melhoria da qualidade educacional.

As categorias representadas na Figura 8 ressaltam a necessidade de uma revisão crítica nas práticas, na formação e na atuação dos professores, propondo diferentes métodos e formatos de formação docente que atendam às exigências da educação no século XXI e às demandas da reestruturação produtiva no mercado de trabalho. A formação continuada surge como um elemento central nos discursos políticos e educacionais, influenciando a criação de legislações, programas e projetos educacionais, especialmente em países em desenvolvimento. Dentro deste contexto, a formação docente é percebida pela burguesia como um elemento dinamizador do mercado, demandando constantes mudanças e inovações.

É necessário, portanto, adotar uma perspectiva crítica na análise dos documentos da UNESCO sobre a formação continuada de professores, conforme argumentado por Ball (2008). Essa análise não deve ocorrer isoladamente, mas sim no contexto das condições políticas e econômicas em que foram produzidos, considerando as relações de poder e as ideologias vigentes na sociedade. Esta abordagem é corroborada por Fairclough (2003), que salienta a influência das condições históricas, políticas e econômicas na produção de documentos, refletindo as contradições e conflitos sociais.

Consequentemente, a análise desses documentos desvenda não apenas as perspectivas internacionais sobre a formação docente, mas também as disputas políticas e ideológicas que permeiam o campo educacional em diferentes períodos históricos. Ademais, revela as relações de poder na sociedade global e em diversas regiões, as quais moldam a produção e a disseminação desses documentos.

1.2 O perfil do professor na perspectiva da UNESCO

Com as constantes reformas educacionais ocorridas nos últimos anos, o perfil do professor tem sido significativamente transformado. Cada vez mais, o professor é exigido a atender às demandas do mundo globalizado e da sociedade do conhecimento. São requeridas habilidades para se adaptar às constantes mudanças e desafios no mundo atual, bem como atender de forma criativa e inovadora às necessidades e interesses do mercado. Nessa perspectiva, o livro “Educação para além do Capital”, de Mészáros, propõe um debate que incentiva a busca para compreender os verdadeiros motivos e interesses das reformas educacionais. Essa abordagem é impulsionada pela percepção de que as determinações fundamentais do sistema capitalista são irreformáveis. Diante disso, torna-se necessário considerar a educação fora do contexto do capital.

Nesse sentido, Mészáros (2005, p.25) afirma:

(...) as mudanças, sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução (Mészáros, 2005, p. 25)

Os discursos que desvelam os interesses das reformas educacionais podem ser encontrados nos documentos produzidos pela UNESCO, nos quais a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é apontada como uma das áreas prioritárias na educação. Para a Organização, os docentes são considerados fundamentais para garantir a qualidade da educação e atingir os objetivos de desenvolvimento sustentável estabelecidos pelas Nações Unidas (Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013). Em relação a isso, diversas iniciativas têm sido desenvolvidas com o propósito de aprimorar a formação de professores na América Latina, incluindo a promoção do acesso à formação docente, a implementação de

tecnologias educacionais, programas de intercâmbio e políticas e práticas de formação de professores voltadas à qualidade (Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013).

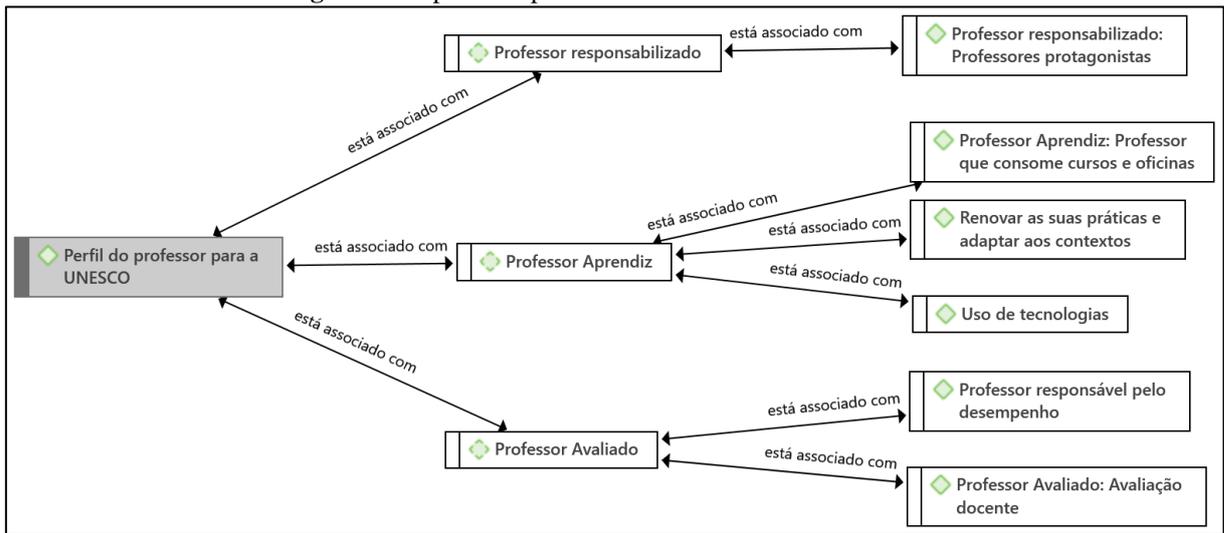
No entanto, Evangelista e Shiroma (2007) apresentam uma crítica em relação à desqualificação da imagem docente por meio das diretrizes propostas por OI's:

Seria ingênuo acreditarmos que a desqualificação da imagem docente seria suficiente para implementar as reformas neoliberais na Educação. Seria também ingênuo acreditar que é a isso a que se dedicam as agências internacionais, ainda quando em seus documentos essa atuação apareça de modo altamente enfático. As providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvem sua formação e sua atuação profissional. Ou seja, a reforma dos anos de 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão (Evangelista; Shiroma, 2007, p.537).

Especificamente, por meio das iniciativas da UNESCO, propõe-se uma flexibilização curricular visando adequar a formação dos professores às necessidades contemporâneas do capital, com ênfase na eficiência e eficácia. Segundo Gomide (2010), pode-se identificar, através do relatório da Organização, uma compreensão moralista na formação e atuação dos professores, tanto para aqueles que atuam na zona urbana quanto para os que atuam no campo. Nessa perspectiva, é possível compreender que, embora a responsabilidade seja atribuída ao professor, soluções para problemas já existentes, como a defasagem salarial e a falta de condições mínimas de trabalho no Brasil e em outros países da América Latina, não são apresentadas.

Os docentes são considerados elementos-chave para as mudanças educacionais e têm um papel decisivo na concretização do projeto educativo proposto pelas políticas neoliberais. Nesse sentido, através da análise dos documentos da UNESCO, o perfil do professor pode ser sintetizado, conforme demonstrado na Figura 9:

Figura 9 - O perfil do professor de acordo com a UNESCO.



Fonte: Elaborada pela autora pelo *Atlas.ti*. Belém (PA), Brasil, 2023.

Inicialmente, identifica-se a categoria “professor protagonista”, um termo frequentemente empregado pela organização. Essa categoria, ao ser relacionada com a ideia de “professores responsabilizados”, proposta por Evangelista (2017) e Shiroma et al. (2017), que defendem que o sucesso da educação não deve ser atribuído exclusivamente aos professores, evidencia uma discussão ampla. Notavelmente, a concepção de “professor protagonista” proposta pela UNESCO é objeto de debate nas obras de Campos (2005), Evangelista e Shiroma (2007), Gomide (2010), e Martins Filho e Silva (2009).

Ao analisar esses dois conceitos – “professor responsabilizado” e “professor protagonista” –, compreende-se que ambos podem ser considerados sinônimos, pois destacam a relevância do papel do professor na educação, bem como a responsabilidade inerente às suas práticas e à sua formação continuada. No entanto, é fundamental evidenciar algumas questões pertinentes a essas concepções. Uma das principais questões é a carga de responsabilidade imposta aos docentes pela concepção de “professor protagonista”. Campos (2005), em seu artigo “Docente como Protagonista na Mudança Educacional” da coletânea da UNESCO, ressalta a importância do fator docente nas mudanças educacionais. Contudo, essa perspectiva tende a minimizar a influência do contexto social, político e econômico na educação.

Essa visão traz à tona a influência da globalização nas políticas educacionais da América Latina, refletida nas imposições do mercado econômico. Segundo Vieira (2002), o governo busca alinhar o trabalho educativo e a identidade dos professores às demandas do capitalismo, tratando a educação como uma responsabilidade compartilhada, que envolve pais, governos, sociedade e alunos. No entanto, a concepção de “professor protagonista” atribui primariamente

ao professor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da educação, uma abordagem que se mostra inadequada e injusta.

Sob essa ótica, as políticas educacionais que colocam o professor como protagonista das mudanças também promovem a formação continuada do docente. Embora essa formação seja essencial para o desenvolvimento dos professores, enfrenta-se desafios como a falta de tempo, recursos financeiros e políticas públicas adequadas. Contrariamente, para o sistema capitalista, conforme argumenta Evangelista (2017, p. 10), a questão não se resume à escassez de recursos, mas à necessidade de uma “autonomia responsável” do professor.

Neste contexto, sugere-se que o professor é o principal responsável pelo seu próprio desenvolvimento, desconsiderando as barreiras ao acesso a oportunidades de formação. Essa perspectiva negligencia a necessidade de valorização da formação docente pelo sistema educacional e pelo Estado, tratando-a como uma escolha individual do professor.

Os relatórios da UNESCO introduzem categorias como “professor responsável pelo desempenho” e “avaliação docente”, que se correlacionam com a ideia de “professor avaliado”, discutida por Shiroma *et al.* (2017) e Evangelista (2017). As autoras argumentam que a profissionalização e avaliação dos professores são complementares, mas criticam as conotações positivas associadas à profissionalização docente sob a lógica de mercado, como qualidade e eficiência, apontando para as tensões e contradições no processo.

A abordagem dos sistemas de avaliação em larga escala, como uma política governamental alinhada aos interesses do capital, e implementada por OI's como a OCDE, com programas como PISA e TALIS, interliga-se com a desvalorização do trabalho na educação, especialmente entre professores da rede pública.

Evangelista e Shiroma (2003) apontam essa perspectiva de uma gestão focada em resultados na administração pública, que inclui a responsabilização dos servidores públicos por metas e a conscientização sobre a missão de suas organizações. Os OI's defendem que para uma reforma eficaz do estado, é necessário investir na construção de instituições e na formação de pessoal qualificado para uma avaliação de desempenho eficiente tanto a nível organizacional quanto individual (Evangelista; Shiroma, 2003).

O conceito de “professor avaliado”, assim como o “professor responsabilizado”, tende ainda perpetuar a responsabilidade dos professores pelos problemas da educação. A UNESCO, ao analisar as dificuldades na formação de professores, aponta que as instituições formadoras não estão adequadamente preparadas para atender às necessidades da sociedade contemporânea.

É problemática a visão reducionista que atribui ao professor a responsabilidade principal pelo desempenho do aluno, sem considerar todos os fatores que influenciam o processo educacional. Essa abordagem da UNESCO utiliza a avaliação como um meio de medir o sucesso do ensino e, ao mesmo tempo, como um instrumento de punição ou recompensa, gerando um clima de medo e insegurança entre os professores.

A ideia de “professor avaliado” falha ao não reconhecer a complexidade do processo educativo, assim como as outras concepções do perfil do professor evidenciadas nos documentos. Não se pode medir o sucesso do ensino apenas por indicadores quantitativos, como notas e avaliações, sem considerar outros aspectos como a qualidade dos projetos, a participação dos alunos e a criatividade.

Cabe ressaltar que essa concepção contradiz a noção de que o professor é um profissional capacitado e comprometido com a educação, apresentando-o como alguém que precisa ser monitorado e controlado. É essencial enfatizar que a responsabilidade pela educação não recai somente sobre os professores, mas também sobre as condições socioeconômicas das famílias, a qualidade das escolas, a disponibilidade de recursos, entre outros fatores.

Um novo perfil docente tem ganhado destaque recentemente: o do “professor aprendiz”. Esta figura, que valoriza a renovação constante de práticas pedagógicas e a capacidade de se adaptar a contextos atuais, tem sido alvo de críticas de diversos autores, incluindo Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), e Davis *et al.* (2011). Esses autores argumentam que tal concepção enfatiza excessivamente a ideia de que os professores são meros consumidores de conhecimento, sempre em busca de novos cursos e oficinas para aperfeiçoar suas habilidades. Segundo eles, essa visão transforma os professores em “aprendizes constantes”, sempre à procura de novas informações e habilidades para melhorar sua prática pedagógica.

Contudo, essa perspectiva pode ser problemática, pois tende a simplificar a complexidade do trabalho docente. Ela falha ao não considerar os contextos sociais, políticos e econômicos que influenciam a educação. Por exemplo, professores em regiões com limitado acesso à tecnologia avançada podem enfrentar dificuldades em acessar recursos para a formação continuada, ou podem ser restringidos por limitações financeiras. Além disso, essa abordagem negligencia a importância de outros fatores, como a infraestrutura escolar, políticas educacionais e disponibilidade de recursos, na melhoria da qualidade educacional.

A ênfase no uso de tecnologias na formação continuada dos professores também é questionada. Embora a tecnologia possa ser uma ferramenta útil no ensino e na aprendizagem, não deve ser vista como uma panaceia para todos os desafios educacionais. O uso inadequado da tecnologia pode, inclusive, ser contraprodutivo, especialmente quando os professores não

estão adequadamente preparados para sua utilização efetiva. É fundamental lembrar que a tecnologia não substitui a importância de um professor, com habilidades pedagógicas consolidadas e a capacidade de estabelecer uma conexão genuína com seus alunos.

Nesta linha de crítica, Evangelista (2017) argumenta que essa reconfiguração na formação dos professores pode levar à sua desqualificação. O professor é retratado como alguém que precisa de treinamento constante, em vez de ser reconhecido como um profissional com conhecimento profundo e consolidado. Além disso, o conceito de “professor aprendiz” implica que o papel do educador se limite apenas à facilitação da aprendizagem do aluno, sem uma participação ativa e significativa na construção do conhecimento. Assim, o papel do professor é reduzido a um mero acompanhante no processo de ensino-aprendizagem, sem um impacto mais profundo na educação.

1.3 Compreendendo a visão da UNESCO sobre a formação continuada de professores

Sabe-se que a formação continuada de professores sempre foi entendida como uma maneira de atualizar conhecimentos e práticas pedagógicas para melhorar a educação. Nesse quesito, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) mencionam que, especialmente após a Primeira Guerra Mundial, a formação continuada passou a ser vista como necessária para difundir ideologias e propostas pedagógicas específicas, como a Escola Nova. Já durante a Guerra Fria, a formação continuada foi amplamente utilizada como uma ferramenta para melhorar a qualidade da educação, mas também para capacitar recursos humanos em todos os níveis, com a finalidade de implementar reformas educativas em diferentes países (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010).

A partir disso, compreende-se que a formação continuada está articulada a contextos políticos e econômicos em que é realizada, podendo servir tanto para aprimorar a qualidade da educação quanto para difundir ideologias e interesses específicos. Nesse sentido, foi se constituindo como um produto de consumo, inicialmente ofertado pelo Estado ou empregadores, mas que passou a ser demandado e adquirido pelos próprios professores. Nos anos 1990, a formação de professores teve que se adaptar às exigências da globalização e o nível superior passou a ser exigido dos docentes para trabalhar em sala de aula (Reis; André; Passos, 2020).

Diante da LDB, foi estabelecido que era necessário ter nível superior em licenciatura ou normal superior para atuar na educação básica. Essa medida representou uma valorização da formação dos professores, que antes não precisavam ter uma formação específica para a

docência. A mudança na legislação permitiu que os professores estivessem mais preparados para lidar com as demandas do ensino e desenvolver práticas pedagógicas eficientes. Ademais, a exigência de formação em nível superior também contribuiu para a valorização da carreira docente, o que é fundamental para atrair novos profissionais para a área.

No entanto, apesar dos avanços trazidos pela LDB, ainda existem desafios a serem enfrentados na formação dos professores, como a necessidade de uma formação mais voltada para a prática e a valorização dos profissionais da educação. Nessa perspectiva, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) defendem que as instituições de ensino superior devem assumir a formação continuada, mas muitas vezes isso não tem acontecido, e a falta de valorização do profissional da educação como autor e produtor de sua própria formação é uma realidade a ser superada.

Além disso, é essencial compreender como os professores aprendem, se formam e desenvolvem sua ação docente, a fim de evitar a reprodução de modelos ultrapassados que não estimulam o pensamento crítico e criativo dos alunos. A formação continuada de professores é vista como uma ferramenta fundamental para aprimorar as práticas pedagógicas, transformar a realidade institucional e promover o desenvolvimento profissional, conforme destacado por Davis *et al.* (2011). No entanto, é necessário superar concepções limitadas de formação que a encaram apenas como um meio de suprir lacunas na formação inicial, obter certificados ou satisfazer interesses pontuais. A formação continuada deve ser vista como um processo dinâmico e contínuo de aprendizagem ao longo da carreira docente.

É a partir dessa perspectiva que a UNESCO, enquanto um OI, dissemina em seus documentos recomendações para o docente e evidencia qual é a sua visão sobre o próprio docente e a sua formação. Na análise dos relatórios, é possível identificar algumas concepções que foram categorizadas em objetivos, processos, ações e contextos em que o docente está inserido, conforme apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 - Visão da Unesco referente à formação continuada de professores

Objetivos	Processos	Ações	Contextos
<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir competências - Atualização - Aumenta a qualidade da educação 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre a própria prática - Comunidades de aprendizagem entre pares 	<ul style="list-style-type: none"> - Permanentes até o final da vida profissional - Oportunidades de os docentes aprenderem 	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação com outras dimensões políticas

Fonte: Elaborada pela autora. Belém (PA), Brasil, 2023.

A abordagem da UNESCO sobre a formação continuada de professores é frequentemente vista sob uma perspectiva neoliberal, na qual a educação é destacada como um elemento crucial na produção econômica. Essa visão promove a formação continuada como uma estratégia para aumentar a eficiência e a competitividade do sistema educacional. No que diz respeito aos objetivos da formação continuada, Harvey (2005) observa que incluem a aquisição de competências e a atualização constante, respondendo à crescente demanda por uma força de trabalho altamente qualificada. No entanto, Ball (2003) critica essa abordagem, considerando-a tendenciosa e redutora.

É necessário reconhecer que a formação continuada não deve se limitar apenas à aquisição de competências e atualização técnica, mas também deve ser encarada como uma oportunidade para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Contreras (2002) argumenta que enfatizar a aquisição de competências pode levar a uma instrumentalização da educação, servindo mais às necessidades do mercado do que promovendo uma educação crítica e emancipadora. Ele defende que a educação deve ir além da transferência de habilidades técnicas, formando cidadãos críticos e autônomos.

A perspectiva de que a formação continuada dos professores deve se adaptar apenas às mudanças tecnológicas ou de mercado é problemática. Freire (1996) alerta que a educação deve transcender a mera transmissão de informações e habilidades técnicas, visando formar indivíduos críticos e criativos capazes de transformar sua realidade. Nesse contexto, Petraglia (1995) defende que a formação continuada deve promover experiências de ensino-aprendizagem que estimulem a criatividade e reflexão crítica dos professores, em vez de se concentrar apenas na transmissão de informações e técnicas. Giroux (1997) ressalta a importância de uma formação política para os professores, para que compreendam a educação como um processo social e político, não apenas técnico.

Muitas vezes, a reflexão na formação continuada ocorre dentro de uma lógica de mercado, priorizando resultados imediatos e mensuráveis. Isso transforma a reflexão em um exercício técnico e instrumental, negligenciando a dimensão crítica e política. O conceito de “professor reflexivo” da UNESCO acaba sendo limitado a essa dimensão técnica, ignorando as relações sociais e políticas que permeiam a prática educativa.

A reflexão crítica na formação continuada deve abranger não só aspectos pedagógicos, mas também uma análise das condições políticas, econômicas e sociais que influenciam a educação. Autores como Freire (1979) e Giroux (1997) enfatizam a importância da reflexão crítica como meio de libertação e transformação social. Freire (1979) vê a reflexão crítica como

essencial para formar indivíduos capazes de compreender e intervir na realidade, enquanto Giroux (1979) considera-a fundamental para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva.

As comunidades de aprendizagem entre pares, embora eficientes, frequentemente negligenciam a dimensão política e social da formação docente, perpetuando uma visão individualista e competitiva da educação. A troca de conhecimentos e experiências entre professores é benéfica, mas deve fazer parte de um processo mais amplo que inclua reflexão crítica e conscientização sobre as desigualdades e relações de poder no contexto educacional e na sociedade.

A formação continuada de professores, essencial para atender às necessidades dos alunos e às especificidades de cada contexto educacional, deve estar alinhada com políticas que fomentem a diversidade cultural e a inclusão social. Segundo o Relatório de Monitoramento Global de Educação da UNESCO de 2020, há uma necessidade crucial de valorizar o magistério e assegurar condições de trabalho adequadas para os professores, um desafio ainda persistente em muitos países. Esta valorização é fundamental, pois sem ela, a formação continuada pode ser percebida como excessivamente exigente e desmotivadora. O relatório da UNESCO, assim como destacado por Maués e Camargo (2014), aponta que a formação continuada frequentemente adota uma abordagem muito teórica e generalista, negligenciando aspectos pedagógicos cruciais que poderiam aprimorar o desempenho dos professores em suas funções. Como resultado, esse tipo de formação acaba tendo um impacto limitado tanto no desempenho dos professores quanto na qualidade da educação.

1.4 As recomendações da UNESCO para a formação continuada de professores na América Latina e Caribe

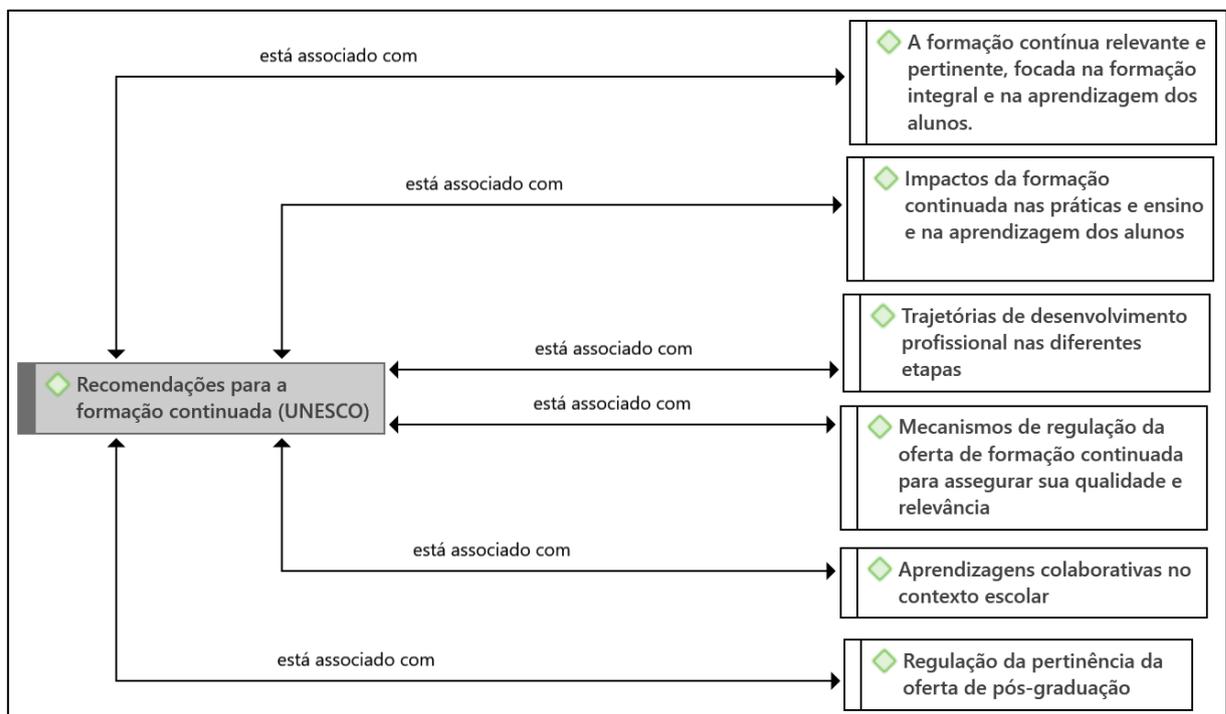
Sabe-se que o objetivo principal da UNESCO é garantir a promoção da educação e da ciência para todos. Para atingir esse objetivo, recomendações têm sido feitas pela organização para o âmbito geral da educação, bem como especificamente para a formação de professores, visando melhorar a qualidade da educação e garantir que os professores estejam preparados para desempenhar suas funções de maneira eficaz.

A formação de professores, para a UNESCO, é considerada uma “questão crítica” para a qualidade da educação e para o sucesso dos alunos. Por isso, enfatiza-se a importância da formação continuada dos professores no documento “*Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe, Centro de Estudios de*

Políticas em Educación” (Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013) e “*Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*” (Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2014). As recomendações incluem a necessidade de os professores desenvolverem habilidades como a capacidade de planejar e avaliar suas aulas, de trabalhar em equipe, de lidar com a diversidade cultural e de utilizar tecnologias da informação e da comunicação em seu trabalho. Além disso, enfatiza-se a importância da reflexão crítica sobre a prática dos professores e da aprendizagem entre pares, como meios para aprimorar a qualidade da educação.

Dessa forma, identificou-se as seguintes recomendações da UNESCO, que se expressam na Figura 10:

Figura 10 - As recomendações para a formação continuada de professores.



Fonte: Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013; 2014. Adaptado pela autora no *software Atlas.ti*, 2023.

A partir das 6 orientações encontradas para a formação continuada de professores, cada uma delas será discutida a seguir com suas respectivas estratégias específicas.

Orientação 1: A formação contínua relevante e pertinente, focada na formação integral e na aprendizagem dos alunos.

Na primeira orientação sobre a formação continuada de professores, foram identificadas 6 estratégias específicas (Quadro 8), sendo elas:

Quadro 8 - Estratégias específicas da primeira recomendação da UNESCO.

Estratégias Específicas
<ul style="list-style-type: none"> a) Definir padrões de ensino e desempenho para professores que orientem o desenvolvimento profissional e avaliação de desempenho; b) Utilizar avaliações de desempenho dos professores para identificar necessidades prioritárias de educação em contextos escolares específicos; c) Focar no desenvolvimento profissional dos professores de acordo com as necessidades específicas da escola, com prática reflexiva e análise de necessidades de formação; d) Apoiar professores de Educação Bilíngue Intercultural com conhecimento da língua e cultura indígenas, e preparação pedagógica e sociolinguística; e) Fornecer ferramentas e estratégias para melhorar a disciplina escolar e promover a convivência na sala de aula e centro educacional; f) Oferecer incentivos e recursos para atividades formativas, como bolsas para pós-graduação e estágios;

Fonte: Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013; 2014. Adaptado pela autora, 2023.

A primeira estratégia específica para o desenvolvimento profissional de professores, conforme proposto pela UNESCO, envolve a definição de padrões de ensino e desempenho. Estes padrões têm como objetivo orientar o desenvolvimento profissional e a avaliação de desempenho dos docentes. No entanto, Lima (1994) alerta que a imposição rígida desses padrões pode ser inadequada, especialmente em contextos complexos onde soluções prontas não são aplicáveis. Ele sugere que os professores sejam incentivados a pensar criticamente sobre sua prática e a se engajar em processos colaborativos de melhoria (Lima, 1994). Apesar de parecer uma estratégia razoável para assegurar a qualidade do ensino, ela apresenta divergências, incluindo o risco de uma visão limitada sobre o que constitui um bom desempenho, não considerando a diversidade dos contextos educacionais e as necessidades específicas de cada comunidade escolar.

A segunda estratégia relaciona-se com a primeira, focando na avaliação de desempenho dos professores para identificar necessidades educacionais prioritárias em contextos específicos. Luckesi (2011), contudo, critica que muitas dessas avaliações são baseadas em testes padronizados que não refletem as complexidades do ensino e aprendizagem. Além disso,

essa abordagem pode levar à injustiças, especialmente para professores em escolas com recursos limitados ou alunos enfrentando desafios socioeconômicos.

A terceira estratégia da UNESCO enfatiza uma abordagem contextualizada e reflexiva, focando nas necessidades específicas de cada escola. Libâneo (2001) ressalta, porém, que frequentemente a formação profissional é tratada isoladamente, sem considerar as necessidades mais amplas do sistema educacional. Isso resulta em oportunidades desiguais de desenvolvimento profissional e destaca os desafios de implementar práticas reflexivas em escolas habituadas a métodos tradicionais.

Neste contexto, Shiroma e Evangelista (2010) propõe uma visão da profissionalização docente, que engloba tanto a formação inicial e continuada quanto o desenvolvimento da identidade profissional. Evangelista e Shiroma (2003) reforçam a ideia de que a profissionalização docente deve ser entendida como parte de uma política de estado, estendendo-se por toda a experiência docente, desde a formação até a prática em sala de aula. Esta perspectiva sugere que a profissionalização está intrinsecamente ligada às políticas de formação e gestão de professores.

A quarta estratégia da UNESCO apoia professores de Educação Bilíngue Intercultural, mas enfrenta apontamentos de Silva (2005) e Costa (2006), que argumentam que a educação bilíngue é frequentemente utilizada como ferramenta de assimilação cultural. Eles sugerem que uma abordagem baseada em direitos humanos é necessária para valorizar e promover a diversidade linguística e cultural.

A quinta estratégia se concentra em melhorar a disciplina escolar e a convivência na sala de aula. Zeichner (2010) aponta que esta abordagem pode enfatizar excessivamente o controle do comportamento dos alunos em detrimento do desenvolvimento de uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva.

A sexta estratégia envolve oferecer incentivos e recursos para atividades formativas, como bolsas para pós-graduação. Flores-Martinez (2018) e Araújo (2002) alertam que esta abordagem pode criar desigualdades no acesso à formação, favorecendo professores em posições mais privilegiadas.

Orientação 2: Impactos da formação continuada nas práticas e ensino e na aprendizagem dos alunos

Na segunda orientação sobre a formação continuada de professores, identificou-se 10 estratégias específicas (Quadro 9), são elas:

Quadro 9 - Estratégias específicas da segunda recomendação da UNESCO.

Estratégias Específicas
<ul style="list-style-type: none"> a) A formação contínua deve ser ligada ao trabalho em sala de aula; b) Certificações devem refletir um sólido aprendizado profissional; c) Promover o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem; d) Apoiar equipes de ensino em habilidades interdisciplinares e intersetoriais; e) Priorizar cobertura de programas de treinamento contínuo e investir recursos; f) Melhorar condições de participação em formação continuada; g) Associar formação contínua a incentivos na carreira docente; h) Considerar resultados de avaliações de aprendizagem dos alunos; i) Avaliar uso de novas tecnologias na formação profissional; j) Promover atividades de experimentação e sistematização de experiências.

Fonte: Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013; 2014. Adaptado pela autora, 2023.

Ao realizar as análises das 10 estratégias específicas que compõem a segunda orientação, é importante destacar que a primeira estratégia, que preconiza que a formação contínua do docente deve estar ligada ao trabalho em sala de aula, pode ser evidenciada por não considerar de forma suficiente outros fatores relevantes dentro deste contexto. Ao priorizar a conexão entre a formação continuada e o trabalho em sala de aula, a UNESCO desconsidera a importância de outras dimensões igualmente fundamentais para o desenvolvimento e formação do professor.

Dentre elas, destaca-se a desconsideração da dimensão reflexiva, que implica o não desenvolvimento do professor para refletir criticamente sobre sua prática e sobre o contexto em que está inserido. Nessa perspectiva, autores como Schön (1983) e Ball (1993) têm destacado a importância da dimensão reflexiva para a formação de professores. Nesse sentido, a conexão entre formação continuada e trabalho em sala de aula pode se tornar limitada se não houver espaço para a reflexão crítica sobre a própria prática. De acordo com Perrenoud (2000), a formação continuada que prioriza apenas a prática de sala de aula pode acabar perpetuando modelos de ensino ultrapassados e desconsiderar a complexidade e diversidade das práticas docentes.

Como já mencionado, é importante ressaltar que a educação não é apenas um processo técnico de transferência de conhecimentos e habilidades, mas também é influenciada por fatores socioeconômicos, políticos e culturais. Uma formação continuada efetiva deve, portanto, considerar esses aspectos mais amplos e não se concentrar apenas no trabalho em sala de aula. Além disso, a estratégia inicial da UNESCO pode perpetuar a ideia de que a sala de aula é um espaço isolado, desconectado do mundo exterior. Contudo, a educação é profundamente influenciada por fatores sociais, econômicos e políticos, os quais devem ser considerados na formação continuada dos docentes.

Os relatórios recentes como “Monitoramento global da educação - América Latina e Caribe Inclusão e Educação: todos, sem exceção” de 2020 abordam os desafios educacionais agravados pela COVID-19 (Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2020). Já o “Relatório Mundial das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento dos Recursos Hídricos 2023” destaca questões como a escassez de água nas escolas durante a pandemia, ressaltando a importância da gestão sustentável dos recursos hídricos e da educação híbrida (Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2023). Esses relatórios, em conjunto com a primeira estratégia da UNESCO (2013, 2014), destacam a necessidade de uma formação continuada de professores que transcenda a pedagogia tradicional, abordando temas como segregação, exclusão, diversidade e violência.

Evidencia-se que o discurso predominante na educação muitas vezes minimiza estas questões críticas, perpetuando desigualdades e discriminações. É essencial que a formação de professores inclua uma compreensão profunda das realidades sociais e culturais complexas, valorizando a diversidade linguística e cultural, especialmente em contextos indígenas, e desenvolvendo estratégias contra a violência e o *bullying* escolar. Além disso, a crise hídrica nas escolas durante a pandemia evidencia desafios críticos na infraestrutura educacional, desafiando o discurso da UNESCO que, por vezes, pode não considerar plenamente a realidade das escolas, especialmente em contextos de crise.

A segunda estratégia específica para a formação continuada de professores destaca a importância da certificação como reflexo de um sólido aprendizado profissional. Embora essa afirmação possa parecer razoável, uma análise mais aprofundada revela que essa estratégia pode ser limitante e descontextualizada da realidade dos professores e dos alunos. Pode-se mencionar que a certificação muitas vezes se baseia em exames padronizados que medem a capacidade do professor de lembrar e aplicar informações em um contexto específico. Esses exames não levam em conta o conhecimento contextualizado que os professores adquirem por meio de suas experiências em sala de aula, nem a complexidade das habilidades que os professores precisam desenvolver para apoiar o aprendizado dos alunos. Como argumenta Shulman (2004), os professores precisam de um conhecimento profissional que integre as demandas da prática, a teoria e a pesquisa em um todo que permita a tomada de decisões em situações complexas.

A terceira estratégia específica visa promover o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem. Compreende-se que o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem é uma estratégia importante para a formação continuada de professores, mas não pode ser vista como

uma solução isolada para os problemas da educação. A formação continuada deve estar inserida em um projeto mais amplo de transformação social, que busque superar as desigualdades e contradições da sociedade capitalista. A partir desse contexto, é necessário que as comunidades de aprendizagem sejam construídas a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica, e não como uma mera troca de experiências entre os professores. Isso implica em uma compreensão mais profunda das raízes dos problemas da educação e na busca por soluções que não sejam apenas paliativas, mas que busquem a transformação da realidade.

A quarta estratégia específica visa apoiar equipes de ensino em habilidades interdisciplinares e intersetoriais, com a função de aprimorar a qualidade da educação e preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo atual. Um dos principais pontos é que a implementação dessa estratégia pode ser difícil, já que exige grande colaboração entre diferentes equipes de ensino. Além disso, é necessário que as equipes de ensino sejam capazes de integrar conhecimentos de diferentes áreas e disciplinas de forma efetiva, o que pode ser um desafio, especialmente em áreas de conhecimento muito diferentes. Segundo Dayrell (2007), a colaboração entre equipes de ensino é essencial para garantir uma educação de qualidade. No entanto, outro ponto a ser destacado é que a simples presença de equipes de ensino não é suficiente para garantir o sucesso da estratégia. É necessário que as equipes de ensino sejam apoiadas em sua capacidade de colaborar efetivamente e de integrar conhecimentos de diferentes áreas.

A quinta estratégia específica consiste em priorizar a cobertura de programas de formação continuada e investir recursos. Pode-se perceber que essa estratégia pode ser difícil de ser executada em contextos em que há escassez de recursos e falta de infraestrutura adequada. Embora seja necessário investir recursos na formação continuada, é necessário que esses recursos sejam investidos de forma estratégica e efetiva. Conforme apontado por Arroyo (2011), é necessário que haja um planejamento cuidadoso e uma avaliação constante dos programas de formação continuada, de forma a garantir que esses programas atendam às necessidades dos professores e dos alunos e produzam resultados concretos em termos de melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem.

A sexta estratégia específica visa melhorar as condições de participação em formação continuada. Embora seja importante, pode ser evidenciada por sua limitação em abordar questões estruturais e políticas mais amplas que afetam a educação. Ao se concentrar em melhorar as condições de participação, a estratégia não aborda as questões mais profundas que levam à desigualdade na educação, como a falta de recursos financeiros, o acesso limitado à

tecnologia e a desigualdade de gênero e raça, o que também é evidenciado em outras estratégias específicas da primeira orientação.

A sétima estratégia consiste em associar formação contínua a incentivos na carreira docente, e pode ser vista como uma forma de utilizar um incentivo material (a possibilidade de avanço na carreira) para estimular os professores a se engajarem em atividades de formação continuada. No entanto, essa estratégia pode ser vista como limitada, pois ignora outros fatores que também podem influenciar a participação dos professores em programas de formação continuada, como a disponibilidade de tempo, o interesse pessoal e o valor atribuído à formação.

Na oitava estratégia específica, busca-se considerar os resultados de avaliações de aprendizagem dos alunos. No entanto, entende-se que esses resultados não podem ser considerados isoladamente para a avaliação da educação. Enquanto na nona estratégia específica, busca-se avaliar o uso de novas tecnologias na formação profissional. Embora essa estratégia possa ser vista como uma forma de avançar na educação e melhorar o acesso a recursos, ela não aborda as desigualdades sociais e econômicas que afetam a educação. Ao avaliar o uso de novas tecnologias na formação profissional, a estratégia da UNESCO pode estar deixando de lado questões mais amplas, como o acesso desigual à tecnologia e o papel das empresas de tecnologia na educação. Portanto, embora o uso de novas tecnologias na formação profissional possa ser útil para melhorar a qualidade da educação em alguns aspectos, não deve ser visto como uma solução completa para as desigualdades educacionais.

A décima estratégia específica visa promover atividades de experimentação e sistematização de experiências. Essa estratégia pode ser vista como um passo positivo na busca por uma educação crítica e transformadora, que busque aprimorar as práticas pedagógicas e ampliar as possibilidades de aprendizado dos estudantes. Sobre essa estratégia, recorre-se a Freire (1979), que defende que a educação deve ser um processo dialógico e participativo, no qual os alunos sejam incentivados a refletir criticamente sobre a realidade em que vivem e a buscar transformá-la, o que se aproxima dessa estratégia, apesar de formuladas em contextos diferenciados.

As atividades de experimentação e sistematização de experiências podem ser um caminho para a concretização desse processo, na medida em que permitem que os educadores e os estudantes sejam protagonistas da construção do conhecimento. No entanto, é importante ter em mente que a simples realização dessas atividades não é suficiente para promover uma mudança efetiva na educação. É preciso que elas sejam realizadas de forma consciente e crítica, considerando as condições sociais e econômicas em que as escolas estão inseridas. Além disso,

é importante que essas experiências sejam compartilhadas e discutidas com outros profissionais da educação, com o intuito de que possam contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas de forma coletiva.

Orientação 3: Trajetórias de desenvolvimento profissional nas diferentes etapas

Na terceira orientação sobre a formação continuada de professores, identificou-se 6 estratégias específicas (Quadro 10), são elas:

Quadro 10 - Estratégias específicas da terceira recomendação da UNESCO.

Estratégias Específicas
<ul style="list-style-type: none"> a) Desenvolver trajetórias profissionais em diferentes estágios, analisando padrões de configuração docente para planejar carreiras. b) Oferecer forte apoio aos novos professores para facilitar a inserção em contextos escolares. Tutoria intensiva e reflexão sobre práticas são recomendados. Reconhecer que novos professores precisam de apoio especial para evitar sair da profissão; c) Quando não é possível oferecer esquemas de tutoria, programas de orientação e desenvolvimento profissional podem ser propostos sob a responsabilidade da direção e equipe técnica; d) Professores mais experientes precisam de acompanhamento para atualização, inovação, uso de tecnologias e prevenção de <i>burnout</i>; e) Atribuir professores experientes como tutores para apoiar colegas iniciantes. Instituições acadêmicas podem oferecer apoio para desenvolver habilidades de tutoria e aprendizagem entre pares; f) Considerar as necessidades dos professores em diferentes funções, incluindo diretores, coordenadores e supervisores pedagógicos, na formação continuada.

Fonte: Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013; 2014. Adaptado pela autora, 2023.

A primeira estratégia específica visa promover a melhoria da qualidade da educação por meio do desenvolvimento profissional de professores em diferentes estágios de sua carreira. No entanto, essa estratégia parece supor que há uma linearidade clara e previsível na carreira docente. Na realidade, as trajetórias profissionais dos professores podem ser altamente variáveis, influenciadas por fatores como a situação econômica e política do país, as políticas educacionais em vigor, bem como a dinâmica de gênero e raça na profissão docente. Alguns autores, como Nunes (2014), argumentam que a ênfase na trajetória linear de carreira pode limitar o desenvolvimento do docente, reforçando estruturas hierárquicas dentro das escolas e limitando a diversidade e a inclusão no ensino.

Embora a segunda estratégia específica tenha boas intenções ao reconhecer a necessidade de oferecer forte apoio aos novos professores, a implementação dessa estratégia

pode apresentar desafios significativos. Nesse sentido, essa estratégia parece pressupor que a principal causa da alta rotatividade de novos professores é a falta de suporte para a permanência na profissão docente (Carlotto; Palazzo, 2006).

Carlotto e Palazzo (2006) evidenciam que a falta de suporte administrativo, a sobrecarga de trabalho, a baixa remuneração e a falta de oportunidades de desenvolvimento profissional são fatores igualmente importantes na decisão de deixar a profissão. Para além disso, aspectos como condições inadequadas de trabalho e a falta de autonomia profissional também são relevantes, muitas vezes contribuindo para a sensação de frustração e insatisfação entre os educadores.

Tais desafios estão intrinsecamente ligados à falta de prestígio social e à pouca valorização da profissão docente (Carlotto; Palazzo, 2006). A sociedade em geral, frequentemente, não reconhece a complexidade do trabalho docente e o esforço que os educadores empenham para superar as adversidades do cotidiano escolar (Carlotto; Palazzo, 2006). Por isso, a implementação de estratégias de suporte deve considerar não somente a capacitação técnica, mas também o reconhecimento social e valorização dos professores, além do aprimoramento das condições de trabalho, como estratégias efetivas para reter talentos na profissão.

Em relação à terceira estratégia específica, percebe-se que um dos principais problemas é que programas de orientação e desenvolvimento profissional não são necessariamente adequados por si só. Como argumenta Mizukami (2006), programas de formação de professores muitas vezes falham em promover mudanças significativas nas práticas de ensino, uma vez que os professores muitas vezes se sentem desmotivados a implementar novas ideias e estratégias em suas salas de aula.

Outros aspectos que podemos mencionar é a falta de recursos e investimentos, sendo uma barreira que pode limitar tanto a adequação quanto o alcance desses programas. Segundo Alves e Ghedin (2012), a restrição orçamentária nas escolas pode impedir a capacidade das instituições de oferecerem formações de qualidade, gerando programas de desenvolvimento profissional insuficientes ou inadequados para as necessidades dos docentes. Nessa linha, Vaillant (2002) acrescenta que essa falta de recursos não atinge apenas as atividades de formação, mas também afeta as condições gerais de trabalho, o que pode levar à desmotivação e ao desgaste profissional dos docentes, impactando negativamente a sua prática pedagógica e a qualidade do ensino.

Outra questão crucial é que a responsabilidade pela implementação desses programas recai, frequentemente, sobre a direção e equipe técnica das escolas, que podem não possuir os

recursos necessários e a formação adequada para desenvolver e coordenar programas apropriados. Nesse sentido, Pimenta (2012) salienta que, em muitos casos, os gestores escolares são pressionados a desempenhar uma função para a qual não foram devidamente preparados, sendo que a própria gestão escolar se apresenta como um campo que necessita de formação específica e continuada.

A quarta estratégia propõe o acompanhamento de professores mais experientes para atualização, inovação, uso de tecnologias e prevenção de *burnout*¹². Nesse sentido, é necessário reconhecer que, muitas vezes, os professores experientes podem ser alvo de resistência a mudanças e melhorias em suas práticas de ensino. Conforme apontado por Pimenta e Anastasiou (2002), a formação contínua dos professores deve ser fundamentada em uma perspectiva crítica e reflexiva, que valorize as experiências prévias dos professores e lhes permita que novos conhecimentos e práticas sejam construídos a partir dessa base.

Na atual conjuntura, desafios significativos são trazidos à tona pela incorporação de tecnologias no campo educacional, especialmente para os professores mais experientes. Dificuldades em adaptar suas metodologias de ensino, muitas vezes já consolidadas, ao novo contexto digital podem ser encontradas por esses profissionais. Valente (2005), aponta que um obstáculo para que esses educadores possam integrar efetivamente as tecnologias em suas práticas pedagógicas é a falta de formação e suporte adequados, conforme evidenciado no contexto das escolas públicas por ocasião da pandemia da Covid-19.

No entanto, não se deve esquecer que a integração da tecnologia na educação deve acontecer em uma realidade do próprio professor. Em outras palavras, a tecnologia deve ser um meio para promover a educação emancipadora e a formação crítica dos estudantes e não um fim em si mesma ou uma forma de reproduzir as desigualdades sociais.

Nesse sentido, Kenski (2014) ressalta que a educação mediada por tecnologia deve ser contextualizada e significativa, e não meramente uma transferência de conteúdo. Assim, os programas de formação continuada de professores devem abordar não apenas o desenvolvimento de competências técnicas, mas também o uso pedagógico e crítico das tecnologias, alinhado a uma perspectiva de educação emancipatória.

¹² *Burnout* é um estado de estresse crônico que leva a uma variedade de sintomas físicos e emocionais, incluindo exaustão, cinismo, sentimentos de ineficácia e falta de realização no trabalho. Esse termo foi introduzido na literatura de psicologia pelo psicólogo Herbert Freudenberger na década de 1970 para descrever a exaustão emocional e física que os trabalhadores de serviços humanos (como médicos e professores) frequentemente experimentam. Para professores, o *burnout* pode ter implicações significativas. Como observa Maslach (1982), uma das principais pesquisadoras do campo, o *burnout* pode levar a uma diminuição da eficácia do ensino, a um comprometimento do relacionamento com os alunos e a um aumento da intenção de deixar a profissão. Além disso, o *burnout* pode afetar a saúde física e mental dos professores, levando a problemas como depressão, ansiedade e problemas de saúde física.

A importância de prevenir o *burnout* entre os educadores tem sido reconhecida pela UNESCO, e chamados para políticas e práticas de formação continuada que incluam estratégias de gestão de estresse e promoção do bem-estar docente têm sido feitos. No entanto, a implementação dessas diretrizes em contextos práticos tem se mostrado um grande desafio.

A lacuna entre as recomendações da UNESCO e a realidade vivida pelos professores pode ser explicada por vários fatores. Um dos principais obstáculos é a falta de recursos financeiros e materiais que muitas escolas enfrentam, o que dificulta a oferta de programas de formação adequados e abrangentes. Além disso, muitas vezes, a implementação de tais programas é deixada a cargo das próprias escolas e, sem o devido suporte e orientação, elas podem não ter a capacidade de desenvolver e coordenar efetivamente tais iniciativas.

Além disso, é essencial considerar a natureza complexa do *burnout* e os muitos fatores que contribuem para o seu desenvolvimento. Por exemplo, os professores não só enfrentam a pressão de altas cargas de trabalho, mas também podem lidar com problemas como falta de apoio administrativo, baixa remuneração, falta de valorização e até mesmo violência escolar, conforme apontado por autores como Carlotto (2002) e Carlotto *et al.* (2009).

Reconhecer que, embora a prevenção do *burnout* seja um componente importante das políticas de formação docente, ela deve ser integrada em um quadro mais amplo de melhorias nas condições de trabalho e valorização da profissão docente. Caso contrário, corre-se o risco de tratar apenas os sintomas sem abordar as causas subjacentes do *burnout*.

A quinta estratégia específica propõe a atribuição de professores experientes como tutores para apoiar colegas iniciantes, o que é uma prática comum em muitas instituições de ensino. No entanto, é necessário destacar que a atribuição de professores experientes como tutores pode gerar desigualdades e hierarquias entre os professores, além de não garantir a efetividade do acompanhamento. É necessário considerar que a UNESCO menciona que a formação de habilidades de tutoria e aprendizagem entre pares deve ser cuidadosamente planejada e executada para garantir a eficácia do processo. Como aponta Lopes e Menezes (2017), os programas de formação de tutores devem incluir a formação em habilidades interpessoais, técnicas de *feedback* e estratégias de resolução de conflitos, além de oferecer um espaço para reflexão sobre as práticas de tutoria.

A sexta estratégia específica preconiza a consideração das necessidades de formação continuada de professores em diferentes funções, como diretores, coordenadores e supervisores pedagógicos. Em relação a essa estratégia, destaca-se que a formação continuada é um direito de todo profissional, incluindo os professores, independentemente de sua função na escola. Além disso, é fundamental que a formação contínua esteja alinhada com as necessidades e

demandas reais da prática pedagógica, e não apenas como um requisito burocrático a ser cumprido. Ao considerar as necessidades de formação continuada dos professores em diferentes funções, percebe-se que a UNESCO pode estar negligenciando a importância da colaboração e do trabalho em equipe na escola. Com isso, a formação continuada deve ser pensada de forma integrada e colaborativa, envolvendo todos os profissionais da escola em processos de aprendizagem coletiva e colaborativa.

Orientação 4: Mecanismos de regulação da oferta de formação continuada para assegurar sua qualidade e relevância

Na quarta orientação sobre a formação continuada de professores, identificou-se 5 estratégias específicas (Quadro 11), são elas:

Quadro 11 - Estratégias específicas da quarta recomendação da UNESCO.

Estratégias Específicas
<p>a) Desenvolvimento de instituição pública para formação e desenvolvimento profissional. Governos precisam de instituições sólidas para oferecer programas de formação e regular a oferta diversificada do setor acadêmico e privado;</p> <p>b) Planos de desenvolvimento profissional para professores em nível nacional, regional e estadual. Consistente com prioridades da política educacional e necessidades do corpo docente e dos alunos.</p> <p>c) Mecanismos eficazes de controle de qualidade da oferta através de sistemas de acreditação ou certificação. Critérios de avaliação e indicadores para diferentes intervenções e acompanhamento próximo.</p> <p>d) Desenvolvimento das capacidades dos órgãos responsáveis pelo treinamento contínuo. Conhecimento do sistema escolar e respeito pela profissão são fundamentais;</p> <p>e) Metodologias tradicionais não contribuem para a reflexão e apropriação crítica do conhecimento.</p>

Fonte: Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013; 2014. Adaptado pela autora, 2023.

A quarta orientação apresenta diversas estratégias para garantir a efetividade da formação profissional para professores. Entre elas, destaca-se a primeira estratégia específica, que propõe o desenvolvimento de instituições públicas para oferecer programas de formação e regular a oferta diversificada do setor acadêmico e privado. O desenvolvimento de uma instituição pública para a formação e desenvolvimento profissional é considerada uma medida necessária, mas não suficiente para garantir formação continuada. Ou seja, a criação de uma instituição pública não garante que os programas de formação oferecidos sejam efetivos e atendam às necessidades dos professores.

Embora a criação de instituições públicas para a oferta de formação continuada possa parecer uma solução promissora, o panorama estatístico sugere que isso por si só não é suficiente. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, na publicação de um relatório “Contribuições ao novo Plano Nacional de Educação II”, muitos professores brasileiros ainda relatam não ter acesso suficiente a programas de desenvolvimento profissional de qualidade (Senkevics; Basso; Rodrigues, 2023). Essa realidade indica que, embora existam instituições que fornecem tais programas, há desafios significativos na garantia de seu acesso e relevância para os professores.

Além disso, um estudo de Almeida e Placco (2018) revelou que apenas 50% dos professores brasileiros acreditam que a formação continuada que receberam teve um impacto significativo em sua prática pedagógica. Esse dado sugere que a existência de instituições para fornecer formação continuada não garante automaticamente a relevância ou a eficácia desses programas para os docentes.

A segunda estratégia específica é questionada, principalmente quando se trata da elaboração de planos de desenvolvimento profissional para professores em nível nacional, regional e estadual. A questão da consistência com as prioridades da política educacional e as necessidades do corpo docente e dos alunos é mencionada. Muitas vezes, os planos de desenvolvimento profissional são elaborados sem levar em conta a realidade das escolas e dos professores. Eles são criados em gabinetes, sem a participação efetiva dos professores, o que faz com que as prioridades e necessidades desses profissionais sejam ignoradas.

Outro ponto questionado é a centralização na elaboração dos planos de desenvolvimento profissional. Em geral, esses planos são criados em nível nacional ou estadual, sem levar em conta as particularidades regionais e locais. Isso pode gerar uma desconexão entre as necessidades reais dos professores e os conteúdos abordados na formação contínua. Muitas vezes, eles são apresentados como uma solução para os problemas enfrentados pelos professores, mas na prática, não apresentam resultados efetivos. Isso pode ser explicado, em parte, pela falta de investimentos na formação continuada, na qual muitas vezes o orçamento é insuficiente para uma capacitação de qualidade.

A terceira estratégia específica propõe o estabelecimento de mecanismos de controle de qualidade da oferta de formação continuada para professores, por meio de sistemas de acreditação ou certificação, bem como a definição de critérios de avaliação e indicadores para diferentes intervenções e acompanhamento próximo. Nesse sentido, a adoção de um sistema de acreditação ou certificação pode criar uma hierarquia entre as instituições que oferecem a formação continuada, valorizando mais as que têm uma “marca de qualidade”, em detrimento

de outras que podem oferecer programas igualmente relevantes, mas que não foram submetidos ao processo de avaliação.

Outra questão crítica a ser considerada é que a implementação de tais sistemas de controle podem estar sujeita a influências políticas, econômicas e ideológicas. A problemática das influências externas na formação docente, que podem tendenciosamente priorizar aspectos técnicos e administrativos, é algo já discutido na literatura acadêmica. Ball e Forzani (2011), por exemplo, argumentam que uma ênfase excessiva nos aspectos técnicos da formação de professores pode levar a um reducionismo que ignora a complexidade e a natureza social e política do ensino. Ademais, Apple (2017) alerta para o risco de a formação docente ser cooptada por interesses políticos e econômicos. Esse cooptação pode levar a uma padronização da pedagogia, desconsiderando a diversidade de abordagens pedagógicas que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, Bourdieu (1998) observa que o campo educacional é frequentemente palco de lutas simbólicas, nas quais diferentes agentes tentam impor suas visões e interesses. Isso significa que processos de acreditação ou certificação podem ser utilizados como instrumentos para impor certas visões pedagógicas ou agendas políticas, ignorando a realidade vivenciada pelos professores em sua prática diária.

A quarta estratégia específica consiste no desenvolvimento das capacidades dos órgãos responsáveis pelo treinamento contínuo, com foco no conhecimento do sistema escolar e no respeito pela profissão. Essa estratégia da UNESCO parece pressupor que os órgãos responsáveis pela formação estão atualmente deficientes em termos de conhecimento do sistema escolar e respeito pela profissão. Além disso, parece simplista demais assumir que a solução para qualquer deficiência que os órgãos responsáveis pelo treinamento contínuo possam ter é apenas mais treinamento e capacitação, ignorando outros fatores como a falta de recursos financeiros ou de incentivos para participação em formação.

A quinta estratégia específica afirma que metodologias tradicionais não contribuem para a reflexão e apropriação crítica do conhecimento. Essa estratégia tende a generalizar, pois sugere que todas as metodologias tradicionais são ineficazes para a reflexão crítica e apropriação do conhecimento. No entanto, Kenski (2014) menciona que essas metodologias devem ser adequadas ao contexto e objetivos específicos do ensino e da aprendizagem. Assim, em outras áreas do conhecimento, como as ciências humanas e sociais, é preciso adotar abordagens mais críticas e reflexivas, que permitam aos alunos compreenderem as dimensões históricas e sociais dos fenômenos estudados. Nesse sentido, compreende-se que essa estratégia específica da UNESCO pode estar negligenciando o fato de que as metodologias tradicionais

podem ser utilizadas no ensino e aprendizagem. Em vez de rejeitá-las totalmente, é possível adaptá-las para promover a reflexão crítica e a apropriação do conhecimento, integrando-as a novas metodologias e tecnologias educacionais.

Orientação 5: Aprendizagens colaborativas no contexto escolar

Na quinta orientação sobre a formação continuada de professores, identificou-se 4 estratégias específicas (Quadro 12), são elas:

Quadro 12 - Estratégias específicas da quinta recomendação da UNESCO.

Estratégias Específicas
<ul style="list-style-type: none"> a) Incentivar a escola a se tornar uma comunidade de aprendizagem envolvendo seus atores; b) Promover um papel ativo dos diretores e equipes técnicas das escolas; c) Gerar condições na instituição escolar que permitam superar o trabalho isolado do professor por meio da ação colaborativa; d) Integrar o desenvolvimento profissional baseado na escola com a oferta de instituições acadêmicas credenciadas num sistema de formação contínua.

Fonte: Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013; 2014. Adaptado pela autora, 2023.

A abordagem da UNESCO em transformar as escolas em “comunidades de aprendizagem” ressoa com a proposta de Abreu (2022), mas carece de um alicerce crítico em relação às dinâmicas de poder e resistência na educação. Essa percepção idealizada de colaboração, embora atraente, muitas vezes se alinha perigosamente com a lógica empresarial, marginalizando as vozes dos professores.

Laval (2019), expõe essa tendência à corporativização da educação, onde eficiência e competitividade suplantam os valores educacionais de formação integral, cooperação, criatividade e criticidade. Este paradigma ameaça transformar líderes escolares em meros gestores, subordinando a visão educacional a uma missão corporativa, e reduzindo o desenvolvimento profissional a um esquema de carreira e desempenho.

Essa abordagem, centrada na eficiência e na uniformidade, ignora as particularidades e as necessidades específicas de cada contexto educacional. Mais preocupante, ela desvaloriza o conhecimento prático adquirido pelos professores, fundamental na formação de uma consciência crítica e emancipatória entre os alunos.

Para contrapor essa tendência, é imperativo dar voz a entidades e movimentos que representam a luta pela educação como prática de liberdade. Sindicatos, programas de pós-

graduação e organizações como ANDES, ANFOPE, e Educação do Campo são essenciais na promoção de uma educação que seja verdadeiramente transformadora. Essas entidades, ao atuarem como sujeitos históricos de pesquisa e transformação social, reforçam uma abordagem dialética na educação, reconhecendo a sala de aula como um espaço de luta social e cultural.

A epistemologia da práxis, particularmente aquela inspirada por Paulo Freire, oferece um caminho para essa transformação (Curado, 2017). Freire enfatiza a educação como um processo de conscientização, onde professores e alunos co-criam o conhecimento, desafiando as estruturas de poder existentes e promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, ao reavaliar as estratégias da UNESCO, é crucial adotar uma perspectiva crítica que reconheça e valorize a diversidade, a luta de classes e a resistência. A educação não deve ser reduzida a um modelo de produção capitalista, mas vista como um campo de batalha para a emancipação e transformação social.

Orientação 6: Regulação da pertinência da oferta de pós-graduação

Na sexta orientação sobre a formação continuada de professores, identificou-se 2 estratégias específicas (Quadro 13), são elas:

Quadro 13 - Estratégias específicas da sexta recomendação da UNESCO.

Estratégias Específicas
<ul style="list-style-type: none"> a) Estabelecer critérios de relevância e impacto nas práticas de ensino aos sistemas de garantia de segurança qualidade dos cursos de pós-graduação em educação; b) Conceder bolsas a professores para estudar em áreas específicas com transparência e considerando tanto os méritos dos professores quanto as necessidades de seus centros educacionais.

Fonte: Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013; 2014. Adaptado pela autora, 2023.

A UNESCO enfatiza em estabelecer critérios de relevância e impacto nas práticas de ensino aos sistemas de garantia de segurança e qualidade dos cursos de pós-graduação em educação. Nesse ponto, pode-se questionar: quem definirá os critérios de relevância e os impactos nas práticas de ensino? Ressalta-se que, em sua maioria, quem desenvolve essas orientações não são profissionais da área da educação. Portanto, se esses critérios forem definidos apenas por pessoas que não são especialistas na área da educação, pode haver uma desconexão com a realidade das salas de aula e das necessidades dos alunos e professores.

Além disso, conceder bolsas a professores para estudar em áreas específicas, traz à tona algumas problemáticas. Aparentemente, essa estratégia se apresenta como positiva ao incentivar a formação continuada dos professores e considerar suas particularidades e as

necessidades de seus centros de ensino. No entanto, ao mergulhar mais profundamente nessa questão, emergem algumas críticas importantes.

Os dados da UNESCO (2022a) indicam que existem mais de 6,4 milhões de professores na América Latina e no Caribe. Conseqüentemente, a concessão de bolsas de estudo que beneficiem apenas um número limitado de professores gera uma barreira de acesso significativa, deixando um contingente expressivo de professores sem acesso a essas oportunidades de aprimoramento.

Além disso, a ênfase nos “méritos” do professor pode restringir ainda mais o acesso, uma vez que tais méritos são frequentemente avaliados com base em critérios que podem não levar em conta as adversidades enfrentadas pelos professores em contextos de alta vulnerabilidade socioeconômica. Esse critério meritocrático, portanto, pode excluir um número ainda maior de docentes que não conseguem atender a esses critérios devido a circunstâncias que estão além de seu controle.

Seção 2

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E CHILE: UM FOCO NAS LEIS, DIRETRIZES E RESOLUÇÕES

Esta seção tem como objetivo principal estabelecer uma relação entre as influências das legislações do Brasil e do Chile sobre a formação continuada de professores e as recomendações da UNESCO, com o intuito de identificar aproximações e possíveis diferenças. Para alcançar esse objetivo, a seção abordou as políticas de formação continuada de professores em ambos os países, destacando as leis, diretrizes e resoluções que orientam essa área específica. Além disso, foram discutidas as estratégias e regulamentações implementadas por Brasil e Chile para aprimorar a formação e o desenvolvimento profissional de seus educadores.

A seção também realizou uma comparação detalhada entre os documentos da UNESCO relacionados à formação continuada de professores e as legislações específicas do Brasil e Chile. Essa análise permitiu identificar as convergências e divergências entre as recomendações da UNESCO e as abordagens adotadas por cada país em relação à formação de professores. Essas informações são fundamentais para entender como as diretrizes internacionais da UNESCO influenciam as políticas e práticas nacionais de formação de professores e como essas influências podem se manifestar de maneira semelhante ou diferente nos contextos do Brasil e do Chile.

2.1 Características gerais da educação no Brasil

A educação no Brasil foi submetida a diversas transformações ao longo de sua história, desde o período colonial até os dias atuais. A construção da educação no país está intimamente relacionada à formação do Estado e da sociedade brasileira e sofreu influências de diversos fatores, como a religião, a política, a economia e as ideias pedagógicas.

Pode-se mencionar, inicialmente no período colonial, onde a educação voltou-se principalmente para a elite, sendo ministrada pelos jesuítas. Segundo Costa e Santos (2023), a educação nessa época era centrada no ensino da leitura, escrita e cálculo, com o objetivo de formar religiosos, burocratas e comerciantes para a Coroa Portuguesa. Além disso, havia pouca preocupação com a formação crítica e reflexiva dos alunos.

Com a chegada da família real portuguesa em 1808, o Brasil obteve importantes transformações em diversos aspectos, incluindo a educação. A criação de escolas e a vinda de professores estrangeiros foram uma das medidas adotadas para impulsionar a formação de uma

elite intelectual que pudesse contribuir para o desenvolvimento do país (Ribeiro, 2021). Contudo, apesar dessas iniciativas, a educação continuou restrita à elite, deixando grande parte da população sem acesso à formação acadêmica e à cultura em geral.

Em relação a esse período, no que diz respeito à formação de professores, com a vinda da família real, o ensino superior passou a ser priorizado, e diversas instituições foram criadas, como a Real Biblioteca, a Imprensa Régia, a Academia Real Militar e a Academia Real de Belas Artes (Almeida, 2018). Essas instituições tinham como objetivo promover a educação e formar profissionais qualificados em diversas áreas, incluindo a formação de professores (Mattos, 2015).

A vinda de professores estrangeiros, especialmente da França, foi uma das medidas adotadas para melhorar o ensino no Brasil (Mendonça, 2010). Esses professores traziam consigo novas ideias e práticas pedagógicas, contribuindo para a formação de uma elite intelectual no país (Ribeiro, 2021). No entanto, ressalta-se que a educação ainda estava restrita à elite, e a formação de professores não era tão disseminada quanto se poderia esperar (Gomes, 2017).

A formação de professores nesse período era baseada no modelo europeu, e os professores eram recrutados principalmente entre religiosos e intelectuais que já possuíam alguma formação educacional (Mendonça, 2010). Além disso, a educação era voltada principalmente para a transmissão de conhecimentos práticos e técnicos, muitas vezes sem uma abordagem pedagógica mais moderna e inclusiva (Mattos, 2015).

Cabe ressaltar que a influência dos jesuítas, que já havia sido forte no período colonial, ainda se fazia presente em muitos aspectos da sociedade brasileira, incluindo a educação. Como resultado, embora tenha havido avanços na educação durante o período da chegada da família real, a formação e a instrução da população em geral ainda eram limitadas.

No final do século XIX e início do século XX, a educação brasileira foi influenciada por duas importantes correntes de pensamento: o positivismo e a Escola Nova (Cury, 1984; Saviani, 1999). O positivismo, teve grande importância na história do Brasil, defendia a crença no progresso e na ciência como instrumentos de transformação social. Enquanto a Escola Nova, como aponta Saviani (1999), propunha uma educação mais democrática e justa, levando em conta as necessidades e características dos alunos. Defendia, também, uma pedagogia centrada no aluno, que visava desenvolver sua capacidade crítica e criativa, em oposição ao modelo tradicional de ensino, que se baseava na transmissão de conhecimentos de forma passiva e autoritária (Saviani, 1999). Essa corrente de pensamento teve grande influência na educação brasileira, e suas ideias continuam presentes em muitas práticas pedagógicas até os dias de hoje.

O positivismo e a Escola Nova foram correntes que também afetaram a área da formação de professores, já que as ideias e princípios dessas correntes passaram a ser incorporados nos cursos e nas práticas pedagógicas. A formação de professores sob a influência do positivismo enfatizava a importância da ciência e do progresso como instrumentos de transformação social. Os professores eram incentivados a adotar métodos científicos e sistemáticos no ensino, com ênfase na racionalidade, na objetividade e na organização do conteúdo (Cury, 1984). Essa perspectiva levou a um ensino mais técnico e pragmático, no qual os professores transmitiam conhecimentos baseados em fatos e leis científicas, muitas vezes de forma autoritária.

Por outro lado, a formação de professores sob a influência da Escola Nova buscava romper com a rigidez do positivismo e do modelo tradicional de ensino (Saviani, 1999). Essa corrente de pensamento defendia uma educação mais democrática, justa e centrada nas necessidades e características dos alunos. Os professores eram incentivados a adotar uma pedagogia ativa e participativa, que visava desenvolver a capacidade crítica e criativa dos alunos, estimulando-os a construir seu próprio conhecimento e a serem protagonistas do processo educativo (Saviani, 1999).

Nessa época, a formação de professores ocorria, em grande parte, nas escolas normais, que eram instituições responsáveis pela formação de professores para atuar no ensino primário (Cury, 1984). A formação nessas escolas passou a incorporar as ideias e princípios da Escola Nova, com ênfase na prática pedagógica e na formação integral do aluno.

Além disso, durante o início do século XX, houve a criação de instituições de ensino superior voltadas para a formação de professores, como as faculdades de filosofia, ciências e letras (Cury, 1984). Essas instituições também foram influenciadas pelas correntes de pensamento do período, proporcionando uma formação mais ampla e diversificada aos futuros professores.

A partir de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, o Estado passou a ter uma maior intervenção na educação brasileira. Em 1931, a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) representou um marco importante nesse processo, uma vez que permitiu a centralização e o planejamento das políticas educacionais em nível nacional (Cunha; Góes, 1986). Além disso, Cunha e Góes (1986) argumentam que foram instituídas políticas públicas voltadas para a ampliação do acesso à educação, como a criação, em 1934, da Universidade de São Paulo (USP) e, em 1942, a instauração do ensino obrigatório.

No entanto, apesar dessas iniciativas, na década de 1930, a educação brasileira continuou sendo marcada pela desigualdade e pela falta de investimentos, especialmente nas regiões mais pobres e afastadas do país. Essa realidade pode ser explicada, em parte, pela falta

de recursos destinados à educação, bem como pela persistência de desigualdades sociais e regionais que impediam o acesso de grande parte da população à educação de qualidade.

Na década de 1960, o Brasil foi palco de intensas mobilizações sociais e políticas, entre as quais se destaca o Movimento de Educação de Base (MEB). De acordo com Cunha e Góes (1986), esse movimento, inspirado nas ideias de Paulo Freire, tinha como objetivo a formação crítica dos indivíduos por meio de uma educação popular. O MEB valorizava a cultura popular e buscava uma educação que levasse em conta as experiências de vida dos alunos, rompendo com o modelo tradicional de ensino centrado no professor e na transmissão de conteúdos pré-determinados (Cunha; Góes, 1986). O MEB teve um papel importante na democratização da educação no país, contribuindo para a formação de lideranças locais e para a criação de associações comunitárias comprometidas com a transformação social. Contudo, o movimento enfrentou forte resistência das elites e dos setores conservadores, que viam na sua proposta uma ameaça à ordem estabelecida.

Nos anos 1980, o Brasil passou por um processo de redemocratização após mais de duas décadas de regime militar. Esse período foi marcado por intensas mobilizações sociais e políticas, entre as quais se destaca a luta pela democratização da educação. Nesse contexto, a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi um marco histórico para a educação brasileira, pois estabeleceu a educação como um direito de todos e dever do Estado, consolidando a ideia de que a educação é um elemento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

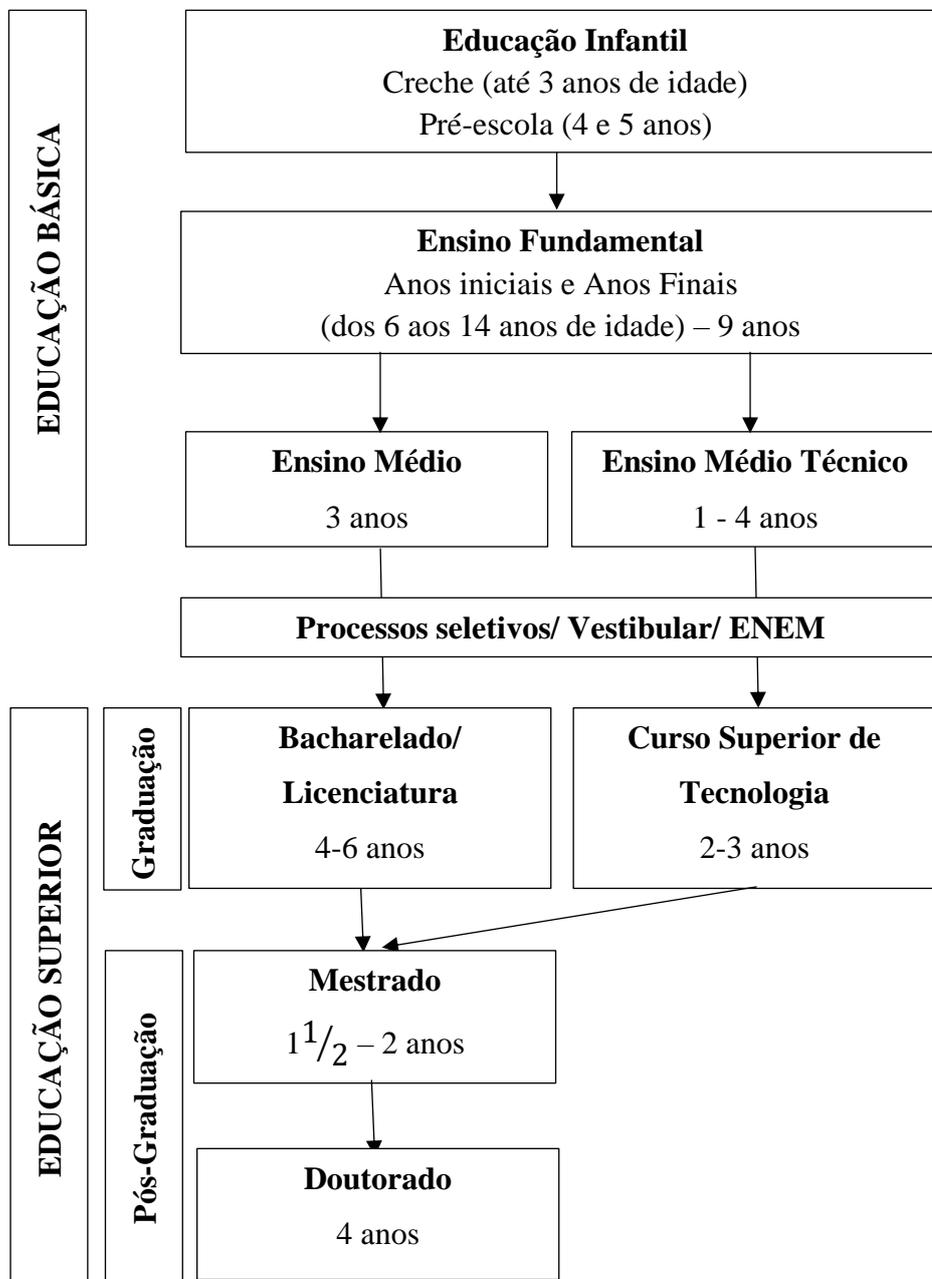
A Constituição de 1988 representou um avanço significativo na garantia do acesso à educação e na promoção da igualdade de oportunidades, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino fundamental, a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a valorização dos profissionais da educação e a garantia de uma gestão democrática das escolas. Ademais, a Constituição de 1988 também criou mecanismos para a participação da sociedade na formulação e implementação das políticas educacionais, como os conselhos de educação e os fóruns de debate.

A partir da década de 1990, a educação brasileira passou por um processo de reformulação com diversas mudanças significativas que impactaram o sistema educacional do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394 de 1996, por exemplo, reorganizou o sistema educacional brasileiro, estabelecendo atribuições de cada ente federativo na oferta da educação básica.

Compreende-se que o sistema educacional brasileiro é um assunto que requer atenção e análise cuidadosa, pois abrange múltiplos aspectos como diferentes níveis de ensino, modelos

de gestão e financiamento, além da estrutura curricular. Sendo assim, é importante destacar que o sistema educacional brasileiro é composto por quatro níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior (Figura 11).

Figura 11 - Sistema educacional brasileiro.



Fonte: Brasil, 1996. Adaptado pela autora, 2023.

Segundo a LDB, a Educação Infantil é destinada a crianças de zero a cinco anos de idade e tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996). Já o Ensino Fundamental, também

definido pela LDB, é a etapa da educação básica destinada a crianças com idade entre 6 e 14 anos. Ele está dividido em duas fases: os anos iniciais, do 1º ao 5º ano, e os anos finais, do 6º ao 9º ano. O objetivo do Ensino Fundamental é oferecer uma formação básica comum a todos os estudantes, preparando-os para a continuidade dos estudos (Brasil, 1996).

Além disso, é destacado por Cury (2002) que o Ensino Fundamental é considerado uma etapa fundamental da educação básica, pois é nesse período que se estabelecem as bases do conhecimento, das habilidades e das competências necessárias para a formação cidadã. Nessa perspectiva, é considerado importante que o Ensino Fundamental seja oferecido de forma adequada, com professores qualificados e com uma estrutura escolar que atenda às necessidades dos estudantes.

O Ensino Médio, por sua vez, é o último nível da educação básica e é oferecido tanto em escolas públicas quanto em particulares, sendo destinado a jovens com idade a partir dos 15 anos (Brasil, 1996). Ele também é oferecido em escolas técnicas e profissionalizantes. A partir do Ensino Médio, os alunos geralmente começam a se preparar para processos seletivos, como vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que são etapas para o ingresso no ensino superior.

De acordo com Silva e Oliveira (2017), o Ensino Superior é oferecido por diversas instituições, como universidades, faculdades e institutos federais, estaduais e privados. A graduação é a primeira etapa do Ensino Superior e é dividida em dois tipos de curso: bacharelado/licenciatura e curso superior de tecnologia. O bacharelado tem como objetivo formar profissionais com habilidades teóricas e práticas em determinada área de conhecimento. Por outro lado, a licenciatura é destinada à formação de professores para o exercício da docência. Enquanto o curso superior de tecnologia visa formar profissionais com habilidades práticas e específicas em determinada área de conhecimento.

Além disso, é destacado que o objetivo do Ensino Superior é oferecer uma formação mais especializada e preparar os estudantes para atuar em áreas específicas do mercado de trabalho. É importante ressaltar que muitos cursos de graduação possibilitam a entrada em programas de pós-graduação, como mestrado e doutorado, voltados para a pesquisa e produção de conhecimento em determinada área de estudo (Garcia; Magalhães, 2016).

Ademais, a pós-graduação é uma etapa do Ensino Superior e é oferecida para estudantes que já concluíram a graduação (Brasil, 1996). Ela é dividida em duas modalidades: o mestrado e o doutorado. O mestrado acadêmico tem duração média de um ano e meio a dois anos, enquanto o doutorado tem duração média de quatro anos e é voltado para a formação de pesquisadores e docentes universitários. Essas modalidades de pós-graduação têm como

objetivo aprofundar o conhecimento em uma área específica do saber, oferecendo uma formação mais especializada e preparando os estudantes para a pesquisa e a produção de conhecimento científico (Pimenta, 2011; Nóvoa, 2011).

Cada nível de ensino tem suas próprias especificidades em termos de organização, currículo e modelos de gestão, e todos eles são fundamentais para o desenvolvimento educacional e social do país. Segundo Cury (2002), a organização dos níveis de ensino no Brasil é baseada no modelo de educação em séries, que se caracteriza pela divisão em anos letivos, com a promoção automática dos alunos. Esse modelo, porém, é alvo de críticas, que defendem a necessidade de uma reorganização curricular, que leve em conta as diferentes necessidades e características dos estudantes.

Quando se menciona a questão da gestão educacional no Brasil, é dividida entre os entes federativos, ou seja, União, Estados e Municípios. Cada um desses entes tem competência para gerir e financiar parte do sistema educacional brasileiro. Segundo Pires e Mattos (2019), a descentralização da gestão educacional, a partir da Constituição Federal de 1988, foi uma tentativa de aproximar a educação das necessidades locais e regionais. Entretanto, a gestão educacional no Brasil ainda enfrenta grandes desafios, como a falta de recursos financeiros e a falta de um modelo de gestão que leve em conta as diferenças regionais e culturais também são questões relevantes.

Em 1996, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), substituído posteriormente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2007. Segundo Fiorese (2006), o FUNDEF representou um avanço significativo na distribuição de recursos para a educação, além de ter impulsionado o aumento do número de matrículas na educação básica.

Em 1998, foi implantado o ENEM com o objetivo de avaliar a qualidade do Ensino Médio e servir como acesso ao ensino superior. Segundo Soares (2014), o exame teve um papel importante na expansão das universidades federais e na ampliação do acesso ao ensino superior, além de ter se tornado uma importante referência para a avaliação da qualidade da educação.

Nos anos 2000, o neoliberalismo ainda continuou sendo um fator determinante na forma como a educação é conduzida em muitos países, inclusive no Brasil. Dessa forma, começou a impactar significativamente o sistema educacional brasileiro, levando a uma mudança no foco da educação. Em vez de enfatizar a formação integral dos indivíduos, o sistema educacional começou a se concentrar no desenvolvimento de habilidades técnicas e comportamentais que

atendessem às demandas do mercado de trabalho. Isso teve um impacto significativo na maneira como os currículos foram elaborados e na maneira como os professores foram treinados.

Até os dias atuais, esses impactos do neoliberalismo vêm acentuando alguns desafios na educação brasileira, sendo eles: a desigualdade social e a falta de equidade educacional. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo no Brasil é de cerca de 6,6%, sendo que esta taxa é ainda maior entre as populações mais vulneráveis socialmente, como os indígenas e os habitantes de áreas rurais (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019). Além disso, a qualidade do ensino varia consideravelmente de região para região, com muitas escolas públicas apresentando baixo desempenho e problemas estruturais.

Outro desafio importante é a formação e a valorização dos professores. Giroux (1997), que argumenta que o neoliberalismo tem aprofundado a desvalorização do professor ao torná-lo cada vez mais precário, com baixos salários, péssimas condições de trabalho e falta de reconhecimento social. É dessa maneira que é preciso compreender que a valorização do professor é essencial para a construção de uma educação de qualidade, e que isso só será possível com uma mudança de paradigma, que priorize a formação crítica e emancipatória dos estudantes e o reconhecimento da importância social do professor como um agente fundamental nesse processo.

A falta de investimento também se configura como um dos desafios na educação brasileira, mesmo com os avanços na criação do FUNDEB, o investimento por aluno no Brasil ainda é considerado baixo, o que pode prejudicar a qualidade do ensino oferecido, conforme aponta Mendes (2012). Além disso, a gestão dos recursos financeiros destinados à educação muitas vezes é ineficiente e pouco transparente, levando a desperdícios e desvios de verbas, como destacado por Oliveira (2015). É fundamental que haja um esforço conjunto de gestores e da sociedade civil para garantir uma gestão adequada e eficiente dos recursos financeiros destinados à educação, a fim de assegurar que os investimentos sejam utilizados de forma eficaz e atendam às necessidades reais do sistema educacional brasileiro.

O desafio evidenciado por Fávero (2017) se constitui a reforma do ensino médio, implementada no Brasil em 2017. Uma das principais problemáticas que se pode destacar em relação a esse ponto é a flexibilização do currículo, que acabou por diminuir o número de disciplinas obrigatórias e pode comprometer a formação dos estudantes em áreas fundamentais, como as ciências humanas e sociais. Além disso, a reforma enfatiza a formação técnica em detrimento da formação crítica e humanista, o que pode comprometer a capacidade dos estudantes de lidar com os desafios sociais e políticos do mundo atual. Outra problemática é a

falta de participação da comunidade educacional na elaboração da reforma, o que pode levar a uma implementação inadequada e pouco eficaz. A reforma não considerou a realidade das escolas públicas e a precariedade das condições de ensino, o que pode agravar ainda mais as desigualdades educacionais no país.

Por meio da trajetória da educação brasileira até os dias atuais, compreende-se que para superar os desafios e problemas existentes, é necessário investir na educação, valorizar os professores e criar políticas públicas que visem à redução das desigualdades sociais. É fundamental também a participação ativa da sociedade civil na construção de políticas públicas voltadas para a educação, bem como o envolvimento dos professores, estudantes e suas famílias. Como afirmam Gatti e Barreto (2009), é preciso criar uma cultura de valorização da educação e do papel do professor na sociedade, com a finalidade de incentivar o desenvolvimento de uma educação de qualidade e o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo.

2.2 Características gerais da educação no Chile

O início da educação chilena no período colonial e a independência são marcados pela interação entre a colonização espanhola e a sociedade local, bem como pela influência das ordens religiosas na educação. Durante o período colonial, os indígenas eram catequizados e educados pelos colégios fundados pelos espanhóis, que também formavam a elite crioula, filhos de espanhóis nascidos na América (Krawczyk; Vieira, 2006). A educação nesse período era essencialmente religiosa e centrada na formação moral e intelectual dos estudantes, com ênfase em estudos humanísticos, como gramática, retórica e teologia (Villalón-Gálvez *et al.*, 2015).

As ordens religiosas, como os jesuítas, dominicanos e franciscanos, desempenharam um papel importante na fundação e administração das escolas e colégios, desenvolvendo uma rede educacional nas principais cidades chilenas, como Santiago, *La Serena e Concepción* (Villalón-Gálvez *et al.*, 2015). Com a expulsão dos jesuítas em 1767, outras ordens religiosas e o clero secular assumiram a responsabilidade pela educação, mas a qualidade do ensino foi afetada pela falta de recursos e de professores qualificados (Blanco, 2002).

Após a independência do Chile em 1818, a educação passou por um processo de nacionalização e secularização, com a criação de instituições públicas e a redução da influência das ordens religiosas no ensino (Villalón-Gálvez *et al.*, 2015). A educação tornou-se um instrumento para a formação de cidadãos e a construção da nação, com ênfase na formação

cívica e na difusão de ideias iluministas e republicanas (Pérez-Gutiérrez; Gutiérrez-García, 2015).

A fundação da *Universidad* de Chile em 1842 foi um passo importante para a consolidação do sistema educacional chileno, estabelecendo a primeira instituição de ensino superior do país e promovendo a formação de profissionais nas áreas de medicina, direito e engenharia, entre outras (Villalón-Gálvez *et al.*, 2015). Além disso, a criação do Instituto Nacional em 1813 e a implementação de políticas de educação pública, como a criação de escolas normais para a formação de professores, contribuíram para a expansão e a melhoria do ensino no país (Prieto, 2010).

No entanto, apesar dos avanços na educação chilena no período pós-independência, o acesso ao ensino continuou sendo limitado às elites urbanas e às camadas médias da população, enquanto a maioria da população rural e indígena permanecia excluída do sistema educacional (Villalón-Gálvez *et al.*, 2015).

No século XX, a educação chilena passou por diversas reformas, com o objetivo de expandir e melhorar a qualidade do ensino. Uma das principais mudanças ocorreu na década de 1920, quando a *Lei de Instrução Primária Obrigatória* estabeleceu a obrigatoriedade da educação básica no país, buscando erradicar o analfabetismo (Pérez-Gutiérrez; Gutiérrez-García, 2015).

Durante a década de 1960, a educação chilena também foi influenciada pelo movimento da “Nova Escola”, que buscava transformar as práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais democrática, participativa e centrada no aluno (Blanco, 2002). Esse movimento teve impacto na formação de professores, na elaboração de materiais didáticos e na implementação de projetos educacionais inovadores, como as “*Escuelas Experimentales*” (Aguayo, 2016).

A partir da década de 1970, o sistema educacional chileno enfrentou novos desafios com a ditadura de Augusto Pinochet, que implementou políticas neoliberais no setor educacional, reduzindo o financiamento público e promovendo a privatização das escolas (Aguayo, 2016). Essas medidas resultaram em uma maior segmentação e desigualdade no acesso e na qualidade do ensino, com a proliferação de escolas particulares e a transferência da responsabilidade pela educação básica e média aos municípios (Oteíza, 2017). Além disso, o regime autoritário restringiu a liberdade acadêmica, censurando professores e estudantes (Blanco, 2002).

Apesar das dificuldades enfrentadas nesse período, algumas políticas implementadas durante a ditadura tiveram impacto duradouro na educação chilena. A Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE) de 1990 estabeleceu a estrutura básica do sistema

educacional chileno, incluindo a divisão entre ensino básico, médio e superior, além de reafirmar a importância da educação privada (Falabella; Zincke, 2019). Essa lei também descentralizou a administração da educação básica e média, transferindo a responsabilidade para os municípios (Blanco, 2002).

A ditadura de Pinochet também promoveu a expansão do ensino superior privado, com a criação de diversas universidades e instituições de ensino técnico (Aguayo, 2016). Essa política contribuiu para o aumento do acesso ao ensino superior, mas também levou à segmentação e à desigualdade no setor, com instituições de qualidade variável e estudantes de diferentes origens socioeconômicas frequentando universidades distintas (Finocchio, 2016).

Além das mudanças no sistema educacional, a ditadura de Pinochet teve um impacto significativo no ambiente acadêmico e na formação de professores. A censura e a perseguição política resultaram no exílio e na demissão de muitos professores e pesquisadores, afetando a qualidade do ensino e da pesquisa nas universidades chilenas (Blanco, 2002). Além disso, a formação de professores foi afetada pela implementação de currículos e programas de estudo alinhados com a ideologia do regime, reduzindo a diversidade e a pluralidade na educação (Aguayo, 2016).

No entanto, é importante destacar que, apesar das adversidades enfrentadas durante a ditadura, a educação chilena também vivenciou iniciativas e resistências por parte de professores, estudantes e comunidades locais. Esses grupos buscavam defender a educação pública, a liberdade acadêmica e os direitos humanos, bem como promover a inclusão e a participação social (Mondaca-Rojas; Zapata-Sepúlveda; Muñoz-Henríquez, 2020).

Com a redemocratização do Chile em 1990, o país começou a implementar políticas para reverter os efeitos negativos das mudanças educacionais durante a ditadura. O governo de Patricio Aylwin (1990-1994) aumentou o investimento público em educação e implementou programas de apoio a estudantes de baixa renda (Rodríguez, 2011). Essas políticas foram continuadas pelos governos subsequentes, buscando melhorar a qualidade e a equidade do ensino no Chile (Arriaza, 2013).

Um marco importante para a educação chilena no século XXI foi a Revolta dos Pingüinos em 2006, um movimento estudantil que exigiu melhorias na qualidade da educação e o fim das políticas de privatização e descentralização (Zibas, 2008; Rojas, 2010; Wanishi *et al.*, 2021). Como resultado dessa mobilização, o governo chileno implementou a Lei Geral de Educação (LGE) em 2009, que substituiu a LOCE e estabeleceu princípios de qualidade, equidade e participação democrática no sistema educacional (Aguayo, 2016).

Apesar das reformas implementadas desde a redemocratização, a educação chilena ainda enfrenta desafios significativos, como a persistente desigualdade no acesso e na qualidade do ensino, especialmente entre estudantes de diferentes classes sociais e regiões do país (Donoso-Díaz; Arias-Rojas; Reyes-Araya, 2021). Além disso, o alto custo da educação superior no Chile tem gerado protestos e demandas por maior financiamento público e gratuidade no ensino superior (Oliva *et al.*, 2020).

No final do século XX, a redemocratização do Chile trouxe novas perspectivas para a educação chilena, com a implementação de políticas e reformas educacionais destinadas a reverter os efeitos negativos das mudanças ocorridas durante a ditadura (Blanco, 2002). Entre essas iniciativas, destacam-se a criação do Programa de Melhoria da Qualidade e Equidade da Educação (MECE) em 1990, que buscava promover a qualidade e a equidade do ensino, e o estabelecimento da Jornada Escolar Completa (JEC) em 1996, que aumentou a carga horária escolar e ofereceu mais recursos para as escolas públicas (Oliva *et al.*, 2020).

Além disso, o governo chileno investiu em programas de formação e capacitação de professores, na criação de avaliações nacionais de desempenho escolar, como o Sistema de Medição da Qualidade da Educação (SIMCE), e na implementação de políticas de inclusão e diversidade na educação, como a Lei de Educação Inclusiva de 2015 (Inzunza; Campos-Martínez, 2016).

Nos últimos anos, a educação chilena tem sido objeto de debates e reformas contínuas, visando enfrentar os desafios ainda presentes no sistema. Em 2018, o governo do Chile aprovou a Lei de Educação Superior, que estabelece gratuidade para estudantes de baixa renda e aumenta o financiamento público para universidades e institutos técnicos (Rocatagliata; Díaz, 2018).

A educação chilena também tem buscado se adaptar às demandas do século XXI, incorporando novas tecnologias e metodologias de ensino, além de promover a inclusão e a diversidade nos currículos escolares (Olivares, 2020). O Plano Nacional de Educação 2030, lançado em 2021, estabelece metas ambiciosas para melhorar a qualidade e a equidade da educação no país, abordando questões como a formação docente, a infraestrutura escolar e o acesso à educação pré-escolar (Chile, 2021).

Quando se menciona sobre a estrutura do sistema educacional chileno, é dividida em três níveis principais: educação básica, ensino médio e ensino superior. A LOCE de 1990 estabeleceu essa estrutura básica, após as mudanças ocorridas durante a ditadura de Pinochet (Cabalín, 2013). Em conformidade com o Quadro 12:

Quadro 14 - Sistema educacional chileno.

Etapas	Idade/Nível	Obrigatoriedade
Jardim de Infância ou Pré-Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Até 6 anos • Sala cuna (creche): 84 dias a 2 anos. • Médio: de 2 a 4 anos. • Transição: de 4 a 6 anos. É dividido no primeiro nível de transição (pré-K, 4 a 5 anos) e no segundo nível de transição (K, 5 a 6 anos). 	Não é obrigatória
Nível Básico ou Primário	<ul style="list-style-type: none"> • De 6 a 14 anos; • EGB ciclo I: 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano ou série de escolaridade. • EGB ciclo II: 5.º, 6.º, 7.º e 8.º ano ou série de escolaridade. 	É obrigatória
Nível Médio ou Secundário	<ul style="list-style-type: none"> • Duração de 4 anos; • Ensino Médio Científico-Humanista (EMCH) 1.º a 4.º grau; • Técnico-Profissional (EMTP) e artístico 1º e 2º grau com o mesmo programa educacional que o EMCH; • Técnico-Profissional (EMTP) 3.º e 4.º grau com programas diferenciados segundo especialidades. 	É obrigatória
Ensino Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Composto por várias universidades; • Institutos profissionais; • Formação de centros técnicos. 	Não é obrigatória

Fonte: Chile, 2009. Adaptado pela autora, 2023.

O sistema educacional do Chile é dividido em quatro etapas que devem ser cumpridas por todo cidadão menor de idade até completar 18 anos, com exceção do jardim de infância, que não é obrigatório (Galaz, 2015). Essa perspectiva está alinhada com a necessidade de se estabelecer um sistema de ensino misto, público e privado, com o Estado assumindo um papel subsidiário e promovendo a participação privada em um ambiente com certo nível de regulação e controle.

A primeira etapa é a pré-escola, que é direcionada para crianças até 6 anos e não é obrigatória. A educação infantil no Chile é dividida em sala cuna (creche), médio e transição (Galaz, 2015). O nível básico ou primário é o ciclo inicial dos estudos obrigatórios, que dura 8 anos e é dividido em 2 ciclos e 8 graus (Galaz, 2015). Segundo Galaz (2015), o programa básico inclui um total de dez disciplinas obrigatórias, como linguagem e comunicação, matemática, ciências naturais, história, geografia e ciências sociais, entre outras. O nível médio ou secundário é dividido entre Ensino Médio Científico-Humanista (EMCH), técnico-profissional

(EMTP) e artístico, e tem duração de 4 anos, sendo os dois primeiros anos iguais para todos (Ríos; Goycolea, 2010). Segundo Ríos e Goycolea (2010), essa etapa é regida por um programa de disciplinas aprovado pelo Ministério da Educação do Chile.

O ensino superior é composto por várias universidades, institutos profissionais e centros técnicos de formação, administrado pela Universidade Central do Chile (Boccaro, 2016). Os alunos podem optar por ensinos profissionalizantes (como cursos técnicos) ou ir para as universidades (Escobar, 2008). A educação obrigatória acaba após os quatro anos de ensino médio, e os alunos podem decidir se desejam prosseguir nos estudos ou não.

A administração do sistema educacional chileno é descentralizada, com o Ministério da Educação (MINEDUC) sendo responsável pela formulação e implementação de políticas educacionais em nível nacional, e os municípios sendo responsáveis pela gestão das escolas básicas e médias (Escobar, 2008). As universidades e instituições de ensino superior têm autonomia administrativa e acadêmica, com a Comissão Nacional de Acreditação (CNA) sendo responsável pela avaliação e acreditação da qualidade dessas instituições (Valdés, 2011).

A educação básica no Chile tem como objetivo fornecer aos alunos as habilidades e conhecimentos fundamentais para o seu desenvolvimento integral e para a participação ativa na sociedade (Chile, 2009). A educação básica é caracterizada por um currículo nacional, que inclui áreas como linguagem e comunicação, matemática, ciências naturais, ciências sociais, artes, educação física e educação cívica (Martínez, 2016).

A qualidade e a equidade da educação básica no Chile têm sido objeto de preocupação e debate, com desigualdades no acesso e nos resultados educacionais entre diferentes grupos socioeconômicos e geográficos (García, 2012). Diversos programas e iniciativas foram implementados para melhorar a qualidade e a equidade da educação básica, como o Programa de MECE e a JEC (Hernández, 2012).

O ensino superior no Chile tem experimentado uma rápida expansão nas últimas décadas, com um aumento significativo no número de estudantes matriculados e na oferta de cursos e programas (Boccaro, 2016). Essa expansão foi impulsionada, em parte, pela política de Pinochet de promover a criação de universidades e instituições de ensino técnico privadas (Valdés, 2011).

No entanto, o crescimento do ensino superior no Chile também levou a uma maior segmentação e desigualdade no setor. As instituições de ensino superior chilenas variam em termos de qualidade, recursos e reputação, e os estudantes de diferentes origens socioeconômicas tendem a frequentar universidades distintas, com os estudantes mais pobres geralmente tendo acesso a instituições de menor qualidade (Cabalín, 2013).

Para enfrentar esses desafios, o governo chileno tem implementado políticas e reformas destinadas a melhorar a qualidade e a equidade do ensino superior. Entre essas iniciativas estão a criação da CNA para avaliar e credenciar as instituições de ensino superior e a implementação de programas de financiamento estudantil, como o Crédito com Aval do Estado (CAE) e as bolsas de estudo do MINEDUC (Valdés, 2011). Além disso, o governo chileno tem investido na formação de professores universitários, na promoção da pesquisa e na internacionalização das universidades, buscando melhorar a qualidade e a competitividade do ensino superior chileno em âmbito global (García, 2012).

A educação básica no Chile é caracterizada por um currículo nacional e pela busca contínua de melhorias na qualidade e equidade do ensino. O ensino superior, por sua vez, tem experimentado uma rápida expansão, com desafios relacionados à segmentação e desigualdade no acesso e na qualidade das instituições (Boccaro, 2016; Cabalín, 2013). Para enfrentar esses desafios, o governo chileno tem implementado políticas e reformas, como a criação da CNA e programas de financiamento estudantil, bem como investido na formação de professores e na pesquisa (Valdés, 2011; García, 2012).

Outro aspecto a ser evidenciado é o financiamento da educação no Chile, sendo proveniente de várias fontes, incluindo o orçamento público, as contribuições dos municípios e as taxas pagas pelos pais e estudantes (Hernández, 2012). O investimento público em educação no Chile tem sido objeto de debate, com críticos argumentando que o país gasta menos em educação do que outros países da OCDE (Boccaro, 2016). Para abordar esse problema, o governo chileno tem aumentado progressivamente o financiamento da educação, com a implementação de políticas como a gratuidade no ensino superior para estudantes de baixa renda (Valdés, 2011).

Quanto à formação de professores, é um aspecto fundamental da qualidade da educação no Chile, e o governo tem investido em programas e iniciativas para melhorar a qualidade da formação docente (García, 2012). Um exemplo é o Programa de Aperfeiçoamento Profissional (PAP), que oferece bolsas de estudo para professores continuarem seus estudos em pós-graduação (Martínez, 2016). Além disso, o Ministério da Educação tem implementado programas de formação continuada e de desenvolvimento profissional para professores em serviço (Hernández, 2012).

Cabe ressaltar que a educação chilena enfrenta diversos desafios e problemas, como a desigualdade no acesso e nos resultados educacionais, a segmentação e desigualdade no ensino superior, a falta de financiamento e a baixa qualidade da formação de professores (Boccaro, 2016; Cabalín, 2013). Esses problemas têm sido objeto de protestos e reivindicações por parte

de estudantes, professores e sociedade civil, que exigem reformas e melhorias no sistema educacional (Galaz, 2015).

A desigualdade social e educacional é um aspecto presente desde o início da história da educação no país. Estudos mostram que há uma correlação entre a origem socioeconômica dos estudantes e seus resultados educacionais, com estudantes de baixa renda e de áreas rurais apresentando desempenho acadêmico inferior em comparação com os estudantes de origem mais privilegiada (Cabalín, 2013). Essa desigualdade é ainda mais acentuada no ensino superior, onde as instituições privadas de maior prestígio são frequentadas principalmente por estudantes de alta renda, enquanto as instituições públicas e de menor prestígio são acessadas por estudantes de baixa renda (Boccaro, 2016).

Para combater a desigualdade social e educacional, o governo chileno tem implementado políticas e programas, como o Programa Nacional de Acesso à Educação Superior (PACE) e a gratuidade no ensino superior para estudantes de baixa renda (Cabalín, 2013; Valdés, 2011). Além disso, iniciativas como o MECE e a JEC buscam melhorar a qualidade e a equidade da educação básica e média (Hernández, 2012; Escobar, 2008).

2.2 Aproximações e os distanciamentos das políticas de formação continuada

A. Marco legal

A partir desta subseção, foram apresentadas as principais leis e regulamentos que orientam a formação continuada de professores no Brasil e no Chile. Suas semelhanças e divergências em relação aos demais países da América Latina serão evidenciadas a partir da análise dos documentos dos dois países, assim como será feita uma articulação com as recomendações da UNESCO. A importância da comparação entre as normativas é ressaltada para que a realidade de cada país possa ser compreendida, e a partir disso, melhores estratégias para a formação continuada de professores possam ser buscadas, aprimorando a qualidade da educação em ambos os países.

Principais leis, diretrizes e resoluções que regulamentam a formação continuada de professores no Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi promulgada no Brasil em 20 de dezembro de 1996. As diretrizes e normas para a organização e o funcionamento do sistema

educacional brasileiro são estabelecidas por essa legislação, englobando os diferentes níveis e modalidades de ensino (Brasil, 1996). Além disso, aborda aspectos como a organização e a gestão do sistema educacional, o currículo e a avaliação, a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes, o financiamento da educação e a participação das comunidades educativas.

Os princípios fundamentais são contemplados na LDB, incluindo a garantia do direito à educação para todos os cidadãos, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, a qualidade da educação e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996).

A legislação abrange diversos aspectos da educação, tais como a organização e a gestão do sistema educacional, o currículo e a avaliação, a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes, o financiamento da educação e a participação das comunidades educativas. A educação brasileira é dividida em três níveis: educação básica, que inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e educação superior (Brasil, 1996).

Quanto à formação de professores, a LDB determina que esta deve ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, para que possam atuar na educação básica. Além disso, a lei garante o direito e a responsabilidade dos profissionais da educação de terem formação continuada e prevê a existência de programas e políticas de capacitação e atualização para os docentes (Brasil, 1996).

Outra medida estabelecida pela LDB é a implementação de mecanismos de avaliação e regulação da educação, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) para a educação superior, visando acompanhar a qualidade e a efetividade do ensino no país (Brasil, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica no Brasil foram estabelecidas pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002). Essa resolução, implementada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB), tem o propósito de orientar a criação e implementação de cursos de licenciatura e outras formas de formação docente no país.

Diversos aspectos importantes na formação de professores são abordados pela resolução, como a consideração da diversidade cultural, social, econômica e política do Brasil na elaboração da proposta pedagógica (Brasil, 2002). A formação inicial e continuada de professores é enfatizada, assegurando a construção de uma base teórica e prática sólida para o exercício da docência na educação básica.

Os cursos de formação devem incluir estágios supervisionados em diferentes contextos educacionais, com carga horária adequada (Brasil, 2002). A formação docente deve ser fundamentada em princípios éticos, políticos e estéticos, bem como em conhecimentos científicos, culturais e pedagógicos.

Outro aspecto de relevância é a integração entre teoria e prática, visando à articulação entre o conhecimento científico, a prática pedagógica e a reflexão crítica (Brasil, 2002). A avaliação dos cursos de formação deve ser contínua e abrangente, considerando tanto os aspectos institucionais quanto os processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, a importância da pesquisa na formação de professores é destacada, buscando promover a produção e a socialização do conhecimento e a investigação dos problemas educacionais (Brasil, 2002). Dessa forma, as diretrizes visam garantir que os professores estejam preparados para atuar no contexto educacional brasileiro, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica no país.

O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tem por objetivo o aprimoramento da educação brasileira em um período de dez anos, de 2014 a 2024 (Brasil, 2014). O plano é focado na melhoria da qualidade da educação em todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino superior, englobando também a formação de professores e a gestão educacional.

Ao PNE foram atribuídas 20 metas e diversas estratégias para alcançá-las, com o propósito de assegurar o acesso universal à educação de qualidade para todas as crianças e jovens, além de melhorar o ensino e reduzir as taxas de analfabetismo (Brasil, 2014). O plano ressalta a importância da formação, capacitação e valorização dos professores e demais profissionais da educação, estabelecendo metas para melhorar as condições de trabalho e remuneração desses profissionais.

A Meta 16 do PNE define que, até o término do período de vigência do plano, todos os profissionais da educação básica devem possuir formação específica na área em que atuam, sendo que, no mínimo, 50% deles devem ter concluído um programa de pós-graduação lato ou stricto sensu (Brasil, 2014). A formação continuada é mencionada em várias estratégias do plano, como parte fundamental da valorização dos profissionais da educação.

Diversas estratégias foram propostas para alcançar a Meta 16, incluindo a criação de programas de formação continuada para os profissionais da educação básica, com ações específicas para a formação em diferentes áreas do conhecimento, gestão educacional, inclusão, diversidade e educação em tempo integral (Brasil, 2014). Além disso, destaca-se a importância

da articulação entre a formação inicial e a formação continuada, garantindo que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios da prática pedagógica.

A Meta 17 também menciona a formação continuada como um meio para valorizar os profissionais do magistério, por meio da garantia de planos de carreira e políticas de remuneração compatíveis com a responsabilidade e a complexidade de suas funções (Brasil, 2014). A formação continuada é considerada um elemento-chave para a melhoria da qualidade da educação, permitindo que os profissionais da educação atualizem e aprimorem suas competências e práticas pedagógicas.

O PNE promove ainda a gestão democrática e participativa na educação, incentivando a transparência e a responsabilidade na aplicação dos recursos públicos (Brasil, 2014). Ampliar o investimento público em educação é um dos principais objetivos do plano, com a meta de investir pelo menos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) no setor até o final do período de vigência do plano.

A inclusão e equidade na educação são aspectos fundamentais do PNE, promovendo políticas de acesso e permanência para todos os estudantes, independentemente das condições socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero ou de deficiência (Brasil, 2014). O plano também busca expandir a oferta de educação em tempo integral, proporcionando aos estudantes uma formação mais completa e diversificada.

O PNE tem como objetivo promover a articulação entre os sistemas de ensino, garantindo a continuidade e progressão dos estudos e a integração das políticas educacionais (Brasil, 2014). No que diz respeito à formação continuada dos profissionais da educação, o plano estabelece metas e estratégias para promover o aprimoramento e a atualização dos educadores ao longo de suas carreiras, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

A Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, foi implementada pelo CNE e estabelece 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 dos profissionais do magistério da Educação Básica (Brasil, 2015).

Segundo o CNE, o objetivo da Resolução n.º 2 é garantir a qualidade e efetividade da educação, fundamentando-se nos princípios da ética, inclusão, diversidade, sustentabilidade socioambiental, formação cidadã e gestão democrática. A formação inicial de professores deve ser realizada em cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda

licenciatura, contemplando uma sólida formação teórica e prática, bem como o desenvolvimento de competências para atuar na Educação Básica.

A resolução também enfatiza a importância da formação continuada, destacando a necessidade de atualização e aprimoramento constante em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com as demandas da Educação Básica (Brasil, 2015). A articulação entre a teoria e a prática na formação dos professores é ressaltada, promovendo a reflexão crítica sobre a realidade educacional e a atuação docente.

A obrigatoriedade do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura é estabelecida pela Resolução n.º 2 (Brasil, 2015), com carga horária mínima de 400 horas, a ser realizado em escolas da Educação Básica. Ademais, a resolução incentiva a colaboração entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino, visando à melhoria da qualidade da formação e da prática pedagógica dos professores.

No contexto em que a Resolução n.º 2 foi implementada, é importante ressaltar que o Brasil passava por um período de intensas mudanças políticas, culminando com o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff em 2016, apenas um ano após a aprovação da resolução. Embora o processo tenha seguido as normas constitucionais, houve um amplo debate tanto no cenário nacional quanto internacional, com vozes críticas apontando para um possível “golpe parlamentar” (Spigolon, 2016).

Nesse sentido, cabe destacar o cenário de instabilidade política e reflexos na implementação das políticas educacionais. A entrada de um novo governo geralmente traz mudanças na condução das políticas públicas, o que pode afetar a continuidade e efetividade das políticas implementadas pela gestão anterior. Isso pode levar a uma falta de continuidade nas políticas de formação docente, prejudicando os esforços para melhorar a qualidade da educação.

Assim, a implementação da Resolução n.º 2 e sua contribuição para a melhoria da qualidade da educação no Brasil pode ter sido prejudicada pela situação política do país naquele momento. Com o desdobramento da situação política, a ênfase e a direção das políticas educacionais podem ter se alterado, impactando a efetividade da resolução e seu objetivo de melhorar a formação dos professores.

A Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, normativa do CNE, foi estabelecida para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. Em dezembro de 2020, a normativa entrou em vigor, sendo publicada no Diário Oficial da União. Importantes mudanças relacionadas à formação dos profissionais do magistério da Educação

Básica são propostas pela resolução, visando uma formação mais alinhada às demandas da sociedade contemporânea e às necessidades dos estudantes. O objetivo da Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, é garantir a qualidade e efetividade da educação, fundamentando-se nos princípios da ética, inclusão, diversidade, sustentabilidade socioambiental, formação cidadã e gestão democrática (Brasil, 2020).

Uma das principais mudanças propostas é a flexibilização curricular, que permite que as instituições de ensino desenvolvam uma formação mais adaptada às necessidades dos professores e da Educação Básica em cada região do país. A resolução também enfatiza a importância da formação continuada, a qual deve abranger uma sólida formação teórica e prática, com foco no desenvolvimento de competências para atuar na Educação Básica. Dessa forma, deve incluir uma base comum nacional, a qual estabelece as competências e habilidades que os futuros professores devem desenvolver ao longo do curso (Brasil, 2020).

Principais leis, diretrizes e resoluções que regulamentam a formação continuada de professores no Chile

A Lei n.º 19.070, promulgada em 12 de fevereiro de 1991 no Chile, é considerada um marco legal importante para a atuação dos profissionais da educação no país, uma vez que aborda aspectos relacionados a direitos e deveres, condições de trabalho, formação e desenvolvimento profissional, bem como a participação na gestão das instituições de ensino (Chile, 1991). A Lei do *Estatuto de los Profesionales de la Educación* (EPE), como é conhecida, define os profissionais da educação como aqueles que exercem funções de professores, diretores, inspetores, orientadores e outros cargos relacionados às atividades pedagógicas, educacionais e administrativas.

Os direitos e deveres dos profissionais da educação são reconhecidos pela EPE, incluindo a liberdade de cátedra, o direito a um ambiente de trabalho adequado e o dever de cumprir com as obrigações pedagógicas. A legislação estipula ainda as condições de trabalho, abordando questões como jornada de trabalho, remuneração, licenças e férias. Além disso, a EPE prevê a criação de um sistema de avaliação do desempenho profissional e estabelece critérios para a progressão na carreira (Chile, 1991).

No contexto da formação continuada dos profissionais da educação, a EPE destaca a importância desse aspecto, estabelecendo diretrizes para garantir esse direito, como a concessão de licenças remuneradas e a criação de fundos específicos para financiar a formação continuada

dos docentes. Tais medidas visam promover a atualização constante dos profissionais da educação e assegurar a melhoria da qualidade da educação no país.

Ademais, a participação dos profissionais da educação na gestão das instituições de ensino é incentivada pela referida Lei. A legislação promove a criação de instâncias de consulta e colaboração entre os docentes e a administração escolar, favorecendo o envolvimento dos profissionais da educação nas decisões e políticas educacionais.

Ressalta-se que a EPE representa um marco legal significativo na regulamentação da atuação dos profissionais da educação no Chile. Ao abordar aspectos cruciais como direitos e deveres, condições de trabalho, formação continuada e participação na gestão das instituições de ensino, a legislação visa garantir a valorização e o aprimoramento dos profissionais da educação, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação no país.

Entretanto, é válido destacar que, apesar dos avanços proporcionados pela EPE para a atuação dos docentes, ainda há desafios na implementação relacionados à formação continuada de professores no Chile. Problemas como burocracia no acesso a recursos e programas, falta de coordenação entre diferentes instâncias responsáveis pela formação continuada e heterogeneidade na qualidade dos cursos e programas disponíveis foram apontados (García, 2012). Portanto, é importante aprimorar a coordenação entre as instituições responsáveis pela formação continuada, para garantir a qualidade dos programas e o alinhamento com as necessidades e demandas dos professores e das escolas (Martínez, 2016).

A Lei *General de Educación*, n.º 20.370, foi implementada no Chile em agosto de 2009, substituindo a Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE) de 1990 (Mineduc, 2009). Diretrizes e princípios gerais para a educação no país são estabelecidos por essa legislação, que tem como objetivo promover a equidade, a qualidade, a inclusão e a diversidade no sistema educacional chileno.

A educação é reconhecida como um direito social e um dever do Estado pela LGE, e a legislação determina a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica e média (Chile, 2009). Além disso, a importância da educação para o desenvolvimento integral das pessoas, a formação de cidadãos responsáveis e a construção de uma sociedade justa e democrática é enfatizada.

Diversos aspectos da educação são abordados pela LGE, incluindo a organização e a gestão do sistema educacional, o currículo e a avaliação, a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes, a participação das comunidades educativas e o financiamento da educação (Chile, 2009). A legislação também promove a integração e a coordenação entre os

diferentes níveis e modalidades de ensino, como a educação pré-escolar, básica, média, técnico-profissional e superior.

Quanto à formação de professores, a LGE estabelece a necessidade de garantir a qualidade da formação inicial e continuada dos docentes, mediante a implementação de políticas e programas que promovam o desenvolvimento profissional e a valorização da carreira docente (Chile, 2009). Além disso, a legislação prevê mecanismos para a participação das comunidades educativas, como a criação de conselhos escolares e instâncias de consulta e diálogo, com o objetivo de envolver os diferentes atores – incluindo pais, alunos, professores e funcionários – na tomada de decisões e na elaboração de políticas e projetos educativos (Chile, 2009).

A LGE reconhece que a formação continuada é um direito e uma responsabilidade dos profissionais da educação, e enfatiza a necessidade de promover políticas e programas que incentivem o desenvolvimento profissional e a atualização constante dos docentes ao longo de suas carreiras (Chile, 2009). Nesse contexto, a legislação estabelece que o Estado deve garantir condições adequadas para a formação continuada dos professores, por meio de ações como a oferta de cursos, oficinas, seminários e outras atividades de capacitação, bem como a concessão de bolsas e financiamento para que os docentes possam realizar estudos de pós-graduação e especialização (Chile, 2009).

A LGE também destaca a importância da articulação entre a formação inicial e continuada dos professores, visando assegurar a coerência e a complementariedade entre os diferentes momentos da trajetória profissional docente. Além disso, a legislação enfatiza a necessidade de estabelecer mecanismos de avaliação e acompanhamento da formação continuada, a fim de verificar seu impacto na prática pedagógica e nos resultados educacionais dos alunos (Chile, 2009).

Dessa forma, a LGE reconhece a formação continuada como um componente essencial do desenvolvimento profissional dos professores no Chile, estabelecendo diretrizes e mecanismos para garantir sua implementação e qualidade, e buscando promover a melhoria do ensino e a valorização da carreira docente no país.

A Lei *Sistema de Desarrollo Profesional Docente* (SDPD), n.º 20.903, promulgada no Chile em 30 de junho de 2016, é considerada um importante avanço na valorização e profissionalização dos docentes no país. Por meio desta legislação, um marco legal sólido é estabelecido para a formação, avaliação e desenvolvimento profissional dos professores, garantindo que eles possuam as habilidades e competências necessárias para atender às demandas educacionais da sociedade chilena (Chile, 2016).

Entre os aspectos fundamentais da SDPD, destaca-se o reconhecimento da importância da profissão docente e o estabelecimento da carreira docente como uma carreira pública profissional. Com isso, a lei define requisitos de entrada, progressão e permanência baseados no mérito e no desempenho profissional dos docentes (Chile, 2016).

A formação inicial dos professores também é abordada pela SDPD, garantindo que ingressem na profissão com uma formação sólida e atualizada. Além disso, a legislação promove o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, incentivando a participação em programas de capacitação e atualização ao longo de suas carreiras (Chile, 2016).

No que diz respeito à formação continuada, a SDPD estabelece diretrizes para a formação dos professores no Chile, reforçando a importância da atualização e aprimoramento constante dos educadores (Chile, 2016). Essa perspectiva está alinhada com a necessidade de os professores continuarem aprendendo e evoluindo em suas práticas pedagógicas para atender às demandas de uma sociedade em constante transformação (Avalos, 2011). Nesse sentido, a SDPD incentiva a participação dos docentes em programas de capacitação e atualização, oferecendo incentivos e benefícios, como bolsas de estudo e licenças para formação (Chile, 2016).

A SDPD também estabelece mecanismos de acompanhamento e apoio aos professores, garantindo que recebam orientação e suporte para desenvolver suas habilidades e competências ao longo de suas carreiras (Chile, 2016). Além disso, a formação continuada prevista pela Lei está vinculada ao sistema de avaliação do desempenho profissional dos docentes. Segundo a legislação chilena, a avaliação do desempenho dos professores permite identificar necessidades de capacitação e apoio, além de orientar a oferta de programas e cursos de formação continuada alinhados às demandas específicas dos docentes (Chile, 2016).

Outro aspecto relevante da SDPD é a criação de um sistema de avaliação do desempenho profissional dos docentes. Baseado em critérios objetivos e transparentes, este sistema considera tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos e é realizado periodicamente. Os resultados dessas avaliações servem como base para a progressão na carreira e para a identificação de necessidades de capacitação e apoio aos docentes (Chile, 2016).

A SDPD prevê ainda incentivos e benefícios para os professores que apresentam bom desempenho e progridem na carreira. Entre esses incentivos, estão aumentos salariais, bolsas de estudo e licenças para formação (Chile, 2016). Ademais, a legislação estabelece mecanismos de acompanhamento e apoio aos docentes, especialmente aos profissionais recém-ingressos na carreira, garantindo que recebam orientação e suporte para desenvolver suas habilidades e competências (Chile, 2016).

B. Comparação das Legislações sobre a Formação Continuada de Professores no Brasil e no Chile

Formação continuada de professores

Fortalecer la calidad de los programas de formación docente especialmente los contenidos curriculares las estrategias de formación y evaluación de aprendizajes y la calidad de los formadores (Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013, p. 9).

Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB (Brasil, 2020, p. 6)”

Artículo 19.- El presente título regulará el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en adelante también 'el Sistema' que tiene por objeto reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional así como también [...] (Chile, 2016, p. 18).

O documento da UNESCO, com seu foco em “*fortalecer*” e “*calidad*”, pode ser interpretado dentro da narrativa hegemônica global, que molda a educação para atender às exigências do mercado e às estruturas de poder, ao invés de desafiá-las ou transformá-las. Esta abordagem, potencialmente, transforma a educação em um mero instrumento para o mercado, negligenciando a necessidade de uma formação crítica e humanística, essencial para a emancipação social e a valorização da diversidade cultural (Bruno, 2011). Compreende-se, então, que os professores devem ser considerados não apenas como profissionais que precisam adquirir competências e habilidades específicas, mas também como seres humanos que merecem condições de trabalho decentes e um ambiente de trabalho que promova a equidade.

No contexto brasileiro, a ênfase na “*formação continuada em serviço*” e na aprendizagem colaborativa sugere um esforço para desenvolver um modelo educacional mais alinhado com as realidades locais, promovendo a colaboração e o desenvolvimento contínuo dos professores. No entanto, essa abordagem pode ser limitada se não confrontar as desigualdades estruturais e relações de poder no sistema educacional, que podem restringir a formação continuada e perpetuar as desigualdades existentes (Barroso, 2005; Aguiar, 2012; Souza; Rodrigues, 2017).

Já o documento do Chile, com sua regulamentação de um “*sistema de desarrollo profesional docente*”, parece responder às demandas por uma estrutura educacional mais

formalizada, alinhada às necessidades de um estado moderno e de uma economia em desenvolvimento. Esta, contudo, corre o risco de reforçar estruturas hierárquicas e burocráticas, limitando os docentes e sua autonomia.

Ambos os países demonstram um entendimento claro de que a educação, e em particular a formação de professores, desempenha um papel crucial em suas sociedades, que estão constantemente enfrentando rápidas mudanças tecnológicas, econômicas e sociais. Conforme Souza e Rodrigues (2017) ressaltam, essas mudanças exigem uma abordagem educacional dinâmica e adaptativa. Contudo, a visão predominante da educação frequentemente adota uma perspectiva instrumental, onde a tecnologia é vista primariamente como um meio de aumentar a eficiência do processo educativo, sem uma avaliação adequada de seu impacto real sobre a natureza da aprendizagem e as relações interpessoais entre professores e alunos.

Neste contexto, a tecnologia corre o risco de ser percebida meramente como uma ferramenta para maximizar a produtividade, em vez de ser reconhecida como um recurso potencial para promover uma aprendizagem mais crítica, criativa e profunda. Ademais, a ênfase nas competências tecnológicas dos professores, conforme recomendado pela UNESCO, pode reforçar uma visão utilitarista e mercadológica da educação. Ivo e Hypolito (2015) alertam que esta concentração na eficiência e na produtividade pode obscurecer o objetivo fundamental de uma educação que visa ao desenvolvimento integral do ser humano.

A análise das políticas educacionais em Brasil e Chile destaca a importância substancial atribuída à formação continuada, reconhecida como um fator chave no desenvolvimento e aperfeiçoamento dos docentes na educação básica. Nessas políticas, sobressai a relevância de uma integração efetiva entre teoria e prática, além do incentivo ao trabalho colaborativo, elementos vistos como essenciais na formação contínua de educadores (Vergara-Díaz; Cofré-Mardones, 2014). Este enfoque evidencia a necessidade de um desenvolvimento profissional que ultrapassa o teórico, estendendo-se para as práticas reais de ensino e a interação cooperativa entre professores.

Em consonância com as diretrizes e recomendações da UNESCO, essas políticas enfatizam a necessidade de uma formação continuada que esteja em sintonia com as necessidades específicas dos docentes e os contextos educacionais em que atuam (Maués; Camargo, 2014). Propõe-se que essa formação seja contextualizada e flexível, alinhando-se também às políticas de avaliação e progressão profissional, e que seja sustentada por um financiamento adequado dos governos. Isso indica o reconhecimento da formação continuada não somente como um aspecto complementar, mas como um componente vital do

desenvolvimento profissional dos educadores, demandando apoio contínuo e recursos apropriados para sua implementação eficaz.

No entanto, apesar de tais legislações valorizarem a formação continuada, a realidade prática no Brasil e no Chile frequentemente se distancia do ideal. Ambos os países enfrentam desafios notáveis, especialmente no que tange ao financiamento dessas iniciativas. O cenário de limitações orçamentárias muitas vezes resulta em investimentos insuficientes para a formação continuada, comprometendo a qualidade e a eficácia desses programas (Torres, 1998). Frequentemente, a formação continuada é simplificada e reduzida a um conjunto de cursos isolados e de curta duração, com pouca conexão com a prática docente cotidiana (Davis *et al.*, 2011).

Este cenário reflete uma influência neoliberal, evidente na lógica do capital que permeia a formação continuada de docentes, priorizando a eficiência e a economia de recursos acima da qualidade da formação (Rossi; Hunger, 2013). Tal contexto resulta em uma carência de conteúdo teórico robusto e está desvinculada das reais necessidades dos professores e das escolas.

É nessa perspectiva, tanto Brasil quanto Chile demonstram um consenso sobre a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo para os professores. Esta visão reforça a ideia de que a formação dos educadores não é um evento isolado, mas sim um processo contínuo e adaptável, essencial para responder às demandas de um ambiente educacional em constante evolução. Ainda surge a questão crítica: *os professores realmente experimentam um processo de formação continuada contextualizada e flexível em suas realidades profissionais?* Essa suposta flexibilidade em que os documentos mencionam, muitas vezes promovida nas diretrizes, pode enfrentar obstáculos práticos quando implementada.

A rigidez das estruturas educacionais, a carga horária exigente e a falta de recursos adequados podem limitar significativamente a capacidade dos professores de se envolverem efetivamente em programas de formação continuada que sejam verdadeiramente adaptáveis às suas necessidades e contextos específicos. Além disso, a autonomia do professor pode ser impactada por essas limitações. Em um sistema onde as avaliações de desempenho e os padrões curriculares são estritamente definidos, a capacidade do professor de adaptar e personalizar sua abordagem pedagógica pode ser restringida.

Isso levanta preocupações sobre até que ponto a formação continuada, conforme estruturada atualmente, pode realmente apoiar o desenvolvimento de práticas educacionais autônomas, que são essenciais para uma educação que não apenas responde, mas também molda as demandas de uma sociedade em constante mudança.

Quanto às diferenças significativas em seus sistemas educacionais, no Brasil, a ênfase na “formação continuada em serviço” e na aprendizagem colaborativa reflete um modelo que prioriza a horizontalidade e a colaboração. Esta estratégia aponta para uma tentativa de democratizar a formação docente, criando um ambiente de aprendizado mais integrado e aplicado, que ressoa com a necessidade de abordar as desigualdades sociais e educacionais prevalentes no país. A formação continuada no Brasil, predominantemente conduzida por meio de programas de pós-graduação e cursos de capacitação em serviço, conforme destacado por Cabrera e Araújo (2018), busca um equilíbrio entre teoria e prática, enfatizando o desenvolvimento profissional contínuo e contextualizado.

Por outro lado, o Chile adota uma abordagem mais estruturada, com a regulamentação de um sistema formal de desenvolvimento profissional para professores. Este modelo sugere uma preferência por estruturas definidas e formalizadas, que podem ser vistas como uma resposta aos desafios históricos e contemporâneos na gestão educacional do país. O sistema chileno, que incorpora avaliações regulares do desempenho docente, conforme mencionado por Vergara-Díaz e Cofré-Mardones (2014), visa estabelecer um caminho claro e regulamentado para o avanço profissional. No entanto, esta abordagem pode acarretar uma pressão considerável sobre os professores, como apontado por Oliveira, Silva e Rezende (2016), potencialmente levando a um desgaste profissional e à desmotivação, o que pode afetar adversamente a qualidade da educação.

Assim, enquanto o Brasil busca promover uma formação continuada mais flexível e integrada à prática diária dos docentes, o Chile enfatiza um sistema mais formalizado de desenvolvimento profissional. Estas diferenças refletem não apenas os contextos educacionais únicos de cada país, mas também as diversas estratégias adotadas que diz respeito às recomendações da UNESCO para melhorar a qualidade da educação por meio do desenvolvimento profissional dos professores.

Prática docente

La docencia es un trabajo colectivo. Los aprendizajes de los estudiantes son el resultado (Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013, p. 19).

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor (Brasil, 2002, p. 21).

Tratándose de la educación parvularia y básica se entenderá por docente idóneo al que cuente con el título de profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda o esté habilitado para ejercer la función docente según las normas legales vigentes. En la educación media se entenderá por docente idóneo al que cuente con el título de profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda o esté habilitado para ejercer (Chile, 2009, p. 20).

O trecho da UNESCO que realça a docência como um “trabalho coletivo” sugere que os aprendizados dos estudantes são fruto de esforços conjuntos. Embora essa ênfase no aspecto coletivo possa inicialmente parecer promover a colaboração e a interdependência, é fundamental reconhecer que esse discurso pode ocultar as desigualdades e relações de poder inerentes ao sistema educacional.

Ao enfatizar o coletivo sem uma devida consideração das diferenças individuais e contextuais, tal discurso pode inadvertidamente favorecer a homogeneização e a padronização da educação. Este enfoque, alinhado às lógicas do mercado global e políticas neoliberais, pode se afastar da valorização da formação continuada do professor como um processo personalizado e adaptado às realidades específicas de cada educador (Maués; Camargo, 2014).

Ao analisar mais profundamente, percebe-se que a promoção do trabalho coletivo, embora possa ser vista como uma resposta aos esforços colaborativos, pode também ser interpretada como um reflexo das demandas por eficiência e uniformidade no ensino. Essa perspectiva tende a colocar a formação continuada do professor em um papel secundário, onde a individualidade do educador e suas necessidades específicas de desenvolvimento profissional podem não receber a atenção adequada. Isso pode levar a uma situação em que as políticas de formação continuada são moldadas mais pelas exigências do mercado e menos pelas necessidades pedagógicas e profissionais dos educadores.

A análise das legislações educacionais do Brasil e do Chile revela uma valorização reconhecida da formação continuada dos docentes, como evidenciado na LDB do Brasil e na LGE do Chile. Esta valorização é direcionada ao aprimoramento da prática pedagógica e ao impulsionamento da qualidade educacional. No Brasil, a legislação destaca a integração da teoria com a prática desde o início da formação docente, refletindo um modelo educacional que procura enraizar profundamente a formação dos professores nas experiências práticas, preparando-os para enfrentar os desafios reais do ensino. Por outro lado, o Chile adota uma abordagem mais formal e regulamentada para a qualificação docente, definindo o “*docente idóneo*” com base em títulos e habilitações legais, o que pode ser visto como um esforço para

assegurar um padrão de qualidade na educação, mas também pode ser criticado por potencialmente reforçar estruturas hierárquicas e limitar a autonomia pedagógica.

A busca por qualificar e regulamentar a prática docente é uma similaridade entre os dois países, evidenciando uma preocupação com a formação prática e a qualificação profissional dos professores. Contudo, as diferenças nas abordagens são notáveis: o Brasil enfatiza a prática contínua e integrada desde o início da formação, enquanto o Chile foca mais na formalização e na qualificação legal. Esta distinção pode ser influenciada pela lógica do capital, que tende a priorizar eficiência e produtividade, muitas vezes em detrimento da reflexão pedagógica, conforme discutido por Rossi e Hunger (2013).

Os achados deste estudo, que se alinham às recomendações da UNESCO sobre a formação continuada, destacam a importância de ir além da simples atualização de conhecimentos e habilidades, concentrando-se na prática docente e na promoção da equidade educacional. No entanto, o modo como este discurso, associado à organização, pode estar imbuído de certas premissas e limitações.

Primeiramente, embora a UNESCO promova a ideia de uma formação continuada abrangente e centrada na prática, essa visão pode, em alguns contextos, tornar-se excessivamente idealizada ou desconectada das realidades concretas dos professores. É nessa perspectiva que Curado (2008) sugere uma abordagem desvinculada das demandas imediatas do mercado e do tecnicismo-pragmático, visando a emancipação e o desenvolvimento humano. Em muitos sistemas educacionais, especialmente aqueles com recursos limitados ou desafios estruturais significativos, a capacidade de implementar efetivamente uma formação continuada abrangente é muitas vezes prejudicada por restrições orçamentárias, infraestrutura inadequada ou falta de suporte institucional.

Além disso, a ênfase na promoção da equidade educacional, embora louvável, pode não ser suficientemente crítica em relação às estruturas de poder e desigualdade existentes que permeiam o sistema educacional. Sem uma perspectiva que aborde ativamente essas questões, há um risco de que as políticas de formação continuada possam perpetuar, as desigualdades existentes, em vez de desafiá-las. Com isso, as condições de trabalho dos professores e a presença de uma cultura de aprendizado contínuo nas escolas são aspectos cruciais a serem considerados (Pimenta, 2002).

Participação dos professores nas políticas públicas

Promover la participación de los actores en la generación de políticas. Generar mesas de diálogo y participación tendientes a construir acuerdos nacionales, que incluyan a diferentes actores educacionales y sociales para dar respuestas a las necesidades de adaptación de los sistemas educativos a nuevos y exigentes requerimientos externos. En especial, crear y mantener instancias de diálogo y relaciones de cooperación entre gobiernos y organizaciones docentes (Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013, p. 12).

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (Brasil, 1996, p. 25).

Los profesionales de la educación tendrán el derecho a participar con carácter consultivo en el diagnóstico, planeamiento, ejecución y evaluación de las actividades de la unidad educativa correspondiente y de las relaciones de ésta con la comunidad. De la misma manera tendrán derecho a ser consultados en los procesos de proposición de políticas educacionales en los distintos niveles del sistema (Chile, 1991, p. 5).

A UNESCO enfatiza a importância da participação de diversos atores educacionais e sociais, incluindo professores, na geração de políticas. Propõe a criação de mesas de diálogo e participação para construir acordos nacionais. No entanto, pode sugerir que, embora aparentemente inclusiva, pode não abordar suficientemente as dinâmicas de poder e as desigualdades inerentes nos sistemas educacionais.

Pode-se argumentar que tais instâncias de diálogo, muitas vezes, servem mais para legitimar políticas pré-determinadas do que para efetivamente incorporar as perspectivas e necessidades dos professores, refletindo a lógica do capital e das políticas neoliberais que tendem a moldar as agendas educacionais globais.

A legislação brasileira, ao enfatizar a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, demonstra um esforço para integrar os professores no processo decisório educacional (Brasil, 1996). Essa abordagem sugere uma tentativa de democratizar a formulação das políticas educacionais, reconhecendo os professores como atores essenciais no desenvolvimento pedagógico. No entanto, ainda é necessário questionar em que medida essa participação é genuína e efetiva, ou se enfrenta limitações devido às estruturas hierárquicas e burocráticas.

O documento chileno estabelece o direito dos profissionais da educação de participar consultivamente no diagnóstico, planejamento, execução e avaliação das atividades educativas (Chile, 1991). Esta legislação parece reconhecer a importância da voz dos educadores em todos os níveis do sistema educacional. Contudo, a natureza “consultiva” dessa participação pode

implicar em uma limitação do poder real dos professores na formulação de políticas, potencialmente reduzindo seu papel a uma função mais simbólica do que decisória.

Tanto o Brasil quanto o Chile reconhecem a importância da participação dos professores nas políticas educacionais, mas diferem nas formas e no grau dessa participação. Enquanto o Brasil enfatiza a participação na elaboração de projetos pedagógicos, o Chile destaca um papel consultivo mais amplo nas políticas educacionais.

A análise das políticas educacionais revela uma discrepância notável entre a retórica oficial e a realidade prática nos sistemas educacionais. Apesar de o envolvimento dos professores ser amplamente defendido em teoria, a prática frequentemente revela uma dinâmica de verticalização na formulação e implementação de políticas educacionais. Isso implica que as decisões são, na maioria das vezes, tomadas por gestores, legisladores ou órgãos governamentais, com pouca ou nenhuma consulta efetiva ou participação ativa dos professores, como apontam Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Gomez (2017).

Esta verticalização nas decisões, muitas vezes, é impulsionada por uma burocratização que prioriza rapidez e eficiência, negligenciando um processo mais democrático e inclusivo, (Shiroma; Campos; Garcia, 2005). Em consequência, os professores, que estão diretamente envolvidos com a prática educacional e têm uma compreensão ímpar das necessidades e desafios do ensino, acabam sendo marginalizados no processo decisório.

A exclusão dos professores na formulação de políticas públicas pode levar a estratégias de ensino mal direcionadas que não atendem adequadamente às necessidades reais dos professores ou dos alunos. Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Gomez (2017) destacam que tal falta de envolvimento pode resultar não apenas em políticas ineficazes, mas também em um sentimento de insatisfação e desvalorização entre os professores, o que pode afetar adversamente seu desempenho. Portanto, é essencial repensar os mecanismos de participação dos professores nas políticas educacionais, visando garantir que suas vozes e experiências sejam integradas de maneira significativa na formulação de estratégias educacionais efetivas e contextualizadas.

Conteúdo do programa da formação continuada

el contenido de los programas es considerado fragmentario y disperso en los programas de preparación para la educación primaria con poco énfasis en lo requerido para enseñar en las aulas especialmente en las áreas de contenido disciplinario. Se destaca la dificultad de concretar la articulación entre formación teórica y práctica y el escaso énfasis en aspectos metodológicos de la enseñanza (Escritório Regional para a Educação na América Latina e no

Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2014, p. 41).

I - Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo - pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes (Brasil, 2020, p. 29).

La formación local para el desarrollo profesional tiene por objeto fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica. Es un proceso a través del cual los docentes en equipo e individualmente realizan la preparación del trabajo en el (Chile, 2016, p. 7).

As análises iniciais sobre a fragmentação curricular sugerem um cenário desafiador na educação. No entanto, as soluções propostas tendem a refletir uma orientação hegemônica, reforçando inadvertidamente a mesma fragmentação que buscam solucionar. Esta abordagem resulta em uma padronização excessiva dos currículos, falhando em atender às demandas específicas das comunidades com características sociais, culturais e econômicas distintas.

Tal uniformização não apenas preserva, mas potencialmente agrava a fragmentação no sistema educacional, marginalizando vozes e necessidades de grupos sub-representados. Essa tentativa de universalização, embasada em princípios neoliberais, tende a excluir perspectivas valiosas e conhecimentos essenciais. Assim, longe de alcançar uma educação inclusiva e diversificada, essas diretrizes podem perpetuar um ciclo de exclusão e homogeneidade, desviando-se do objetivo de adaptar a educação às complexidades das comunidades globais.

Apesar das contradições entre o que é estabelecido nos documentos e o contexto real, é impossível ignorar a fragmentação no sistema educacional. Existe uma notável falta de ênfase em conteúdos disciplinares específicos nos programas de formação docente, assim como uma clara dificuldade em integrar teoria e prática de maneira eficaz. Essa situação ultrapassa a identificação de falhas isoladas na formação de educadores; ela reflete uma preocupante tendência de padronização global, que muitas vezes desconsidera as particularidades locais e individuais, alinhando-se mais estreitamente com as demandas do mercado global e com os princípios neoliberais.

Um exemplo dessa problemática pode ser visto na questão da Amazônia, no Brasil. A educação sobre questões ambientais e o papel vital da Amazônia no equilíbrio ecológico global muitas vezes são tratados superficialmente nos currículos escolares. Esta abordagem simplista não só falha em transmitir a urgência e complexidade dos desafios ambientais da região, mas também desconsidera as nuances culturais, históricas e socioeconômicas locais. A padronização curricular, focada nas exigências do mercado global, minimiza a relevância de discutir temas

como a biodiversidade única da Amazônia, a cultura de seus povos indígenas, e a importância da região na luta contra as mudanças climáticas.

A gravidade desta situação é ampliada pelos apontamentos de Camargo (2022), que aponta como a diversificada estrutura social e econômica do Brasil, marcada pela convivência de distintos estágios do capitalismo, restringe o acesso à educação. Esta realidade origina uma ampla gama de desigualdades relacionadas tanto à disponibilidade quanto à qualidade da educação oferecida.

A disparidade regional fica ainda mais pronunciada ao analisarmos a evolução do sistema educacional na Amazônia. Camargo (2022) destaca que, em comparação com outras regiões brasileiras, a expansão educacional nesta área foi significativamente atrasada. A federalização de instituições de ensino superior, exemplificada pela criação da Universidade Federal do Pará e da Universidade Federal do Amazonas nas décadas de 1950 e 1960, ocorreu de forma tardia, porém foi um passo decisivo. Este atraso na ampliação da educação superior na Amazônia demonstra como a padronização dos programas de formação docente pode ignorar as peculiaridades locais, conduzindo a métodos de ensino que não satisfazem plenamente as exigências de regiões com desafios distintos, como é o caso da Região Amazônica.

Ainda no Brasil, a recente implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as mudanças no ensino médio trazem implicações significativas para os conteúdos da formação continuada de professores. A BNCC exige que os educadores não só atualizem seus conhecimentos disciplinares, mas também desenvolvam novas competências pedagógicas para lidar com uma abordagem mais interdisciplinar e competências gerais de aprendizagem (Reis; André; Passos, 2020). Isso implica uma necessidade de formação continuada que seja mais integrada, inovadora e alinhada com as novas demandas curriculares e pedagógicas.

No Chile, assim como no Brasil, a formação continuada e o currículo educacional enfrentam críticas semelhantes relacionadas à invisibilidade das comunidades locais, uma problemática que reflete uma falha sistêmica nos dois países. As reformas educacionais, apesar de sua intenção de modernização e melhoria dos processos de aprendizagem, têm sido evidenciadas por não considerarem adequadamente as realidades culturais e históricas específicas de comunidades diversas, particularmente dos povos originários. No caso chileno, as mudanças iniciadas nos anos 1990, embora visem melhorar o ensino, falham em integrar as ricas diversidades cosmogônicas, históricas e culturais dos diferentes grupos étnicos, especialmente em um contexto de crescente diversidade devido à imigração (Assaél; Cornejo, 2019).

Esta falha na reformulação curricular é agravada pela confusão e desarticulação entre os diversos atores do sistema educativo, destacando a lacuna entre as políticas propostas e sua implementação prática. A necessidade de um currículo que seja verdadeiramente multicultural e intercultural permanece um desafio significativo, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e representativa na educação (Verger; Zancajo; Fontdevila, 2016).

A problemática da privatização no Chile tem um impacto direto no conteúdo dos programas de formação continuada para professores. A crescente privatização do sistema educacional chileno, caracterizada pelo aumento de escolas privadas e redução do financiamento para educação pública, cria um cenário onde os recursos e as oportunidades educacionais são distribuídos de maneira desigual (Verger; Zancajo; Fontdevila, 2016). Isso resulta em disparidades significativas entre as escolas, o que se reflete na formação dos professores.

Nas análises realizadas, torna-se evidente uma tendência impulsionada pela lógica do mercado, que concebe os conteúdos dos programas de formação continuada dos professores como meramente técnicos, focados em novas técnicas e procedimentos para maximizar a eficiência e atingir resultados predefinidos. Esta abordagem mercantilista, centrada na produtividade e na conformidade com padrões de desempenho estabelecidos, pode restringir significativamente o potencial transformador da educação. Moraes, Johann e Malanchen (2023) destacam que essa perspectiva reduz a educação a um instrumento de produção de mão de obra para o mercado, negligenciando seu papel essencial na promoção da emancipação e do desenvolvimento humano.

Santana *et al.* (2020) reforçam essa crítica, argumentando que a educação não deve ser vista apenas como um meio de atender às demandas do mercado, mas como um processo intrínseco de emancipação humana. Portanto, o conteúdo dos programas de formação continuada deve transcender a simples adoção de técnicas e metodologias, incentivando uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e estimulando a construção coletiva do conhecimento.

Para alterar essa lógica mercantil na formação continuada, é necessário um comprometimento político e institucional robusto. Tanto no Brasil quanto no Chile, os programas de formação continuada precisam ser repensados e reestruturados, com o objetivo de adotar uma perspectiva mais emancipadora. É fundamental valorizar o papel dos professores como agentes transformadores da realidade educacional, alinhando os programas de formação às necessidades e contextos específicos dos professores e alunos.

Perrenoud *et al.* (2002) enfatiza que a escolha do conteúdo a ser ensinado não é neutra e alerta para o risco de a formação continuada se tornar um veículo para a propagação de uma ideologia mercantilista na educação. A formação continuada deve ser encarada como uma oportunidade para que os professores se engajem com questões significativas da prática pedagógica, que vão além de meras técnicas de ensino e abrangem um comprometimento mais amplo com a transformação social.

Avaliação e Monitoramento

[...] buscan influenciar y conducir las actividades docentes desde afuera. Estos sistemas pueden considerar la evaluación y monitoreo de las actividades de los maestros y los resultados pedagógicos logrados a través de sistemas externos de evaluación (Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013, p. 109).

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas realizados pelas seguintes instâncias: I - Ministério da Educação - MEC (Brasil, 2014, p. 37).

Los profesionales de la educación serán informados de los resultados de las evaluaciones de su labor. El profesional de la educación gozará del derecho a recurrir contra una apreciación o evaluación directa de su desempeño si la estima infundada. El Reglamento establecerá las normas objetivas y el procedimiento de la evaluación de la labor y desempeño de los profesionales de la educación. A la vez fijará las normas que les permitan ejercer el derecho señalado en el inciso anterior y asimismo aquellas que los habilite para ejercer su derecho a defensa contra las imputaciones que puedan ser objeto en virtud del artículo 17 de esta ley (Chile, 1991, p. 7).

A homogeneização dos sistemas educacionais em todo o mundo tem sido um fenômeno cada vez mais observado, levando a uma padronização curricular e à adoção de políticas educacionais similares em diferentes países. Esta tendência, impulsionada em parte pela globalização e pelo movimento em direção a *benchmarks* educacionais internacionais, tem moldado de maneira significativa as abordagens de ensino e aprendizagem em diversos contextos. Conforme descrito por Sahlberg (2012), este fenômeno transcende fronteiras nacionais, influenciando a maneira como a educação é percebida e administrada em escala global. Sahlberg (2012) captura essa tendência com uma metáfora vívida:

Uma coisa que me impressionou é como os sistemas de educação são semelhantes. Os currículos são padronizados para se adequar aos testes de estudantes internacionais; e alunos de todo o mundo estudam materiais de aprendizagem de provedores globais. As reformas educacionais em

diferentes países também seguem padrões semelhantes. Essa forma comum de melhoria é tão visível que eu a chamo de Movimento de Reforma Educacional Global ou GERM. É como uma epidemia que se espalha e infecta os sistemas educacionais por meio de um vírus. Ele viaja com especialistas, mídia e políticos. Os sistemas de educação emprestam políticas de outros e são infectados. Como consequência, as escolas adoecem, os professores não se sentem bem e as crianças aprendem menos." (SAHLBERG, 2012, p. 2, tradução nossa).

Essa uniformidade, que visa adequar-se a testes internacionais e padrões globais, pode ter implicações profundas na formação continuada dos professores, influenciando tanto no Brasil quanto no Chile. Na análise dos documentos referentes a avaliação e do monitoramento da formação continuada dos professores de ambos os países revelam nuances significativas em como esses processos são influenciados pelas estruturas socioeconômicas e políticas de cada país. Essa análise considera a dinâmica de poder e os interesses subjacentes nas políticas educacionais, bem como a maneira como essas políticas afetam a prática docente e o desenvolvimento profissional.

No Brasil, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF)¹³ e o IDEB, embora forneçam dados sobre o desempenho estudantil e a qualidade educacional, podem perpetuar a mensuração e a competição, potencialmente desviando o foco de aspectos mais emancipatórios da educação. Dessa forma, os seus resultados estão pautando os cursos de formação continuada (Maués; Camargo, 2012).

Além disso, o PNE estabelece que a execução do plano e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e avaliações periódicas pelo MEC. Embora esta medida possa indicar um esforço para garantir responsabilidade e eficácia na implementação das políticas educacionais, é necessário questionar a natureza dessa avaliação.

No Chile, a *Agencia de Calidad de la Educación*¹⁴ e o *Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente* oferecem um mecanismo mais direto para avaliar o

¹³ O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) é referência em avaliação educacional em larga escala, formação de gestores da educação pública e desenvolvimento de tecnologias de gestão escolar. Com foco em pesquisa e produção de medidas de desempenho e fatores relacionados à aprendizagem dos estudantes, o CAEd atua há mais de vinte anos em parcerias com o governo federal, as redes municipais e estaduais de ensino e instituições e fundações da área educacional. São muitas ações e projetos, inseridos em diferentes contextos, mas cujo objetivo é sempre o mesmo: garantir a todas as crianças e a todos os jovens o seu direito de aprender. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/>. Acesso em: 18 dez. 2023.

¹⁴ A *Agencia de Calidad de la Educación* foi criada no ano de 2011 como parte do Sistema de Segurança da Qualidade da Educação Escolar (SAC), também conformada pelo Ministério da Educação, pela Superintendência de Educação e pelo Conselho Nacional de Educação. É um serviço público autônomo que se relaciona com o Presidente da República por meio do Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.agenciaeducacion.cl/quienes-somos/>. Acesso em: 18 dez. 2023.

desempenho dos professores. Esta abordagem, embora potencialmente mais alinhada com as necessidades individuais dos professores, ainda opera dentro de um sistema que pode favorecer uma perspectiva utilitarista da educação. Essa perspectiva pode limitar o desenvolvimento de práticas educativas críticas e reflexivas, que são essenciais para a formação de cidadãos conscientes e ativos na sociedade.

Essas instituições refletem a busca contínua pela melhoria da qualidade educacional e a eficácia dos programas de formação de professores, alinhando-se com as recomendações da UNESCO para a avaliação contínua na educação. A comparação entre esses sistemas revela uma abordagem mais indireta e focada nos resultados dos alunos no Brasil, enquanto no Chile existe uma avaliação mais direta e individualizada da prática docente.

É crucial reconhecer que tanto no Brasil quanto no Chile, as políticas de avaliação e monitoramento podem refletir e reforçar as dinâmicas de poder existentes na sociedade. Freitas (2004) e Freitas (2010) alertam para o perigo de uma educação reduzida a métricas e eficiência, sublinhando a necessidade de abordagens que valorizem a totalidade da experiência educativa.

Para uma transformação genuína, é necessário que os processos de avaliação e monitoramento transcendam a lógica capitalista e neoliberal, focando em práticas educativas que promovam a crítica social, a emancipação e a transformação. Isso implica uma reavaliação dos critérios de sucesso e qualidade na educação, priorizando abordagens que reconheçam a complexidade da prática docente e que sejam sensíveis às variadas realidades socioeconômicas e culturais dos professores e alunos.

Acreditação e certificação

La acreditación de los programas de formación de profesores es conducida por una agencia independiente basándose en evidencia confiable y válida de que los graduados logran los estándares para su certificación y registro como profesores permanentes. La graduación y certificación o registro permanente se basan en la evaluación del logro de los estándares a través de una batería comprensiva de tareas y evaluaciones de desempeño que proveen evidencia válida y confiable del logro de todos ellos (Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2014, p. 72)

[...] 15.12) instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem; 15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática por meio da oferta nas redes federal e estaduais de educação profissional de cursos

voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes. (Brasil, 2014, p. 13).

Las entidades que realicen las actividades señaladas en el inciso anterior y que se hayan acreditado debidamente cuando fuere necesario deberán inscribir los programas y cursos que deseen ofrecer en un Registro Público completo y actualizado que llevará el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas en el cual se señalarán explícitamente los requisitos, duración, contenidos, fechas de realización y toda otra información (Chile, 1991, p. 1).

Tanto no Brasil quanto no Chile, a formação continuada dos professores é um aspecto valorizado e reconhecido oficialmente pelo governo. Ambos os países concedem certificação por participação em programas de formação continuada, e esses esforços são incorporados em suas políticas educacionais e diretrizes curriculares nacionais.

No Brasil, o PNE estabelece um sistema de monitoramento contínuo e avaliações periódicas a serem realizadas pelo MEC (Brasil, 2014). Esta disposição reflete um esforço para garantir responsabilidade e eficiência na implementação das políticas educacionais. Contudo, quando as avaliações se baseiam exclusivamente em métricas quantitativas, existe o risco de não capturar integralmente a complexidade e a diversidade do processo educacional. Esta abordagem quantitativa pode falhar em reconhecer as nuances e os desafios únicos enfrentados em diferentes contextos educacionais.

Além disso, uma preocupação significativa reside no envolvimento dos professores no processo de avaliação. Sem a participação ativa dos educadores, pode ocorrer um desalinhamento entre as políticas educacionais e as realidades cotidianas das salas de aula. Quando os professores não estão integrados nesse processo, suas experiências e desafios podem não ser adequadamente considerados, levando a políticas que não atendem às necessidades reais dos alunos e professores.

A legislação chilena estabelece que os profissionais da educação têm direito de ser informados sobre as avaliações de seu trabalho e de recorrer contra avaliações consideradas infundadas (Chile, 1991). Esta abordagem parece oferecer proteção aos direitos dos educadores, promovendo a transparência e a justiça no processo de avaliação. No entanto, como no caso brasileiro, é importante considerar a natureza dessas avaliações e se elas de fato atendem às necessidades pedagógicas dos professores e ao contexto educacional em que estão inseridos.

No entanto, apesar da legislação de ambos os países reconhecer a importância da formação continuada e certifi-cá-la, há um desafio subjacente que pode comprometer a qualidade da formação continuada. Tanto Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) quanto

Evangelista (2017) destacam que a formação continuada tem foco na obtenção de certificados para avançar na carreira, muitas vezes em detrimento da aprendizagem profunda e significativa. Esta abordagem mercantilista pode levar a uma formação continuada que se concentra mais em cumprir requisitos formais do que em promover a melhoria da prática docente.

Nesse sentido, é fundamental questionar a natureza e a qualidade dos programas de formação continuada que são certificados. O foco deveria recair na capacidade de promover a reflexão crítica, o desenvolvimento profissional sustentável e a transformação da prática docente, em vez de apenas atender aos requisitos formais de certificação. Para isso, os critérios de certificação devem ser revisados para garantir que a formação continuada realmente contribua para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria da educação, e não seja apenas uma formalidade burocrática.

A formação continuada deve ser um processo significativo de aprendizagem e desenvolvimento, em que a acreditação e certificação sejam consequência de um crescimento profissional autêntico, e não seu objetivo principal. Isso certamente vai além da lógica mercantilista e coloca o verdadeiro valor da educação no centro das práticas de formação continuada.

Quando comparamos o Brasil e o Chile no contexto da acreditação e certificação da formação continuada dos professores, algumas diferenças emergem. No Brasil, o reconhecimento e a certificação da formação continuada estão vinculados à progressão na carreira docente. Portanto, o envolvimento na formação continuada pode resultar em avanços concretos, como promoções e aumentos salariais (Brasil, 1996). No entanto, apesar do claro incentivo, alguns críticos argumentam que isso pode levar a uma abordagem instrumental da formação continuada, onde a ênfase está mais na obtenção de certificados do que na melhoria substantiva das habilidades pedagógicas (Evangelista, 2017).

Por outro lado, o Chile também reconhece a formação continuada e a certifica. No entanto, ao contrário do Brasil, a formação continuada no Chile não está diretamente vinculada a uma progressão salarial específica (Chile, 2009). Isso pode proporcionar uma maior liberdade para os professores se envolverem em atividades de formação continuada que se alinham mais estreitamente com suas necessidades e interesses pedagógicos, sem a pressão de ganhar certificados por razões salariais. Contudo, esta configuração também pode apresentar seus próprios desafios, como a falta de incentivos tangíveis para a participação na formação continuada.

Incentivo à formação continuada

Se prefiere ya no diferenciar entre formación inicial y formación en servicio sino considerar todo como un 'continuum' de desarrollo profesional docente al que debe aportar la evaluación del desempeño. Evaluación, desarrollo profesional y formación docente y esquemas de reconocimiento e incentivos tienen que ir de la mano a fin de asegurar que la evaluación da elementos para la formación que proporciona las posibilidades de identificar y reconocer a los buenos maestros y que los incentivos están vinculados con el desempeño en el aula (Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2014, p. 125).

Meta 16: formar em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste PNE e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação considerando as necessidades demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, p. 45).

La formación local para el desarrollo profesional tiene por objeto fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica. Es un proceso a través del cual los docentes en equipo e individualmente realizan la preparación del Trabajo (Chile, 2016, p. 37)

No Brasil, o incentivo à formação continuada ocorre por meio de diversas políticas públicas e iniciativas que evidenciam a busca por promover uma educação de qualidade (Gatti, 2008). No entanto, como foi afirmado por Mata (2021), há uma prevalência da lógica do capital, que enxerga a educação como um meio para melhorar a produtividade econômica, em vez de um direito fundamental para o desenvolvimento humano integral. Isso resulta em uma abordagem excessivamente técnica da formação docente, limitando sua amplitude e profundidade.

Da mesma forma, o Chile também tem programas voltados para a formação continuada dos professores, incluindo a valorização da carreira docente com base na formação e no desempenho, pode-se citar como exemplo a instituição nacional de formação docente, o Centro de aperfeiçoamento, experimentação e pesquisas pedagógicas (CPIEP), que possui os programas, de acordo com a página “Docentes” do SITEAL¹⁵, coordenada por Gloria Calvo (2022) e publicada pela UNESCO, discute a importância dos professores na América Latina.

- Rede Professores de Professores;

¹⁵ O documento detalha as políticas e práticas educacionais, enfatizando a formação, avaliação, e manutenção dos docentes. Aborda as dimensões da formação inicial, formação continuada e carreira docente, além de destacar os desafios e avanços na área educacional da região. (CALVO, Gloria. Docentes. Coordenação de IIPE UNESCO. 2022. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/eje/docentes>. Acesso em: 06 jan. 2024.)

- Docentes ou comunidades educacionais estabelecidas como prioritários;
- Indução e mentoria para professores principiantes;
- Programa para docentes em seus primeiros anos, de caráter formativo e não probatório;
- Desenvolvimento Docente Online;
- Educadores e docentes de estabelecimentos financiados pelo Estado; ou seja, municipais, particulares subsidiadas, de serviços locais e de administração delegada
- Modelo de gestão intersetorial *Aulas del Bien Estar* ;
- Equipes de gestão e equipes de convivência escolar, representantes do intersetor nas mesas regionais e comunais;
- Desenvolvimento Diretivo.

Contudo, Susin e Mendonça (2021) argumentam que a influência do mercado na política educacional chilena, desde a ditadura de Pinochet, tem levado a uma forte ênfase na competição, na avaliação de desempenho e na responsabilização dos professores. Isso cria um ambiente que pode não ser propício para o desenvolvimento profissional integral dos professores e a melhoria da qualidade da educação.

De acordo com os documentos da UNESCO, o estímulo à formação continuada dos professores deve ser parte de uma visão ampla para a melhoria da qualidade da educação. Isso envolve não apenas a oferta de programas e incentivos, mas também a promoção de um ambiente de aprendizado profissional que valorize o conhecimento e a experiência dos professores, fomente a colaboração entre os profissionais e permita a reflexão e a experimentação em suas práticas pedagógicas.

Quanto ao incentivo à formação continuada, uma diferença entre Brasil e Chile reside principalmente na estrutura e na ênfase de suas políticas educacionais. No Brasil, a formação continuada é normalmente incentivada por meio de programas que proporcionam bolsas de estudo e oportunidades de capacitação para os professores. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por exemplo, é uma instituição do governo brasileiro que oferece uma série de programas de bolsas para professores da educação básica, visando aprimorar suas competências e habilidades por meio de formação continuada, destaca-se, de acordo com a publicação de Calvo (2022):

- Política Nacional de Formação de Professores
- Docentes da educação básica

- Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente
- Docentes, equipes de gestão dos diferentes níveis de governo
- Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)
- Docentes em serviço na rede pública de educação básica
- Portaria 259/2019. Programa de Residência Pedagógica e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

No Chile, as políticas educacionais têm promovido a formação continuada como um mecanismo para o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria da qualidade da educação, parte dessa abordagem inclui a valorização da carreira docente, associando a progressão na carreira à aquisição de mais formação e ao desempenho (Carmo *et al.*, 2022). Isso se alinha com um modelo de meritocracia, que é um elemento chave do neoliberalismo.

Ainda que a formação continuada seja incentivada, é importante mencionar que o modelo chileno não vincula diretamente a formação continuada à progressão salarial. Em outras palavras, os professores não recebem aumentos salariais automáticos por participarem de programas de formação continuada (Rodríguez, 2008). Em vez disso, a formação continuada é vista como um meio de melhorar a competência e o desempenho dos professores, o que, por sua vez, pode levar a uma progressão na carreira e a possíveis aumentos salariais (Rodríguez, 2008). É também importante ressaltar que a progressão na carreira docente depende de uma série de outros fatores, incluindo a avaliação de desempenho e a experiência.

Por outro lado, a lógica do capital pode se tornar um obstáculo para a implementação efetiva da formação continuada. Como mencionado anteriormente, a ênfase na eficiência e na produtividade pode levar a uma visão reducionista da formação continuada, limitando-a a uma série de técnicas e estratégias orientadas para a obtenção de melhores resultados em avaliações padronizadas. Este foco pode minar a capacidade da formação continuada de promover uma verdadeira transformação na prática docente e limitar a sua contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores.

A perspectiva do incentivo à formação continuada parte da premissa de que o discurso é um instrumento de poder, que pode ser usado para legitimar ou questionar as relações de poder existentes. É possível observar que ele está impregnado de uma ideologia meritocrática. Essa ideologia é baseada na crença de que os bons professores devem ser identificados e reconhecidos, e que os incentivos devem ser vinculados ao desempenho no trabalho.

A ideologia que se mostra, na verdade, serve para legitimar as desigualdades existentes no sistema educacional. Os professores que já são considerados bons, ou que pertencem a

grupos sociais privilegiados, têm mais chances de obter incentivos à formação continuada. Além disso, a ideologia meritocrática também pode levar a uma instrumentalização da formação continuada.

Áreas de estudo

En todo caso es preciso distinguir la formación de los maestros de educación primaria y de secundaria. En el primer caso predomina una formación pedagógica junto a una formación disciplinaria elemental sin especialización aunque existen algunas experiencias recientes que están incorporando especializaciones disciplinarias para la formación de docentes de educación primaria. En el caso de la formación del profesor de educación secundaria sí se imparte una formación especializada de contenidos disciplinarios generalmente en programas concurrentes y excepcionalmente de carácter consecutivo sin embargo se aprecian debilidades en la formación pedagógica (Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013, p. 42).

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas na forma a seguir indicada: I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; II - eixo articulador da interação e da comunicação bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica; V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno em parecer e resolução específica sobre sua carga horária (Brasil, 2002, p. 6-7)

Actividades curriculares no lectivas: aquellas labores educativos complementarias a la función docente de aula relativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje considerando prioritariamente la preparación y seguimiento de las actividades de aula, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y las gestiones derivadas directamente de la función de aula. Asimismo se considerarán también las labores de desarrollo profesional y trabajo colaborativo entre docentes (Chile, 2016, p.33).

A formação continuada de professores no Brasil apresenta variações na carga horária de acordo com a modalidade e a instituição responsável pelo programa. Essa formação pode ser

oferecida de diferentes maneiras, como na modalidade semi-presencial, presencial ou a distância, com o objetivo de atender às necessidades e disponibilidade dos professores.

Os cursos de formação continuada são estruturados em diferentes modalidades, cada uma com sua carga horária mínima estabelecida. Segundo Gatti (2008), os cursos de extensão são uma modalidade comum de formação continuada, com carga horária geralmente entre 30 e 120 horas. Esses cursos buscam aprofundar conhecimentos específicos e explorar temáticas relevantes para a prática docente.

Para os professores que desejam se aperfeiçoar em áreas específicas, os cursos de aperfeiçoamento são indicados. Nesse sentido, Romanowski e Martins (2010) destacam que a formação continuada deve ser uma oportunidade para que os professores aprofundem seus conhecimentos em áreas temáticas específicas e ampliem sua bagagem teórico-prática. Esses cursos geralmente possuem uma carga horária mínima de 180 horas.

Quanto aos cursos de especialização, voltados para uma formação mais abrangente, eles têm uma carga horária igual ou superior a 360 horas (Gozzi; Keski, 2016). Gozzi e Kenski (2016) ressaltam que os cursos de especialização proporcionam uma formação mais aprofundada e ampliam a capacidade dos professores de lidar com desafios complexos da prática educativa.

Além disso, é importante destacar que a formação continuada pode combinar diferentes modalidades de ensino, incluindo partes presenciais e a distância. Nesse contexto, Bacich e Moran (2018) ressaltam a importância da flexibilidade e da integração de tecnologias educacionais nos programas de formação continuada. Isso permite aos professores tirar proveito da aprendizagem a distância como um complemento às atividades presenciais. Além disso, essa abordagem tem suas estratégias definidas com a argumentação de que a formação para o novo mundo do trabalho exige uma constante adaptação do tipo de educação oferecida, alinhando-a com as exigências do mercado – razão pela qual se perpetua a concepção de “educação ao longo da vida”, um projeto ressaltado pela UNESCO (Evangelista, 2014)

No Chile, a formação continuada de professores também apresenta variações na carga horária de acordo com a modalidade e a instituição responsável pelo programa. A formação pode ser oferecida nas modalidades semi-presencial, presencial ou a distância, dependendo das características e dos objetivos de cada programa.

Segundo o SDPD no Chile, a formação continuada é organizada em diferentes níveis. Os cursos de especialização pedagógica, por exemplo, têm uma carga horária mínima de 1.600 horas distribuídas ao longo de um período determinado (Chile, 2016). Esses cursos são

destinados a professores que desejam aprofundar seus conhecimentos em uma área específica da docência.

Além dos cursos de especialização, existem programas de formação continuada mais curtos, como os cursos de perfeccionamento, que têm uma carga horária mínima de 120 horas (Chile, 2016). Esses programas visam à atualização e ampliação dos conhecimentos dos professores em áreas específicas, contribuindo para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

É importante ressaltar que a carga horária e as áreas de estudo para a formação continuada de professores no Chile podem variar dependendo das políticas e regulamentações estabelecidas pelo Ministério da Educação e pelas instituições responsáveis pela formação. As universidades, institutos de formação docente e centros de desenvolvimento profissional são responsáveis por oferecer programas de formação continuada que atendam às necessidades dos professores, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação no país.

Essa variação na carga horária reflete a diversidade de abordagens e objetivos dos programas de formação continuada, permitindo que os professores escolham cursos que atendam às suas necessidades específicas e se adequem à sua disponibilidade de tempo. As instituições responsáveis pela formação continuada dos professores têm a responsabilidade de oferecer cursos de qualidade, de acordo com as diretrizes e regulamentações estabelecidas pelos órgãos competentes, visando ao aprimoramento profissional e à melhoria da prática docente.

Essa perspectiva da carga horária vai ao encontro das recomendações da UNESCO, que propõe um foco renovado no desenvolvimento profissional dos professores, enfatizando não apenas a quantidade, mas também a qualidade da formação. A organização reconhece a necessidade de proporcionar aos professores a oportunidade de aprimorar suas habilidades e conhecimentos por meio de uma formação continuada de alta qualidade.

Ambas as legislações reconhecem a importância da formação continuada de professores, mas há uma diferença notável em termos de carga horária e ênfase na formação. A lógica do capital pode ter influenciado a orientação dessas políticas, na medida em que priorizam a eficiência e a produtividade, possivelmente em detrimento da qualidade e do aprofundamento da formação. Conforme observado por Contreras (2002), a autonomia dos professores pode ser comprometida em um sistema que enfatiza a produtividade.

Diversidade institucional

Respecto a los oferentes conviene reconocer que una de las consecuencias no deseadas de abrir la provisión de servicios de formación continua a la

participación de variados agentes ha sido la emergencia de un mercado difícil de regular especialmente en aquellos países en los que parte importante de la oferta queda a cargo de organismos privados con o sin fines de lucro. En la mayoría de los países de la Región existen diversas iniciativas de formación continua que entregan propuestas independientes asociadas a propuestas educativas o a intereses económicos de algunas entidades o bien por demanda de algunas instituciones escolares privadas. Estas ofertas pueden tener una mayor relevancia porque se acercan a las demandas específicas de las escuelas y de los docentes. Sin embargo tienen la debilidad de ser muy heterogéneas respecto a la calidad de los aprendizajes y de difícil regulación (Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013, 73)

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (Brasil, 1996, p. 1).

El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales (Chile, 2009, 13).

No Brasil, a educação superior caracteriza-se por uma marcante dualidade entre os sistemas público e privado. Conforme analisado por Sampaio (2014), essa dualidade tem raízes históricas profundas na legislação do país e foi um dos fatores que impulsionaram a expansão significativa do setor privado na educação superior, principalmente a partir da década de 1970. Leis importantes como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e a Lei nº 9.870/1999 foram fundamentais nesse processo, pois contribuíram tanto para a expansão quanto para a mercantilização da educação superior no Brasil.

Essa expansão teve impactos notáveis, especialmente na formação de professores. Segundo Camargo e Medeiros (2018), foi somente após a promulgação da LDB de 1996 que a formação de professores em nível superior para os anos iniciais da escolarização passou a ser uma exigência legal. Esta mudança legislativa resultou em um aumento na oferta de cursos voltados para a formação desses profissionais, sobretudo em instituições de educação superior privadas e na modalidade a distância. Esta evolução evidencia a resposta do sistema educacional às novas demandas e regulamentações, e reflete a contínua interação entre legislação e práticas educacionais no país.

Já no Chile, o cenário é um pouco diferente. A partir dos anos 1980, o país experimentou uma expansão significativa e a privatização de suas instituições de ensino superior, como parte de um movimento mais amplo de neoliberalização da educação (Cunha, 2000). Essa transformação tem sido pautada por favorecer uma lógica de mercado na educação, em detrimento de uma abordagem mais inclusiva e equitativa.

Em relação à diversidade institucional, ambos os países apresentam uma variedade de instituições de ensino superior, incluindo universidades, centros universitários, faculdades e

centros de educação tecnológica. No entanto, a forma como essas instituições são organizadas e financiadas difere significativamente, em grande parte devido às diferentes abordagens políticas e legislativas em relação ao setor privado na educação.

As recomendações da UNESCO para a formação de professores destacam a importância de garantir a qualidade e a equidade na educação, independentemente da diversidade institucional. Segundo a Organização, a formação de professores deve ser orientada pelas necessidades educacionais dos alunos e da sociedade, em vez de ser determinada unicamente pelas demandas do mercado. Isso é particularmente relevante em um contexto de crescente mercantilização da educação, onde a lógica do capital pode, em alguns casos, prevalecer sobre as necessidades educacionais.

A formação de professores em ambos os países está profundamente enraizada em contextos sociopolíticos e econômicos específicos, influenciados por legislações nacionais e políticas educacionais. No entanto, é crucial garantir que a diversidade institucional na educação superior não comprometa a qualidade e a equidade da formação de professores.

Performatividade

Las normativas vigentes tienden a no valorar el quehacer docente en aula como fuente de crecimiento profesional. Constituye por ende un desafío encontrar mecanismos que permitan a los docentes lograr reconocimientos y ascensos por su superación profesional sin dejar la tarea de enseñanza en el aula pues de lo contrario se pierde a buenos docentes donde más se les necesita (Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013, p. 75)

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNC-Formação Continuada considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos das metodologias de ensino dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos têm três dimensões que são fundamentais e de modo interdependente se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (Brasil, 2020, p. 2).

Corresponderá al Centro administrar el Sistema Nacional de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente que para la progresión en los tramos del desarrollo profesional considera tanto el desempeño como las competencias pedagógicas de los profesionales de la educación. Para estos efectos a través de un proceso evaluativo integral se reconocerá el dominio de conocimientos disciplinarios y pedagógicos acordes con el nivel y especialidad en que se desempeña cada docente; así como también las funciones docentes ejercidas fuera del aula relativas al desarrollo profesional tales como el trabajo colaborativo con pares, estudiantes, padres y apoderados, su participación en distintas actividades de su establecimiento educacional y el perfeccionamiento de (Chile, 2016, p. 27).

A performatividade, como descrita por Ball (2003), é uma cultura que valoriza os resultados, com ênfase na produção e na apresentação, muitas vezes em detrimento da substância. No contexto da formação continuada de professores, a performatividade se manifesta como uma pressão por resultados imediatos e mensuráveis, priorizando a eficiência em detrimento da reflexão e do aprimoramento das práticas pedagógicas.

No Brasil, a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores (BNC-Formação Continuada) reconhece a importância da prática profissional como uma das três dimensões fundamentais da ação docente. No entanto, a BNC também estabelece que os professores devem ser avaliados com base em seu conhecimento profissional, sua prática profissional e seu engajamento profissional. Isso pode levar a uma situação em que os professores se concentram em atividades que são mais facilmente mensuráveis e menos desafiadoras, como a realização de cursos de formação continuada (Rossi; Hunger, 2013). No entanto, observa-se que, na prática, a implementação dessas políticas tem sido marcada por uma ênfase excessiva na avaliação quantitativa e nos resultados imediatos. Isso pode ser atribuído, em parte, à influência da lógica do capital, que prioriza a eficiência e a produtividade, muitas vezes em detrimento da qualidade e do desenvolvimento profissional contínuo (Rossi; Hunger, 2013).

No Chile, a formação continuada de professores é um processo estruturado e contínuo, que faz parte de um sistema de desenvolvimento profissional que inclui avaliações regulares do desempenho do professor. No entanto, essas avaliações são frequentemente baseadas em critérios quantitativos, o que pode levar a uma abordagem mais burocrática e padronizada do ensino. Pérez e González (2018) argumentam que essa ênfase na avaliação e nos resultados pode desviar a atenção do objetivo principal da formação continuada, que é melhorar a qualidade do ensino através do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Ainda nessa perspectiva, os professores são incentivados a participar de atividades que são consideradas relevantes para o desenvolvimento profissional, mesmo que essas atividades não tenham impacto direto em sua prática na sala de aula.

As recomendações da UNESCO para a formação continuada de professores também destacam a importância de equilibrar a responsabilização com uma abordagem mais centrada no professor, valorizando a reflexão, a inovação e a adaptabilidade. No entanto, na prática, a ênfase desproporcional na responsabilização pode prevalecer, em detrimento do desenvolvimento profissional genuíno dos professores (Ball, 2003). Essa abordagem, que prioriza resultados quantificáveis em vez da qualidade do processo de ensino-aprendizagem,

pode levar a uma formação continuada que se distancia de seus objetivos fundamentais. Em vez de promover a reflexão, a inovação e a adaptabilidade, essa perspectiva pode favorecer a conformidade e a aderência a práticas de ensino padronizadas.

Além disso, a incessante busca por resultados pode fomentar uma cultura na qual os professores se sintam pressionados a se concentrar em alcançar metas quantitativas, em vez de aprimorar suas habilidades pedagógicas e refletir sobre suas práticas (Freitas, 2010). Isso pode resultar em uma abordagem de ensino mais burocrática e menos centrada no aluno, limitando a capacidade dos professores de se adaptarem às necessidades individuais de seus alunos e de explorarem novas estratégias pedagógicas.

Assim, embora os documentos da UNESCO enfatizem a importância de uma formação continuada que favoreça o desenvolvimento profissional dos professores, a prática parece ser impulsionada por uma lógica que prioriza a eficiência e os resultados, em vez do aprimoramento da prática pedagógica e da capacidade reflexiva dos professores. A necessidade de mudança nessa perspectiva torna-se, portanto, premente para garantir uma formação continuada que realmente contribua para a qualidade da educação e o desenvolvimento profissional dos professores.

Um conceito relacionado à performatividade é o de “*accountability*”, ou responsabilização, que se refere à obrigação de prestar contas dos resultados alcançados (Ball, 2003). Tanto no Brasil quanto no Chile, a *accountability* é um componente importante das políticas de formação continuada de professores. No entanto, a forma como a responsabilização é entendida e implementada pode ter implicações significativas para a qualidade e eficácia da formação continuada.

Ao analisar as legislações educacionais do Brasil e do Chile, são observadas distinções notáveis quanto à questão da performatividade. No Brasil, a legislação não aponta explicitamente esse conceito, ainda que haja elementos implícitos que incentivem essa abordagem, como a ênfase na responsabilização e na obtenção de resultados quantitativos. Em contrapartida, no Chile, as legislações coletadas apontam de forma mais explícita para a condição de quantificação.

A legislação chilena atualmente coloca grande ênfase no uso de avaliações padronizadas e na obtenção de resultados específicos, elementos centrais no sistema de responsabilização educacional do país. Quando se menciona em autonomia, conforme apontado por Villarreal, Camargo e Pereira (2023), embora ofereça uma maneira tangível de medir o desempenho de professores e alunos, pode também restringir a autonomia profissional dos educadores e limitar a implementação de suas práticas pedagógicas. Este cenário levanta uma questão crítica: até

que ponto a ênfase na performatividade realmente beneficia a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos?

Enquanto os professores podem sentir-se autônomos em certas escolhas pedagógicas, essa aparente autonomia é contrabalançada por uma forte responsabilização pelos resultados dos alunos em avaliações (Villarreal; Camargo; Pereira, 2023). Esta contradição se manifesta em um Estado formalmente menos prescritivo, mas que induz práticas por meio de avaliações externas e de grande escala. Tal abordagem, inserida em um contexto de gerencialismo educacional, acaba por submeter a educação aos interesses do mercado sob o pretexto de eficiência. Portanto, essa dinâmica complexa entre autonomia e responsabilização no sistema educacional chileno destaca a necessidade de uma reflexão profunda sobre as implicações dessas políticas para a prática pedagógica e a qualidade da educação

Profissionalização

Aunque la idea de profesionalización esté relacionada con diversos tipos de acciones para la valorización de la docencia como la mejoría de las condiciones de trabajo y de empleo, en la mayoría de los casos la expresión 'profesionalización docente' es utilizada como una base de conocimientos específicos y formas de acción comunes adquiridas por medio de la formación inicial y continua (Escritório Regional para a Educação na América Latina e no Caribe/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2014, p. 15).

considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos das metodologias de ensino dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos têm três dimensões que são fundamentais e de modo interdependente se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem por parte dos professores o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos éticos e competentes (Brasil, 2020, p. 2).

“Los profesionales de la educación son responsables de su avance en el desarrollo profesional. Su objetivo es contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos la reflexión sobre su práctica profesional con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa. En el ejercicio de su autonomía los establecimientos educacionales y en particular sus directores y equipos directivos tendrán como una de sus labores prioritarias el desarrollo de las competencias profesionales de sus equipos

docentes asegurando a todos ellos una formación en servicio de calidad (Chile, 2016, p. 12-13).

A profissionalização docente, um processo multifacetado que abrange a qualidade do ensino, a valorização da carreira e a formação continuada, é um tema central nas políticas educacionais tanto no Brasil quanto no Chile. No Brasil, a LDB estabelece critérios para a docência na educação básica, incluindo a exigência de formação superior específica. Além disso, a LDB ressalta a necessidade de formação continuada, um aspecto crucial da profissionalização docente.

Contudo, a abordagem da formação continuada no Brasil tem sido objeto de debate e crítica. Autores como Ball (2003) e Apple (2001) apontam para uma tendência neoliberal nessa área, argumentando que frequentemente a formação é orientada ao desenvolvimento de competências específicas, sem incentivar uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o papel social do professor. Essa perspectiva sugere que a formação continuada pode estar mais alinhada às demandas do mercado do que às necessidades reais de desenvolvimento profissional dos docentes. No Brasil, busca-se uma abordagem mais colaborativa para a profissionalização, que envolva professores, instituições formadoras e sistemas de ensino de forma integrada.

Similarmente, no Chile, a LGE também destaca a formação inicial e continuada como pilares da profissionalização docente, vendo-a como fundamental para a melhoria do sistema educativo. Porém, como no Brasil, essa abordagem enfrenta críticas. Contreras (2002), por exemplo, argumenta que a formação docente no Chile é frequentemente influenciada pela lógica do mercado, com um enfoque maior nas competências exigidas pelo mercado de trabalho em detrimento da reflexão crítica e da autonomia profissional dos professores.

Um desafio comum enfrentado tanto no Brasil quanto no Chile é a questão salarial e as condições de trabalho dos professores. Apesar das legislações de ambos os países preverem a valorização da carreira docente, a realidade frequentemente apresenta uma remuneração insuficiente e condições de trabalho precárias.

No âmbito de políticas globais, a UNESCO defende a valorização da profissão docente e a necessidade de formação continuada. No entanto, essa organização também tem sido influenciada pela lógica neoliberal, conforme destacado por Evangelista e Shiroma (2007), que sugerem que as recomendações educacionais de OI's, frequentemente promovidas pela UNESCO, podem contribuir para a mercantilização da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação realizou uma análise crítica aprofundada das recomendações da UNESCO para a formação continuada de professores na América Latina, com ênfase nos casos do Brasil e do Chile. Adotando uma abordagem comparativa, buscou-se entender como as diretrizes internacionais influenciam as políticas educacionais locais e regionais e, por extensão, a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional dos docentes.

O objetivo geral foi analisar as recomendações da UNESCO para a formação continuada de professores na educação básica e suas repercussões nas políticas educacionais latino-americanas, focando especialmente no Brasil e no Chile. Observou-se que, desde sua criação pós-Segunda Guerra Mundial, a UNESCO tem sido instrumental nas políticas educacionais globais e regionais. Sua influência é particularmente notável na América Latina, onde os sistemas educacionais, incluindo o do Brasil e do Chile, passaram por transformações significativas sob a égide dessas diretrizes.

Ao longo dos anos, a Organização tem promovido uma perspectiva da formação continuada de professores que se alinha com a lógica neoliberal, enfatizando a educação como um meio para atingir eficiência econômica e competitividade no sistema educacional. A formação continuada é vista como um meio para adquirir competências e se atualizar, refletindo uma abordagem que pode ser considerada instrumental, onde o foco está em atender às demandas do mercado.

Os relatórios “*Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe, Centro de Estudios de Políticas en Educación*” e “*Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*” publicado pela UNESCO, respectivamente em 2013 e 2014, são centrais para compreender a ênfase colocada na formação continuada de professores na América Latina. Os discursos que vem sendo permeado por esses documentos, se pautam em um diálogo implícito que revelam algumas tensões.

Primeiramente, a transnacionalização da educação, impulsionada por políticas neoliberais, parece favorecer uma visão de educação alinhada às necessidades do mercado, potencialmente comprometendo a autonomia educacional dos estados nacionais. Além disso, a ênfase na avaliação e profissionalização dos professores, embora buscando qualidade e eficiência, pode levar a uma cultura de responsabilização excessiva e de desvalorização do trabalho docente.

Isso é evidenciando quando a UNESCO pauta o perfil do professor, em que sugere uma responsabilidade crescente sobre os educadores para atender às demandas do mundo globalizado. Isso coloca os professores sob pressão para se adaptarem continuamente e inovarem em suas práticas pedagógicas. No entanto, deve-se reconhecer que essa responsabilidade não deve recair unicamente sobre os professores; é necessária uma abordagem que considere as condições socioeconômicas, a infraestrutura educacional, e o suporte governamental.

Compreende-se também que a influência dos documentos da UNESCO na formação continuada de professores na América Latina pode ser marcada, até certo ponto, pela diversificação. Enquanto esses documentos oferecem diretrizes para a melhoria da qualidade da educação e do desenvolvimento profissional dos educadores, eles também trazem consigo implicações para a educação.

Além disso, a formação continuada muitas vezes é vista como um exercício técnico e instrumental, limitando a reflexão do docente à sua própria prática, sem abranger uma análise crítica das condições políticas, econômicas e sociais que moldam a educação. Isso reforça uma visão individualista e competitiva da educação. Neste contexto, a UNESCO destaca a necessidade de formação continuada ao longo da vida profissional dos professores, mas, no contexto atual, existe uma preocupação de que essa abordagem possa levar a uma sobrecarga para os educadores, especialmente considerando as expectativas elevadas da sociedade e os muitos desafios enfrentados pelos professores em sua rotina.

A articulação da formação continuada de professores com outras dimensões políticas é essencial. É importante reconhecer a necessidade de interação entre diferentes atores, incluindo os professores, cujas vozes frequentemente não são suficientemente consideradas. A UNESCO reconhece a importância de melhorar a qualidade da educação e de preparar os professores para enfrentar os desafios contemporâneos do ensino. Contudo, a implementação dessas iniciativas depende de uma abordagem que seja tanto flexível quanto contextualizada, adaptando-se às realidades específicas de cada região.

A ênfase na formação integral dos professores, também se destaca a importância de alinhar o desenvolvimento profissional com as necessidades e particularidades de cada escola e comunidade. As estratégias propostas incluem a definição de padrões de ensino e de desempenho e o uso de avaliações de desempenho. No entanto, como já mencionado, tais medidas podem não identificar as necessidades educacionais específicas de diferentes contextos. Embora essas metas sejam válidas, padrões e avaliações homogêneas podem não levar em conta a diversidade dos contextos educacionais e podem contribuir para uma cultura

de responsabilização excessiva dos professores. É essencial considerar essa diversidade para garantir uma educação inclusiva e adaptada às necessidades de cada comunidade educativa.

Quanto aos impactos nas práticas de ensino e aprendizagem dos alunos, destaca-se a necessidade de vincular a formação continuada ao trabalho prático em sala de aula e promover comunidades de aprendizagem. Contudo, essa abordagem vincula-se meramente técnicas e não incluindo a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Na orientação sobre trajetórias de desenvolvimento profissional, enfoca-se o apoio a professores em diferentes estágios de suas carreiras, desde novatos até veteranos. Iniciativas como tutoria e formação colaborativa são recomendadas pela organização.

Sobre os mecanismos de regulação da oferta de formação continuada, a UNESCO sugere a criação de instituições públicas para fornecer e regular programas de formação. Embora seja uma medida importante, é necessário que essas instituições ofereçam programas que sejam efetivamente relevantes e adaptados às necessidades locais.

A ideia de transformar escolas em comunidades de aprendizagem colaborativa é outro aspecto enfatizado pela UNESCO. Esta abordagem promove a colaboração e o compartilhamento de experiências, mas deve ser alinhada com uma perspectiva crítica que reconheça a complexidade das relações sociais e políticas na educação.

As orientações sobre a oferta de pós-graduação destacam a necessidade de estabelecer critérios de relevância e impacto nas práticas de ensino. A Organização recomenda a concessão de bolsas de estudo em áreas específicas, mas é essencial que essas oportunidades sejam acessíveis a todos os professores e alinhadas às necessidades e contextos locais.

Ao analisar as políticas de formação continuada de professores no Brasil e no Chile, estabelecendo uma comparação com as diretrizes da UNESCO, observa-se uma intersecção complexa entre as legislações nacionais e as recomendações internacionais. Essa análise revelou tanto convergências quanto divergências nas abordagens adotadas pelos dois países em relação à formação de professores, o qual evidencia o impacto das diretrizes da organização nas políticas educacionais locais.

No contexto brasileiro, observa-se uma evolução educacional profundamente enraizada na história e na formação do Estado e da sociedade. Desde a educação elitista no período colonial até as transformações trazidas pela família real portuguesa, o Brasil experimentou várias fases de desenvolvimento educacional. A influência de correntes como o positivismo e a Escola Nova foi crucial na formação de professores, assim como a centralização das políticas educacionais a partir de 1930. Apesar dos avanços, o sistema educacional brasileiro enfrenta

desafios como a desigualdade, a desvalorização dos professores e a falta de investimento adequado.

Em contraste, a educação chilena, com suas raízes no período colonial, passou por um processo de nacionalização e secularização após a independência. A criação de instituições públicas de ensino e a redução da influência das ordens religiosas marcaram esta era. No entanto, a ditadura de Pinochet impôs políticas neoliberais, criando um cenário de maior segmentação e desigualdade. A redemocratização trouxe novas perspectivas e reformas, apesar dos desafios persistentes de segmentação e desigualdade no ensino superior e no sistema educacional como um todo.

Ambos os países, apesar de suas trajetórias distintas, mostram um compromisso com a melhoria da formação e do desenvolvimento profissional dos educadores. A influência das diretrizes da UNESCO é evidente nas políticas e práticas adotadas, embora cada país apresente suas especificidades na implementação destas recomendações.

As legislações analisadas neste estudo, focadas na formação continuada dos professores, revelam abordagens distintas adotadas pelo Brasil e pelo Chile. No Brasil, a estrutura legislativa abrange a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 1996, que oferece diretrizes amplas para o sistema educacional, incluindo a formação continuada dos docentes; a Resolução CNE/CP 1, de 2002, especificamente destinada a estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005 de 2014, que incorpora metas e estratégias detalhadas para a formação e desenvolvimento contínuo dos professores.

Por outro lado, no Chile, a legislação focada na formação continuada dos docentes é menos extensa, sendo representada principalmente pela Lei do *Estatuto de los Profesionales de la Educación*, Lei n.º 19.070 de 1991, e pela Lei *Sistema de Desarrollo Profesional Docente*, Lei n.º 20.903 de 2016. Essa menor quantidade de legislações específicas no Chile para a perspectiva do docente sugere que, embora o papel do professor seja reconhecido como fundamental, ele não é o foco central das políticas educacionais. A *Lei General de Educación* (LGE), Lei n.º 20.370 de 2009, aborda a educação de maneira mais ampla, sem se concentrar especificamente na formação continuada dos docentes.

Essa diferença na quantidade e no enfoque das legislações entre os dois países pode indicar uma disparidade na priorização da formação continuada dos professores. No Brasil, há uma abordagem mais ampla, refletindo uma ênfase maior na formação e no desenvolvimento profissional contínuo dos educadores. Enquanto isso, no Chile, a menor quantidade de legislações específicas para este fim sugere que outras áreas da educação podem estar

recebendo maior atenção nas políticas públicas. Isso demonstra a necessidade de uma análise mais profunda sobre como a formação continuada dos professores é valorizada e integrada nas estratégias educacionais de cada país.

A comparação das legislações sobre a formação continuada de professores no Brasil e no Chile revela alguns apontamentos pertinentes, ambas refletindo suas realidades sociopolíticas e educacionais.

A legislação brasileira sobre formação continuada favorece uma abordagem integrada e colaborativa, alinhada com as realidades locais. Contudo, a eficácia dessas políticas é frequentemente limitada pelas desigualdades estruturais e relações de poder no sistema educacional.

O sistema chileno, com sua ênfase em um modelo de desenvolvimento profissional formalizado, parece mais alinhado com as necessidades de um estado moderno. No entanto, isso pode resultar em uma abordagem que limita a autonomia dos professores e reforça estruturas hierárquicas.

Em convergência com os dois países e as recomendações da UNESCO, com seu foco em fortalecer e qualidade, são interpretadas dentro da narrativa global, mas muitas vezes sob a ótica do mercado e da produtividade. Isso pode levar a uma perspectiva de educação como instrumento de mercado, negligenciando a necessidade de uma formação crítica e humanística.

Existe um descompasso entre o idealismo das políticas e a realidade prática nos dois países. O financiamento inadequado e a influência neoliberal resultam em programas de formação continuada que muitas vezes são reduzidos a cursos isolados, desvinculados das necessidades reais dos professores e das escolas.

A análise aponta para desafios comuns como o financiamento e a implementação de políticas de formação continuada. Enquanto o Brasil busca uma abordagem mais flexível e prática, o Chile enfatiza um sistema mais formalizado e estruturado. Ambos os modelos, no entanto, enfrentam o desafio de adaptar-se às rápidas mudanças sociais e tecnológicas e de abordar as desigualdades inerentes aos seus sistemas educacionais.

Na perspectiva do Aprofundamento Profissional vs. Mercantilização: A formação continuada em ambos os países muitas vezes é influenciada pela lógica do mercado, priorizando a eficiência e produtividade em detrimento do desenvolvimento profissional aprofundado e crítico dos professores.

É destacar as implicações da terceirização e privatização da educação, notadamente no Chile, onde a expansão e privatização significativas do ensino superior, como parte de um amplo movimento de neoliberalização, impactam diretamente a formação continuada dos

professores. Essa mercantilização da educação levanta questões críticas sobre a qualidade, o acesso e a relevância dos programas de formação continuada, afetando a equidade e a inclusão no desenvolvimento profissional dos educadores.

No âmbito da avaliação e monitoramento, com foco nas avaliações em larga escala, instituições como o CAEd/UFJF e o IDEB no Brasil, e a *Agencia de Calidad de la Educación* e o *Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente* no Chile, apesar de fornecerem dados, podem fomentar uma cultura de competição e métrica que desvia o foco dos objetivos mais emancipatórios da formação continuada. Esses sistemas de avaliação devem ser complementados por políticas que reconheçam a complexidade da prática docente e promovam uma formação continuada alinhada às reais necessidades e contextos dos professores.

As tendências identificadas apontam para a necessidade de uma reflexão crítica sobre como a formação continuada está sendo moldada por forças de mercado e políticas educacionais. É necessário que a formação continuada transcenda a lógica de eficiência e produtividade e se oriente para fomentar uma educação que valorize o desenvolvimento humano, a criatividade e a transformação social.

As políticas educacionais do Brasil e do Chile e as recomendações da UNESCO, possuem uma interconexão significativa, embora exista um lapso temporal entre as legislações promulgadas nos países durante a década de 1990 e as publicações mais recentes da Organização de 2013 e 2014. Este descompasso temporal não minimiza a influência recíproca entre as legislações nacionais e as diretrizes globais. As legislações educacionais do início dos anos 1990 no Brasil e no Chile, com suas particularidades e contextos, contribuíram para moldar o cenário em que as recomendações subsequentes da UNESCO foram desenvolvidas.

Cabe ressaltar que a formação continuada deve ser vista não apenas como uma transferência de habilidades técnicas, mas como um processo que promove a reflexão crítica, a criatividade e a transformação social. A articulação da formação continuada com outras dimensões políticas é fundamental para valorizar o magistério e garantir condições de trabalho adequadas para os professores. Sem uma valorização adequada do magistério, a formação continuada pode se tornar uma exigência excessiva e desmotivadora.

Neste contexto, surgem várias direções para futuras pesquisas:

1. Uma continuação deste estudo com foco na análise detalhada dos programas de formação continuada dos professores no Brasil e no Chile. Esse estudo comparativo deve investigar as recomendações mais recentes da UNESCO, considerando uma variedade de documentos e diretrizes, para identificar como estas se refletem nas práticas nacionais.

2. Um estudo comparativo entre Brasil e Chile sobre a formação inicial de professores, correlacionado com as recomendações da UNESCO. A literatura sugere que os OI's frequentemente veem a formação continuada como uma maneira de “preencher lacunas” deixadas pela formação inicial. Esse estudo deve examinar essa premissa, discutindo e aprofundando as implicações e desafios inerentes.
3. Uma investigação sobre avaliação e monitoramento, com ênfase nas instituições como o CAEd/UFJF no Brasil, além da *Agencia de Calidad de la Educación* e do *Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente no Chile*, merecem uma análise para entender os impactos na formação e na prática dos professores.

Portanto, é importante reconhecer que as legislações educacionais do Brasil e do Chile, influenciadas pelas recomendações da UNESCO, refletem uma perspectiva que responsabiliza os professores pelos resultados obtidos. No entanto, devemos também considerar os limites e desafios enfrentados pelos professores, que muitas vezes operam em contextos de recursos limitados e sob pressões significativas.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. S. M. C. Educação de Qualidade. In: CABRAL, O.; *et al.* (Org.). **Glossário: a internacionalização da educação: os organismos internacionais e a formação docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022. p. 126-128.

ABREU, L. S. M. C. Diretrizes da Unesco para a formação continuada de professores na América Latina e Caribe. **Educação e Emancipação**, v. 15, n. 3, set./dez. 2022.

AGUAYO, S. N. “Sin una buena educación no hay buenos trabajadores... buenos ciudadanos... buenos chilenos”. El sentido de la educación en el proyecto modernizador de la Dictadura chilena (1979-1981). **Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación**, n. 6, p. 138-163, 2016.

AGUIAR, L. C. Formação docente, política curricular e a reedição da teoria do capital humano no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, p. 17-38, 2012.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V.M.N.S. Qual é o pedagógico do Coordenador Pedagógico. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos.** São Paulo. Edições Loyola, 2018.

ALMEIDA, V. **História da educação e método de aprendizagem em ensino de história.** Palmas/TO: EDUFT, 2018.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

ALVES, L. P.; GHEDIN, E. Formação continuada de professores e a liderança escolar. **Revista de Ciências Humanas**, v.46, n.2, 463-483, 2012.

ANDRADE, A. C.; FAVACHO, E. R. C.; NOVAIS, V. S. M. Internacionalização da Educação. In: CABRAL, O.; *et al.* (Org.). **Glossário: a internacionalização da educação: os organismos internacionais e a formação docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022. p. 60-62.

ANDRADE, A. C.; SOUSA, O. S. Transnacionalização. In: CABRAL, O.; *et al.* (Org.). **Glossário: a internacionalização da educação: os organismos internacionais e a formação docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022. p. 92-94.

APPLE, M. W. **A educação pode mudar a sociedade?.** Editora Vozes Limitada, 2017.

APPLE, M. W. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 5-33, 2001.

ARANCIBIA, M.; COSIMO, D.; CASANOVA, R. Percepção dos professores sobre integração de TIC nas práticas de ensino em relação aos marcos normativos para a profissão docente no Chile. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 98, p. 163-184, 2018.

ARAÚJO, J. C. S. Acesso e democratização do ensino superior no Brasil. In: SANTOS, B. S. (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

ARRIAZA, N. A. Continuidades en el Chile post-dictatorial: el accionar del mapu-lautaro y la respuesta de la policía de investigaciones en el gobierno de Patricio Aylwin (1990). CONTINUITY IN THE POST-DICTATORSHIP PERIOD IN CHILE. **Revista DiveRgencia issn**, v. 719, p. 2398, 2013.

ARROYO, M. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. São Paulo: Cortez, 2011.

ASSAÉL, J.; CORNEJO, R. Regulações trabalhistas e subjetividade dos professores num contexto de políticas de padronização e responsabilização no Chile. In: OLIVEIRA, D. A. et al (Orgs). **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ASSUNÇÃO, M. F.; MADUREIRA, N. L. V. Avaliações Externas. In: CABRAL, O.; *et al.* (Org.). **Glossário: a internacionalização da educação: os organismos internacionais e a formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022. p. 102-104.

AVALOS, B. **Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?**. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2011.

AVALOS, B.; REIMERS-VILLEGAS, E. **Dos experiencias en formación docente: EUA y Chile**. Ciudad de México: SEP, 2003.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.

BALL, D. L. With an eye on the mathematical horizon: Dilemmas of teaching elementary school mathematics. **The elementary school journal**, v. 93, n. 4, p. 373-397, 1993.

BALL, D. L.; FORZANI, F. Identifying high-leverage practices for teacher education. In: **American educational research association annual meeting, Philadelphia, Pennsylvania**. 2011.

BALL, S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of education policy**, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

BALL, S. J. **The education debate**. Policy Press, 2008.

BALL, Stephen J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 01, p. 33-52, 2012.

BARRETO, E. S. de S. Políticas de formação docente para a educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 725-751, 2005.

BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE. Página Inicial. Disponível em: <http://www.bcn.cl/>. Acesso em: 26 dez. 2023.

BLANCO, P. A. T. Nuevos recuerdos de las viejas escuelas: notas sobre la historia de la educación escolar en Chile y algunos de sus temas emergentes. **Persona y sociedad**, v. 16, 2002.

BOCCARA, N. El sistema de educación superior en Chile: la creciente demanda y la oferta limitada. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 42, n. 1, p. 25-40, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos 1: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Zahar, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre o Novo Fundeb, regulamenta sua aplicação e dá outras providências

BRASIL. **Resolução Nº 2, 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.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 545-562, 2011.

CABALÍN, C. La educación chilena después de la dictadura: un análisis histórico-político. **Revista Temas de la Agenda Pública**, Santiago, n. 8, p. 23-42, 2013.

CABRERA, M. R.; ARAÚJO, M. S. T. Análise das políticas educacionais na Pós-graduação Stricto-Sensu no âmbito da formação continuada de professores. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 9, n. 3, p. 21-37, 2018.

CALVO, G. Docentes. Coordenação de IPE UNESCO. 2022. Disponível em: <https://siteal.iiiep.unesco.org/pt/eje/docentes>. Acesso em: 06 jan. 2024.

CAMARGO, A. M. M. A constituição do campo da formação de professores na Amazônia. In: CAMARGO, A. M. M.; ANDRADE, A. C.; CAMARGO, L. M. (Orgs.). **A constituição do campo científico sobre formação de professores no contexto amazônico**. Curitiba: CRV, 2022. p. 19-34.

CAMARGO, A. M. M. Tendências nos currículos dos cursos de formação de professores para as séries iniciais. **29º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação-ANPED**, p. 01-17, 2006.

CAMARGO, A. M. M.; ARAÚJO, I. M. Expansão e interiorização das universidades federais no período de 2003 a 2014: perspectivas governamentais em debate. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, n. 1, p. 1-11, 2018.

CAMARGO, A. M. M.; MEDEIROS, L.G.M. Expansão da educação superior, cursos de licenciatura e criação das novas universidades federais. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 47, p. 244-274, 2018.

CAMARGO, A. M. M.; RIBEIRO, M. E. S. Formação e prática docente no estado do Pará. **Revista Educação em Questão**, v. 50, n. 36, p. 156-182, 2014.

CAMARGO, A. M. M.; RODRIGUES, G. C. M. C. Desenvolvimento Profissional Docente. In: CABRAL, O.; *et al.* (Org.). **Glossário: a internacionalização da educação: os organismos internacionais e a formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022. p. 209-211.

CAMPOS, M. R. Ator ou protagonista? Dilemas e responsabilidades sociais da profissão docente. **Revista Prelac**, n. 1, p. 7-17, 2005.

CAMPOS, R. F. Fazer mais com menos: gestão educacional na perspectiva da Cepal e da Unesco. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, v. 28, p. 01-17, 2005.

CANDITO, V. *et al.* Os objetivos de desenvolvimento sustentável articulados à abordagem CTS na formação de professores. **Encontro sobre Investigação na Escola**, v. 16, n. 1, 2020.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em estudo**, v. 7, p. 21-29, 2002.

CARLOTTO, M. S. *et al.* Síndrome de burnout e coping em estudantes de psicologia. **Boletim de psicologia**, v. 59, n. 131, p. 167-178, 2009.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, p. 1017-1026, 2006.

CARMO, L. B. *et al.* Formação continuada no Brasil, Chile e Cuba: políticas e concepções. **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, p. 27029-27029, 2022.

CARRASCO, P. *et al.* Disposición a la reflexión colectiva sistemática en docentes de un centro educativo de Chile. **RMIE**, Ciudad de México, v. 17, n. 53, p. 573-591, 2012.

CURADO, K. A. C. P. C. *et al.* Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, v. 18, n. 02, p. 121-135, 2017.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, p. 7-28, 2001.

CHEDIAK, S. *et al.* Comunidades de aprendizagem profissional como estratégia de liderança na gestão escolar do século XXI. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. esp 1, p. 304, 2018.

CHILE. **Ley Estatuto de los Profesionales de la Educación**, N° 19.070/1991. Santiago, Chile: Congreso Nacional, 1991.

CHILE. **Ley General del Educacion**, N° 20.370/2009. Santiago, Chile: Congreso Nacional, 2009.

CHILE. **Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente**, N°20.903/2016. Santiago, Chile: Congreso Nacional, 2016.

CHILE. MINEDUC. Ministerio de Educación de Chile. **Unidad de Currículum y Evaluación. Ajuste Curricular 2009**. Fundamentación de Ajuste Curricular. Santiago: Ministerio de Educación, 2009.

CHILE. MINEDUC. Ministerio de Educación. **Plan Nacional de Educación 2030**. Santiago: MINEDUC, 2021.

CIAVATTA, M. Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, p. 129-151, 2009.

CISTERNAS, T. La investigación sobre formación docente en Chile: territorios explorados e inexplorados. **Calidad En La Educación**, n. 35, p. 131-164, dez. 2011.

CONFERÊNCIA DE MINISTROS ALIADOS DA EDUCAÇÃO (CAME). **Criação de uma organização de cooperação internacional para tratar de questões relacionadas à educação e à cultura**. Inglaterra, 1943.

CONFERÊNCIA DE MINISTROS ALIADOS DA EDUCAÇÃO (CAME). **Discussões para reconstrução das estruturas educacionais dos países aliados**. Inglaterra, 1942.

CONFRARIA, Hugo; VARGAS, Fernando. Scientific systems in Latin America: performance, networks, and collaborations with industry. **The journal of technology transfer**, v. 44, n. 3, p. 874-915, 2019.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS-SANZANA, G.; VILLALOBOS-CLAVERÍA, A.. La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. **Educación y Educadores**, Cundinamarca, v. 13, n. 3, p. 397-417, set./dez. 2010

COSTA, A. C. G. **Educação bilíngue e interculturalidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

COSTA, J. R.; SANTOS, S. M. Leitura e escrita no Brasil-colônia: ratio studiorum versus aulas régias. **REVISTA FOCO**, v. 16, n. 3, p. e1427-e1427, 2023.

COSTA, M. C. S.; PACHECO, E. A. TALIS – Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem. In: CABRAL, Olgaíses; *et al.* (Org.). **Glossário: a internacionalização da educação: os organismos internacionais e a formação docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022. p. 193-195.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e universidade no Brasil. **500 anos de educação no Brasil**, v. 500, n. 151-204, p. 15, 2000.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O golpe na educação.** Zahar, 1986.

CURADO, K. *et al.* Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, v. 18, n. 02, p. 121-135, 2017.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 168-200, 2002.

CURY, C. R. J. **Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e liberais.** 2ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma” cultura educacional mundial comum” ou localizando uma” agenda globalmente estruturada para a educação”?. **Educação & sociedade**, v. 25, p. 423-460, 2004.

DARDOT P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, C. L. F. *et al.* Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, p. 826-849, 2011.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sociocultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DÍAZ, C. V.; MARDONES, H. C. Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile?. **Estudios Pedagógicos** (Valdivia), v. 40, n. 1, p. 323-338, 2014.

DÍAZ, S.D. El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿estado versus mercado?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 437-454, dez. 2008.

DONOSO-DÍAZ, S.; ARIAS-ROJAS, O.; REYES-ARAYA, D. Tendencias del financiamiento público y dilemas de la política educacional chilena (1999-2018). **Lecturas de Economía**, n. 95, p. 167-197, 2021.

DRI, W. I. O.; SILVA, L. L. Formação continuada de professores e regionalização educativa: uma análise das políticas do setor educacional do MERCOSUL. **Acta Scientiarum. Education**, v. 41, 2019.

DURAN, M. R; BUENO, B. A. Formação docente e currículo no Chile: quando o mercado pede tecnologia. **Estudios Pedagógicos** (Valdivia), v. 40, n. 1, p. 339-358, 2014.

ESCOBAR, A. M. El sistema educativo en Chile. **Pensamiento Educativo**, Santiago, v. 45, n. 1, p. 1-18, 2008.

ESCRITÓRIO REGIONAL PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE/ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório de monitoramento global da educação – resumo, 2020: Inclusão e educação: todos, sem exceção.** Santiago: UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 26 jun. 2022.

ESCRITÓRIO REGIONAL PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE/ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório Mundial das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento dos Recursos Hídricos 2023.** Santiago: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 27 dez. 2023.

ESCRITÓRIO REGIONAL PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE/ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe.** Santiago: UNESCO, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>. Acesso em: 26 jun. 2022.

ESCRITÓRIO REGIONAL PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE/ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual.** Santiago: UNESCO, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822><https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>. Acesso em: 26 jun. 2022.

ESCRITÓRIO REGIONAL PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE/ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina y el Caribe.** Santiago: UNESCO, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232992>. Acesso em: 26 jun. 2022.

ESCRITÓRIO REGIONAL PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE/ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Las Carreras Docentes en América Latina. La Acción Meritocrática para o Desarrollo Profesional.** Santiago: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244074>. Acesso em: 26 jun. 2022.

ESCRITÓRIO REGIONAL PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE/ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Perspectivas sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016.** Santiago: UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248295_spa. Acesso em: 26 jun. 2022.

EVANGELISTA, O. **O que revelam os slogans na política educacional.** Junqueira&Marin Editores, 2014.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**, v. 1, p. 52-71, 2012.

EVANGELISTA, O. Faces da tragédia docente no Brasil. MOTTA, VC; PEREIRA, LD (Org.). In: **Educação e Serviço Social**: subsídios para uma análise crítica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 03, p. 531-541, 2007.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**, v. 1, p. 87-124, 2019.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Um fantasma ronda o professor: a mística da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia M.(Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 2022.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: Textual analysis for social research. Routledge, 2003.

FALABELLA, A.; ZINCKE, C. R. La larga historia de las evaluaciones nacionales a nivel escolar en Chile. **Cuadernos chilenos de Historia de la Educación**, n. 11, p. 66-98, 2019.

FARIAS, L. M. Nova Gestão Pública. In: CABRAL, O.; *et al.* (Org.). **Glossário**: a internacionalização da educação: os organismos internacionais e a formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022. p. 75-77.

FÁVERO, M. H. O desafio da reforma do ensino médio no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 44, p. 5-22, jan./mar. 2017.

FERRADA, D.; VILLENA, A.; PINO, M. ¿Hay que formar a los docentes en políticas educativas? **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 167, p. 254-279, mar. 2018.

FERREIRA, D. L. A relação entre a OCDE e a política de formação docente brasileira. **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 35, 2012.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.

FILHO, A. J. M.; SILVA, A. C. da. Infância, cultura, formação de professores e educação infantil sob o enfoque da UNESCO: concepções difundidas, práticas formatadas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 2, 2009.

FINOCCHIO, S. *et al.* La Historia de la educación en los debates políticos actuales en América latina: un estudio desde la prensa. **Espacio, tiempo y educación**, 2016.

FIORESE, G. O estado brasileiro e a política de financiamento para a educação: uma reflexão preliminar sobre o FUNDEF. **Revista Faz Ciência**, v. 8, n. 1, p. 275-275, 2006.

FLORES-MARTINEZ, A. Financial incentives and teacher professional development: evidence from a federal program in Mexico. **International Journal of Educational Development**, v.60, p.55-67, 2018.

FONTCUBERTA, M. Propuestas para la formación en educación en medios en profesores chilenos. **Comunicar**, v. XVI, n. 32, p. 201-207, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 131-170, 2004.

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da forma escola. **Educação: teoria e prática**, v. 20, n. 35, p. 89-99, 2010.

FRIGOTTO, G. Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 241-288.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93–130, 2003.

GALAZ, C. C. Educación básica en Chile: Políticas públicas y participación ciudadana. **Revista de Pedagogía**, Santiago, v. 36, n. 101, p. 51-66, ago. 2015.

GARCÍA, C. Desafíos de la educación chilena en el siglo XXI. **Polis (Santiago)**, Santiago, v. 11, n. 33, p. 11-34, 2012

GARCIA, C. M. M.; MAGALHÃES, M. H. C. Pós-graduação stricto sensu no Brasil: um panorama histórico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 1297-1328, dez. 2016.
GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 57-70, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2019.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, L. L. **Educação e ensino na história do Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.

GOMEZ, L. G. F. **Políticas de formação docente de Seropédica**. 2017. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de

Janeiro, Seropédica - RJ, 2017.

GOMIDE, A. G. V. Políticas da UNESCO para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Caderno de Pesquisa: pensamento educacional**, v. 05, n. 11, p. 107-126, 2010.

GOZZI, M. P.; KENSKI, V. M. Cursos online de especialização na estrutura da pós-graduação no Brasil. **EccoS–Revista Científica**, n. 39, p. 87-100, 2016.

GUERRA, P.; RODRIGUEZ, M.; ZAÑARTU, C.. Comunidades profesionales de aprendizaje en educación parvularia en Chile. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, p. 828-844, 2020.

HARVEY, D. Neoliberalism ‘with Chinese characteristics’. In: **A brief history of neoliberalism**. Oxford University Press, 2005.

HELOANI, R.; PIOLLI, E. Educação, Economia e Reforma do Estado: algumas reflexões sobre a gestão e o trabalho na educação. **Revista APASE**, n. 11, p. 14–21, 2010.

HERNÁNDEZ, A. Políticas y reformas educacionales en Chile (1990-2010). **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Sevilla, v. 1, n. 2, p. 17-36, 2012.

IANNI, O. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em perspectiva**, v. 12, n. 2, p. 27-32, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-censo-demografico-2019.html>. Acesso em: 04 maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2022. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 25 de dez. 2023.

INZUNZA, H. J.; ASSAEL, J.; SCHERPING, G. Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal. **RMIE**, Ciudad de México, v. 16, n. 48, p. 267-292, marzo 2011.

INZUNZA, J.; CAMPOS-MARTÍNEZ, J. El SIMCE en Chile: historia, problematización y resistencia. **XI Seminario Internacional de la Red ESTRADO: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización**. México, 2016.

IVO, A. A.; HYPOLITO, Á. M. Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 365-379, 2015.

JOMTIEN. Declaração Mundial Sobre Educação Para todos. In: **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. 1994.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Papirus Editora, 2014.

KRAWCZYK, N. Pesquisa Comparada em Educação na América Latina: situações e perspectiva. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 03, p. 199-204, 2013.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, p. 673-704, 2006.

LARENAS, C. H. *et al.* Formação docente no Chile: percepções de professores do sistema escolar e docentes universitários. **Civilizar. Ciências Sociais e Humanas**, Bogotá, v. 15, n. 28, p. 229-245, jan./jun. 2015.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo editorial, 2019.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, E. S. **Avaliação escolar: para além do autoritarismo**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, M. F. L.; MENEZES, I. G. A formação de tutores em Educação a Distância. In: PARO, P. L. (Org.), **Formação de Professores: Perspectivas e Desafios**. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTÍNEZ, M. A. El currículum nacional de la educación básica en Chile: análisis de su implementación en el aula y en la política educativa. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v. 18, n. 1, p. 1-12, 2016.

MARTINS FILHO, A. J.; SILVA, A. C. Infância, cultura, formação de professores e educação infantil sob o enfoque da UNESCO: concepções difundidas, práticas formatadas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 2, 2009.

MATA, Á. A. R. A lógica do capital e seus reflexos sobre as políticas de formação continuada dos professores da educação básica. **Educação e Fronteiras**, p. e021014-e021014, 2021.

MATTOS, I. S. A formação de professores no Brasil. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 64, p. 144-155, dez. 2015.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. A agenda global da educação e a formação continuada de professores. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 24, n. 59, 2022.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p. 77-91, 2014.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, p. 149-174, 2012.

MENDES, C. L.; EVANGELISTA, R. M. F. A formação e o trabalho docente, as tecnologias móveis e a UNESCO. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 24, n. 1, p. 151-170, 2022.

MENDES, D. C. B. FUNDEB: avanços e limites no financiamento da educação básica no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 2, p. 392-412, 2012.

MENDONÇA, A. R. A influência francesa na educação brasileira do século XIX. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 38, p. 22-36, dez. 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Boitempo editorial, 2005.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Página Inicial. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 dez. 2023.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e docência**: Processos de investigação e formação. São Paulo: Editora Cortez. 2006.

MOLINA, A. A.; RODRIGUES, A. A. A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000. **Revista Cocar**, v. 15, n. 31, 2021.

MONDACA-ROJAS, C.; ZAPATA-SEPÚLVEDA, P.; MUÑOZ-HENRÍQUEZ, W. Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. **Diálogo andino**, n. 63, p. 261-270, 2020.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, p. 191-211, 2003.

MORAES, M. E. C.; CAMARGO, A. M. M. A formação continuada de professores e os mestrados profissionais em educação. **REVISTA INTERSABERES**, v. 18, p. e023do2011-e023do2011, 2023.

MORAIS, G. A. S.; JOHANN, R. C.; MALANCHEN, J. Educação para o desenvolvimento econômico: a BNC-formação como controle dos processos formativos de professores. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, p. e15001-e15001, 2023.

MOROSINI, M, C.; FERNANDES, C, M, B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, p. 101-116, 2015.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**, v. 33, 2017.

MOROSINI, M. C.; NEZ, E.; WOICOLESCO, V. G. Organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da Agenda E2030. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, p. 813-836, 2022.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. CRV, 2021.

MOTA JÚNIOR, W P. Organismos Internacionais. In: CABRAL, O.; *et al.* (Org.). **Glossário: a internacionalização da educação: os organismos internacionais e a formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022. p. 164-165.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
NUNES, C. M. F.; ARAÚJO, R. M. B. Formação de professores na América Latina: apontamentos introdutórios. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 11-20, 2020.

NUNES, C. **O tempo na escola: implicações para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2014.

NUÑEZ, C. G.; PINO, M.; LÓPEZ, V. Horizontes de posibilidad de la mentoría en Chile: análisis de la experiencia piloto desde la perspectiva del discurso. **Educación & Sociedad**, v. 32, n. 117, p. 1149-1164, dez. 2011.

OLIVA, I. *et al.* Dimensiones de fractura cognitiva en formación inicial docente en Chile: Un estudio de casos en tres contextos formativos. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, v. 36, n. 1, p. 177-189, 2010.

OLIVARES, M. A. Tendencias educativas para el siglo XXI en Chile. **Revista de Investigación Académica**, Monterrey, v. 31, e1407, 2020.

OLIVEIRA, C. B.; SILVA, F. A. O.; REZENDE, V. M. A hipersolicitação do professor e suas condições de trabalho no comprometimento da saúde física e psíquica. **Seminário da rede latinoamericana de estudos sobre trabalho docente–rede estrado**, v. 11, p. 1-18, 2016.

OLIVEIRA, R. S. A transparência na gestão dos recursos financeiros destinados à educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 7., 2015, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABED, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Conferência das Nações Unidas para estabelecer uma Organização Educativa e Cultural (ECO-CONF)**. Londres, 1-16 de novembro, 1945.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Conferência de assinatura da constituição da UNESCO**. 1946a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Primeira reunião da Conferência Geral da UNESCO**. Paris, 19 de novembro, 1946b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Thesouro da UNESCO**. Disponível em: <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/>. Acesso em: 26 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). UNESDOC. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 26 dez. 2023.

OTEÍZA, T. Educación pública en Chile y prácticas de la memoria: análisis social-ideológico del discurso de interacción en clases de historia. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 143-173, 2017.

PAIVA, E. V.; ARAUJO, F. M. B. A política de formação de professores da UNESCO no Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe. **Educação**, v. 31, n. 3, p. 217-222, 2008.

PÉREZ, G.C.; GONZÁLEZ, C. G. Z. Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 18, n. 3, 2018.

PÉREZ-GUTIÉRREZ, M; GUTIÉRREZ-GARCÍA, C. Historia de la revista Educación Física-Chile: aproximación bibliométrica (1929-2013). **Movimento**, v. 21, n. 3, p. 603-616, 2015.
PERRENOUD, P. *et al.* A formação dos professores no século XXI. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**, p. 11-30, 2002.

PERRENOUD, P. **Formação de professores: rumo a uma pedagogia da profissionalização**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETRAGLIA, I. Formação continuada: uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores. In: CASTANHO, Maria Eugênia L. *et al.* **Formação de professores: tendências atuais**. São Paulo: UNESP, 1995. p. 141-153.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez Editora. 2002.

PIRES, V. L.; MATTOS, C. R. Descentralização da gestão educacional e a aproximação das necessidades locais e regionais: um olhar sobre o papel dos conselhos escolares. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO**, 8., 2019, Curitiba. Anais... Curitiba: ABED, 2019.

PRADA, L. E. A. Formação continuada de professores: experiências em alguns países. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 97-116, jun. 2001.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Legislação. Disponível em: <https://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 26 dez. 2023.

PRIETO, I. N. Escuelas normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973). **Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)**, v. 46, n. 1, p. 133-150, 2010.

QUINTANILLA, M. Equidad y calidad de la educación científica en América Latina: algunas reflexiones para un debate sobre los modelos de formación inicial y continua de los profesores de ciencia. **Santiago de Chile: Orealc, Unesco**, 2004.

REIS, A.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33-52, 2020.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Autores associados, 2021.

RÍOS, E. C.; GOYCOLEA, W. O. La educación media técnico profesional en Chile: entre la desarticulación y la indefinición. **Revista INTEREDU**, v. 2, n. 2, p. 73-81, 2010.

ROCATAGLIATA, S. P.; DÍAZ, O. E. Aseguramiento de la calidad en la educación superior de Chile: Alcance, implicaciones y aspectos críticos. **Revista Venezolana de Gerencia**, n. 1, p. 238-255, 2018.

RODRIGUES, B. C. M.; DURAN, M. R. C.; BUENO, B. A. B. O. Políticas públicas educacionais e avaliações docentes: considerações acerca de brasil e chile (1990 - 2010). **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 36, n. 2, p. 81, 10 maio 2015.

RODRÍGUEZ, K. A. S. La Reforma curricular en Chile para Educación General Básica. **culturales**, v. 5, 2011.

RODRÍGUEZ, M. V. Políticas de formação de professores: as experiências de formação inicial em Argentina, Chile e Uruguai. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 15, n. 16, 2008.

RODRÍGUEZ, M. V. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: as experiências de formação inicial em argentina, chile e uruguai. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 15, n. 16, p. 1-20, 2010.

ROJAS, M.V. Revolución Pingüina (Revolução dos Pinguins). In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Rev. Diálogo Educ**, p. 285-300, 2010.

ROSSI, F.; HUNGER, D. O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores. **Educ. Teoria Prática**, p. 72-89, 2013.

RUFFINELLI, A. Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des)profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 191-206, 2017.

SAHLBERG, Pasi. HowGERM is infecting schools around the world? 2012. Disponível em: <https://pasisahlberg.com/text-test/>. Acesso em: 27 dez. 2023.

SAMPAIO, H. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, p. 43-55, 2014.

SANTANA, R. S. *et al.* Educação e a formação humana: um estudo sobre a concepção de emancipação nos espaços educacionais. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 42282-42299, 2020.

SANTOS, E. A. A transição chilena e a “Constituição de Pinochet”: a busca de consensos em 1989. **Revista Contemporânea**, v. 5, n. 7, p. 2236-2256, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, 105p.

SCHON, D. A. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Actions**. Basic Book. Inc., New York, 1983.

SENKEVICS, A. S.; BASSO, F. V.; RODRIGUES, C. G. (Org.). **Contribuições ao novo Plano Nacional de Educação II**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

SHIROMA, E. O. *et al.* A tragédia docente e suas faces. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira&Marin, p. 17-58, 2017.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, v. 29, n. 1, p. 127-160, 2011.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. OLIVEIRA, DA; DUARTE, AMC; VIEIRA, LMF. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SHULMAN, L. S.; WILSON, S. M. **The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach**. Jossey-Bass, 2004.

SILVA JÚNIOR, C. A. S. Agenda Global da Educação. In: CABRAL, O.; *et al.* (Org.). **Glossário: a internacionalização da educação: os organismos internacionais e a formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022. p. 22-24.

SILVA, I. M. S. Formação de Professores no e do Campo e a UNESCO: uma nova estratégia. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional, Curitiba**, v. 5, p. 88-106, 2018.

SILVA, R. A.; OLIVEIRA, M. C. Ensino Superior no Brasil: trajetória histórica e perspectivas atuais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, e220005, 2017.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA-PEÑA, I.; PEÑA-SANDOVAL, C. Desregulamentação na formação de professores no Chile: lições do laboratório. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.) **Formação de Professores S/A: tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo**. Autêntica, 2018.

SOARES, R. V. O ENEM como instrumento de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. In: **SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**, 1., 2014, São Paulo. Anais... São Paulo: UNESP, 2014.

SOBRAL, K. M. A concepção de hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci. **Cadernos do GPOSSHE On-line| ISSN**, v. 2595, p. 7880, 2020.

SOUZA, F. C. S.; RODRIGUES, I. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 17, n. 2, p. 621-638, 2017.

SOUZA, F. C. S.; RODRIGUES, I. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 17, n. 2, p. 621-638, 2017.

SOUZA, J. F.; MARQUES, D. PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. In: CABRAL, O.; *et al.* (Org.). **Glossário: a internacionalização da educação: os organismos internacionais e a formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022. p. 170-172.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 667-681, 2018.

SPIGOLON, N. I. Formação de professores: o estado pós-democrático, a ditadura e os golpes de 1964 e 2016 no Brasil. **O GOLPE DE 2016 E A EDUCAÇÃO NO BRASIL**, p. 123, 2016.

SUSIN, M. O. K.; MENDONÇA, J. As Transformações do Sistema Educacional do Chile: a parceria público-privada e a privatização dos recursos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 17ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009, 132p.

TORRES, R. M. **Educação para todos: uma tarefa por fazer**. Trad. Daisy Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001. 104 p.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, J. M.; HADDAD, S.. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas Educacionais**. Cortez: São Paulo, 1998.

UNESCO. 2022a. Docentes. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs_pt/eje_-_docentes_-_pt.pdf#:~:text=Na%20regi%C3%A3o%20da%20Am%C3%A9rica%20Latina,ensino%20fundamental%20e%20ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 26 jun. 2022.

UNESCO. 2022b. Educação de Qualidade no Brasil. Disponível: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/education-quality>. Acesso em: 26 jun. 2022.

VAILLANT, Denise. Formação de formadores. In: **Fundação Victor Civita, Ofício de professor na América Latina e Caribe: Trabalhos apresentados na Conferência Regional “O Desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: Novas prioridades”- Brasília**. 2002.

VALDÉS, X. **Educación superior en Chile: trayectoria y desafíos**. Santiago: Centro de Estudios Públicos, 2011.

VALENTE, J. A. O computador na sociedade do conhecimento. In: A. M. J. PENTEADO, A.M.J; BARBOSA, C. B. **O uso do computador na escola: Reflexões e práticas** (pp. 17-30). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005.

VERA, O. G.; GÓMEZ, G. C.; FARÍAS, M. C. V.. Factores que inciden en las condiciones de empleabilidad de los egresados en pedagogía. **Actualidades Investigativas En Educación**, v. 16, n. 1, p. 1-20, 1 jan. 2016.

VERGARA-DÍAZ, C.; COFRÉ-MARDONES, H. Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile?. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, v. 40, n. ESPECIAL, p. 323-338, 2014.

VERGER, A.; ZANCAJO, A.; FONTDEVILA, C.. La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva. **Revista colombiana de educación**, n. 70, p. 47-78, 2016.

VIEIRA, Jarbas Santos. Política educacional, currículo e controle disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). **Currículo sem fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 111-136, 2002.

VILLALÓN-GÁLVEZ, G. *et al.* La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena: el caso de los textos de estudio de historia de Chile. **Diálogo andino**, n. 47, p. 27-36, 2015.

VILLARREAL, G. M. A.; CAMARGO, A. M. M.; PEREIRA, M. J. A. Autonomia docente como conceito político: autonomia real e autonomia outorgada. **Concilium**, v. 23, n. 8, p. 318-341, 2023.

VILLARREAL, G. M. A.; PEREIRA, M. J. A. Autonomia. In: CABRAL, O.; *et al.* (Org.). **Glossário: a internacionalização da educação: os organismos internacionais e a formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022. p. 202-205.

WALTER, S. A.; BACH, T. M. Adeus papel, marca-textos, tesoura eScola: inovando o processo de análise de conteúdo por meio do atlas. Ti. **Administração: ensino e pesquisa**, v. 16, n. 2, p. 275-308, 2015.

WANISHI, M. M. N. *et al.* História da educação chilena: um estudo das transformações educacionais de 1970-1973 e seus reflexos na Revolta dos Pinguins de 2006. **Conjecturas**, v. 21, n. 6, p. 274-294, 2021.

ZEICHNER, K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. **Journal of teacher education**, v. 61, n. 1-2, p. 89-99, 2010.

ZIBAS, D. M. L. “A Revolta dos Pingüins” e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, p. 199-220, 2008.

ZORZO, Lucas Seffrin *et al.* A Utilização do Excel no Controle Gerencial e na Tomada de Decisão nas Organizações. **Gestão e Desenvolvimento em Revista**, v. 4, n. 1, p. 73-86, 2018.