



ARTIGOS

Formação de professores na América Latina: apontamentos introdutórios

Regina M. B. de Araújo
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Mariana, Minas Gerais – Brasil
regina.magna@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7289-5876>

Célia Maria F. Nunes
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Mariana, Minas Gerais - Brasil
Celia@ufop.edu.br
<http://orcid.org/0000-0002-2338-1876>

RESUMO: As pesquisas sobre a formação de professores têm sido temáticas de destaque tanto no Brasil como América Latina. Neste artigo pretendemos apresentar o Dossiê que integra este número da Revista Formação Docente, bem como destacar alguns aspectos que ora aproximam, ora distanciam os países objeto dessas reflexões. Esse estudo envolveu seis países, a saber, Brasil, Peru, Argentina, Colômbia, Uruguai e Chile. A escolha se baseou tanto na diversidade dos processos formativos evidenciados em cada país como na proximidade com os pesquisadores e pesquisadoras convidados. Mesmo com os avanços que cada país sinalizou em relação à formação de seus professores, os governos na América Latina ainda precisarão investir na formação e valorização profissional dos docentes, como um passo importante e decisivo na melhoria da qualidade da educação ofertada, bem como na redução das desigualdades sociais que enfrentam cada contexto regional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, Formação Inicial, América Latina, Políticas Públicas.

Teacher training in Latin America: introductory points

ABSTRACT: Research on teacher education has been a prominent theme in both Brazil and Latin America. In this article we intend to present the Dossier that is part of this issue of the Teacher Training Magazine, as well as to highlight some aspects that sometimes approach, sometimes distance the countries object of these reflections. This study involved six countries, namely Brazil, Peru, Argentina, Colombia, Uruguay and Chile. The choice was based as much on the diversity of the formation processes evidenced in each country as on the proximity with the invited researchers. Even with the advances that each country has signaled in relation to the training of its teachers, governments in Latin America will still need to invest in the training and professional enhancement of teachers, as an important and decisive step in improving the quality of education offered, as well as reducing social inequalities facing each regional context.

KEY WORDS: Teacher Education, Initial Education, Latin America, Public Policy.

Formación de profesores en América Latina: puntos introductorios

RESUMEN: La investigación sobre la formación docente ha sido un tema destacado tanto en Brasil como en América Latina. En este artículo pretendemos presentar el Dossier que forma parte de este número de la Revista Formation Teacher, así como destacar algunos aspectos que a veces se acercan, a veces distancian a los países objeto de estas reflexiones. En este estudio participaron seis países, a saber, Brasil, Perú, Argentina, Colombia, Uruguay y Chile. La elección se basó tanto en la diversidad de los procesos de formación evidenciados en cada país como en la proximidad con los investigadores invitados. Incluso con los avances que cada país ha señalado con respecto a la capacitación de sus docentes, los gobiernos de América Latina aún deberán invertir en la capacitación y la mejora profesional de los docentes, como un paso importante y decisivo para mejorar la calidad de la educación ofrecida, así como para reducir desigualdades sociales que enfrenta cada contexto regional.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, Educación inicial, América Latina, Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

As mudanças atuais na área da educação estão atreladas à necessidade de um repensar sobre o professor, sua formação e sua atuação. Analisar a sua formação e prática profissional tem sido temas que vem ganhando relevância nos eventos acadêmicos e nas pesquisas. No contexto da América Latina, assim como no brasileiro, tais pesquisas tem procurado abordar as novas orientações curriculares de acordo com as exigências legais para lecionar e exercer a profissão de professor em cada país.

Nossos estudos têm revelado a necessidade de compreender esta complexa realidade no processo de formação e prática docente, a fim de ampliar as percepções sobre os conceitos e categorias que as envolvem, assim como evidenciar as características da carreira profissional docente. Esta questão, de certa, forma envolve um repensar que garanta um real envolvimento entre as instituições formadoras, a escola básica e a profissionalização de seus professores.

As mudanças ocorridas em todas as áreas e territórios, a racionalidade dos tempos modernos e as novas formas de inserção nos espaços sociais vem instigando que a formação do professor seja repensada, tanto a inicial quanto a continuada, preparando-o para um olhar mais sensível e melhores estratégias de intervenção em sala de aula. A curiosidade epistêmica, bem como uma postura investigativa, são pilares necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A maioria dos professores trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilitam dizer quais eram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p. 79).

Sendo assim, nos inquieta inicialmente conhecer quais são as pesquisas recentes sobre formação docente na América Latina. O que essas pesquisas nos revelam? Quais temáticas são abordadas? Quais metodologias são mais recorrentes? O interesse de fazer tal investimento originou-se a partir de discussões desenvolvidas junto ao Grupo de Pesquisas de Formação e Profissão Docente (FOPROFI/DEEDU/UFOP) e a Rede Kipus, que investiga a formação docente na América Latina (OREALC/UNESCO).

O objetivo desse artigo, para além de trazer algumas reflexões acerca da temática em discussão, é também o de apresentar as pesquisas que compõem este Dossiê, localizando o leitor acerca da formação de professores na América Latina. Compreendemos que a análise das políticas e programas latino americanos de formação docente se reveste de especial interesse, ao pensarmos no número significativo de profissionais da educação, em atuação ou em formação, que necessitam da atenção do poder público e que essas políticas precisam anunciar impactos positivos nas salas de aula, transformando experiências bem sucedidas em ações mais globais e sustentáveis.

Desta forma, reforçando investigações e ações que promovem a análise de contextos específicos de formação e considerando a compreensão das desigualdades de espaços geográficos, políticos e sociais, e de práticas formativas que permeiam o conjunto de países convidados a participar dessa reflexão, esperamos que o tema da formação e desenvolvimento docente seja cada vez mais tratado com responsabilidade social para uma educação de qualidade.

DESENVOLVIMENTO

Ao analisarmos a história da formação de professores na América Latina no século passado e que reverbera no presente, percebemos que a temática, nas últimas décadas, vem ocupando lugar de destaque nas discussões políticas e nos meios acadêmicos. E este não é um fato isolado. De fato, com a criação pela Organização das Nações Unidas em 1948 da Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da América Latina, algumas ações tiveram início. Segundo Jaeger Júnior (2000, p. 23) uma das razões para a criação desse organismo está a inserção internacional das economias dos países latino americanos na reconstrução do pós-guerra e na superação das dificuldades associadas ao desenvolvimento econômico. O objetivo da Cepal era elaborar estudos e projetos que viabilizassem o desenvolvimento desses países, em especial nos aspectos comerciais, viabilizando a formação de blocos regionais. Nesse sentido, em alguns projetos, a Cepal atuou conjuntamente com a Unesco. E as reformas na educação era uma estratégia pensada e perseguida neste conjunto de ações, com o propósito de adequá-la às medidas econômicas definidas pelos organismos internacionais.

Há de considerar ainda as transformações sociais ocorridas no sistema educativo e no interior da escola. Tais mudanças exigem mudanças na formação desse profissional. Estudos ainda são necessários para pensar políticas educacionais que considerem desde a inserção do professor na carreira e o acompanhamento de sua trajetória profissional. (AZEVEDO; NUNES; BONIFACIO, 2014)

Portanto, é preciso olhar para as reformas na educação e, em especial, para os projetos e programas de formação de professores considerando a influência dos organismos internacionais emanadas em suas declarações e recomendações. É importante destacar o papel da Cepal, neste contexto, ao criar o Projeto Principal para a Educação (1981-2001), em que foram traçados os princípios e estratégias para o desenvolvimento de políticas educativas na América Latina. Nas palavras de Paiva e Araújo (2008, p. 218), “[...] entre o início e o fim do Projeto tem-se duas décadas marcadas por importantes transformações não só na esfera da educação, mas em todos os âmbitos da vida política, econômica e cultural.”

Na realidade brasileira temos acompanhado desde 2002 um direcionamento no sentido de repensar a formação dos profissionais do magistério da Educação Básica a partir da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena¹, após intensos debates, em vários fóruns. Esse aparato legal buscou maior organicidade na formação inicial desses profissionais. Nos anos seguintes, a elaboração de Diretrizes próprias para as Licenciaturas fizeram com que este documento fosse ignorado, e apenas alguns cursos desenvolveram Diretrizes próprias em harmonia com este marco legal.

Posteriormente, em 2004, o Ministério da Educação (MEC) criou a Rede Nacional de Formação Continuada, visando uma maior organicidade entre os programas e os gestores responsáveis pelas políticas de formação continuada e que avançou muito pouco em termos de um trabalho efetivo. Posteriormente, em 2006, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura,² concluindo uma série de Diretrizes que foram instituídas para todas as licenciaturas.

Ainda na perspectiva de se pensar a formação de professores e demais profissionais da Educação Básica foi homologada em 2009³ a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica,

1 Ver Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002

2 Ver Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006

3 Decreto nº 6.755/2009

juntamente com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Com este Plano vem o Programa de formação Inicial e Continuada, presencial e a distância, de professores da Educação Básica (PARFOR) que se consolidou por meio dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente. Essa política também disciplinou a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada de professores.

Em 2015, o governo atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 em que definiu novas Diretrizes 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. Essas novas diretrizes apresentaram uma perspectiva nova em relação a anterior, ao considerar importante, juntamente com a formação inicial, enfatizar a formação continuada dos professores, identificada como um elemento fundamental para o exercício profissional e que deve ser pensada juntamente com os sistemas responsáveis pela oferta da Educação Básica.

Na sequência, em 2016, o Decreto nº 8.752, de 9 de maio do mesmo ano definiu que a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência tanto com as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação – CNE, quanto com a Base Nacional Comum Curricular e com os processos de avaliação da educação básica e superior instituído no país. Os contextos legais em que foram instituídas as normativas legais acima identificadas são amplamente debatidos em Reis, André e Passos (2020).

Se no contexto brasileiro eram essas as orientações propostas pelas políticas públicas para a formação de professores, esse mesmo movimento acompanhamos em outros países da América Latina, percebendo que em diferentes localidades também encontramos certo esforço no sentido de recuperar o prestígio e a qualidade do ensino básico atrelando essa recuperação à formação e qualificação dos profissionais deste nível de ensino.

Há uma diversidade entre os países latino americanos em relação à formação de professores, ao considerarmos a instituição formadora. Em alguns países, essa formação é realizada em universidades e faculdades e em outros, o processo formativo ocorre em escolas normais superiores. Em países como Brasil, Chile e Equador, as universidades são as principais responsáveis pela formação dos professores. Já em países como Argentina, Colômbia, México e Peru, essa é também oferecida em institutos ou escolas normais superiores. Uma regulamentação da formação inicial docente em países da América Latina tem representado um grande desafio em virtude do número de instituições que oferecem essa formação e, também, da diversidade existentes nesses processos. Em todos esses países observamos que a participação das instituições privadas é significativa: em alguns casos representando cerca de 85% e, em países que esta presença é menos expressiva, o índice cai para 40%. Essa presença na formação docente implica numa maior supervisão por parte do poder público, o que aumenta a complexidade e os desafios na regulamentação desse acompanhamento (ELACQUA; HINCAPIÉ; VEGAS; ALFONSO, 2018).

Compreendemos que uma atenção especial se refere à formação de professores utilizando as ferramentas da EaD, como é o caso brasileiro e sua rápida expansão. Muito embora no Brasil a lei regulamenta que a formação docente deva ser realizada, preferencialmente, na modalidade presencial, o crescimento da EaD foi significativo nos últimos anos. Atualmente cerca de 40% dos licenciandos estão matriculados em cursos a distância de acordo com dados do INEP apurados entre 2015 e 2016. As propostas governamentais são o reflexo da realidade de cada país, o que também depende de sua história, do contexto econômico e das prioridades definidas por seus governantes. Entretanto, não podemos esquecer que os programas

de formação docente devem ser pensados de forma articulada com as instituições da Educação Básica, no sentido de garantir condições dignas de trabalho e capacitação docente, além de um sistema de gestão e avaliação que fortaleçam os professores em sua tarefa de ensinar.

Na Argentina, o sistema de formação de professores é vasto e complexo, representando um desafio ao governo que busca por meio de políticas sua unificação. De fato, o Estado argentino começa a se responsabilizar pela formação de professores de maneira mais sistemática a partir do final do século XIX, uma iniciativa que vem associada à expansão e crescimento da educação pública (ALLIAUD, 2011).

Foram muitas as transformações ocorridas, considerando as influências das orientações internacionais, que hoje estabelecem uma clara vinculação entre a formação de professores e a qualidade da educação. A mais recente mudança está na criação do Plan Nacional de Formación Docente (2016-2021) e do Instituto Nacional de Formación Docente. Com esta iniciativa o Estado deu passos importantes no que se refere à formação de professores na Argentina, mesmo considerando que existem ainda desafios a serem enfrentados.

Algumas tendências internacionais podem ser consideradas como possibilidades para o futuro dos sistemas de ensino na Argentina, de acordo com Alliaud (2013). Dentre elas destacamos o fato de a formação docente ser assumida pelas universidades ou instituições que adotem os parâmetros de atividade universitária. O que já ocorre em países como o Brasil, Chile e Equador. Outro aspecto é conceder maior autonomia institucional na gestão curricular às instituições formadoras no sentido de incorporar novas tecnologias, programas a distância e certificações alternativas.

No desejo de processos mais orgânicos e que deem conta das inovações educativas, em artigo que integra este Dossiê, Paula Pondré propõe repensar como se configuram as reformas curriculares e, afirma ainda, que as mesmas só são possíveis quando associadas à oferta de condições dignas de trabalho para os professores. Outros aspectos foram identificados como necessários aos processos formativos como uma maior vinculação com as instituições que receberão esses docentes, repensar como se propõe essa aprendizagem considerando a relação teoria e prática e envolver neste trabalho a participação de todos os atores.

A formação de professores no Uruguai, nos últimos anos, passou por renovações que pretendiam repensar as habilidades, conhecimentos e condições de trabalho necessários à função docente. Mesmo com a aprovação da Lei Geral de Educação - Lei nº 18.437/2008 -, essa formação encontra-se em processo de transição.

A formação de Professores (de Educação Primária e de Educação Média e Técnico Profissional) e a formação permanente de pós-título (Capacitação, Atualização, Aperfeiçoamento e Pós-graduação) estão na órbita do Conselho de Formação em Educação, órgão de transição para um futuro Instituto Universitário de Educação(...). (GATTI, 2010, p.1)

O que observamos neste país é que toda a formação docente ocorre em nível terciário, ou seja, os Professores de Educação Primária se formam no Instituto Normal de Montevideu e nos Institutos de Formação Docente (IFD) do interior do país. E, mesmo com as inovações trazidas pelos Ce.R.P.⁴ em seus planos de estudos e com sua forte penetração territorial, muito ainda precisa avançar no sentido de promover um caráter universitário à formação docente. Os desafios são grandes e esta fase de transição será fundamental no sentido

4 Os Ce.R.P são Centros Regionales de Profesores, criados em 1997 e 1999 em seis departamentos: Salto, Rivera, Maldonado, Colonia, Canelones y Florida.

de promover uma formação mais condizente com as mudanças ocorridas na educação em geral e que atenda as demandas deste novo tempo, o que será explanado por Zidán, Silva e Rodrigues neste Dossiê.

O Chile é um país que tem avançado muito na educação. Na década de 1990, o país investiu em uma política nacional docente, com a compreensão de que a boa formação docente levaria a uma melhora na aprendizagem dos alunos. Em 2003, o governo lançou o Marco para la Buena Enseñanza⁵, documento que indica as diretrizes necessárias à função docente como o planejamento, o ambiente adequado à aprendizagem, as estratégias de ensino e as responsabilidades de todo professor.

O modelo formativo adotado pelas universidades chilenas considera a prática fundamental no processo de formação de professores. Ações como o estágio em sala de aula desde o início da graduação e um programa de incentivo à capacitação docente promoveram mudanças nos cursos de formação inicial e na carreira docente. É importante destacar que toda a formação docente é realizada em Universidades e Institutos Profissionais e que as exigências para o ingresso são a certificação no Ensino Médio e aprovação em um exame de seleção acadêmica. A duração dos cursos de formação inicial pode variar, de acordo com a instituição ofertante. Em geral são três a cinco anos para os professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e de cinco anos para a formação de docentes para o Ensino Médio.

Lara e Sanchez no Dossiê que ora apresentamos defendem que a política pública para a formação inicial de professores deve assumir o compromisso de uma formação prática articulada e exercida ao longo de todo o processo formativo, como vem ocorrendo no Chile. Uma prática prevista no currículo e que assegure uma formação disciplinar e pedagógica, assegurando os conhecimentos, habilidade e competências para o exercício da função docente.

A formação do professor na Colômbia, regulamentada pelo Estado, se realiza em diferentes espaços. Nas Escolas Normais são capacitados os educadores, ou Normalistas Superiores como são chamados no país, para exercerem a docência nos níveis da pré-escola e Educação Primária. Esses ainda podem optar por mais dois anos nas Faculdades de Educação e obter o título de licenciado. As Faculdades de Educação, antigos Institutos Pedagógicos, formam os Licenciados para todos os níveis educativos e diferentes disciplinas em 4 ou 5 anos. Esses processos formativos seguem as diretrizes instituídas pelo Ministério de Educação Nacional (MEN), entretanto, cada instituição é autônoma para decidir acerca de sua estrutura acadêmica e curricular.

Desde o ano de 2014 esses programas passaram a ser orientados pelos “Lineamientos de calidad para la licenciaturas en educación”. Ainda, a Resolução nº 18.583 de 15 de setembro de 2017, passou a regulamentar os processos de formação docente. Mesmo com avanços significativos, de acordo com Soto Arango,

En Colombia, en la formación de docentes la relevancia se orienta a lo instrumental y se carece de una construcción de una teoría crítica de la educación. Es más, desconocemos, la producción académica de las tesis de los doctorados en educación nuestro país. En efecto, nos faltan estudios que visibilicen por qué caminos y que voces están marcando pautas en la formación de los docentes en Colombia (SOTO ARANGO, 2013, p. 158).

Jiménes-Narváez, neste Dossiê, destaca elementos gerais sobre a política de formação de professores na Colômbia, além de trazer reflexões importantes acerca da da profissionalização docente e inserção profissional neste país.

5 Para maiores informações ver <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

À semelhança da Colômbia, no Peru a formação de professores também é realizada em diferentes espaços, ou seja, elas podem acontecer em Institutos Superiores ou em Faculdades de Educação, com o diferencial que ambas possuem autonomia universitária. Os programas que formam os professores são definidos pelo Ministério de Educação para todo país e acompanhado pelo Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Certificação da Qualidade da Educação (SINEACE)⁶ que tem como objetivo contribuir com uma sólida formação geral e nas áreas específicas. O SINEACE estabelece regras e procedimentos estruturados e projetados para definir critérios, normas e processos de acompanhamentos das instituições formadoras, avaliando-as e certificando-as de acordo com as habilidades e competências necessárias para um bom desempenho profissional.

Todo o sistema educacional no Peru atualmente é regido pela Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, Lei nº30.512 promulgada no ano de 2016. A formação inicial e a formação em serviço, nesse país, são tratadas como sistemas distintos e regidos pelo Ministério de Educação sem uma articulação maior entre o que demanda cada um desses processos (HERNANI; GONÇALVES, 2018).

Com essa nova proposta, o país espera um maior desenvolvimento da prática profissional associado ao desenvolvimento da capacidade investigativa desde o início da formação. Esse novo currículo prevê, também, um contato maior com a realidade educativa e as possibilidades de intervenção que permitam construir conhecimentos que possam aprimorar e inovar as práticas docentes. É sobre este aspecto que Cristina Del Mastro Vecchione nos apresenta em seu texto, como parte das reflexões trazidas neste Dossiê. A autora acrescenta ainda que são necessários maior investimento nas metodologias e tecnologias digitais, bem como, um aprofundamento nas questões relacionadas à diversidade e convivência no espaço escolar.

6 Para conhecer melhor o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Certificação da qualidade da Educação consultar <https://www.sineace.gob.pe/>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática da formação de professores na América Latina nos aponta o esforço realizado por muitos países na busca de melhorias na qualidade da educação e evidencia alguns avanços mas, também, revela certas omissões e mesmo lentidão por parte do governo. De acordo com Yang (2015, p. 30), “uma política não existe em isolamento”. Estudos mostram que essas políticas são influenciadas diretamente pela maneira como são formuladas, implementadas e pesquisadas, bem como pelas políticas sociais e financeiras de cada país. Ainda “a maneira de formular uma política é altamente contextualizada, e sua implementação depende ainda mais do contexto; por outro lado, as políticas se deslocam na esfera global e têm fortes impactos em lugares distantes de sua origem” (YANG, 2015, p. 319). Os organismos internacionais e suas recomendações impactam de maneira significativa essas políticas e carecem de acompanhamento e investigações acerca de sua eficácia e influência na realidade local de cada país.

Observamos que na América Latina, nos países por nós destacados neste Dossiê, existe uma forte tendência de unificar o nível em que a formação docente é oferecida, ou seja, que todos os docentes de diferentes segmentos de ensino sejam formados em universidades. Com esta medida, espera-se que além de uma formação melhor, sejam desenvolvidas pesquisas que possam ajudar a solucionar os diferentes problemas enfrentados pelas instituições de educação básica.

É inegável a importância de fortalecer a formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, em especial as políticas de inserção docente, assessoria e capacitação de professores em exercício. Também é importante investir em políticas que assegurem avanços na carreira docente, reconhecendo o desempenho dos profissionais da educação e garantindo melhores condições de trabalho e ensino.

Com esse conjunto de ações e propostas podemos garantir que os protagonistas desses processos, docentes e discentes, sejam considerados e possam efetivamente participar da elaboração de políticas que reverberam na sua formação e vida profissional e acadêmica. Na maioria dos países existe uma considerável distância entre aqueles que formulam as políticas e aqueles que as colocam em prática, entre os especialistas que pensam a educação e as instituições que a oferecem.

Mesmo com os avanços que cada país sinaliza em relação à formação de seus professores, os governos na América Latina ainda precisarão investir na formação e valorização profissional dos docentes, como um passo importante e decisivo na melhoria da qualidade da educação ofertada, bem como na redução das desigualdades sociais que enfrentam cada contexto regional.

REFERENCIAS

AZEVEDO, A.; NUNES, C.; BONIFACIO, R. M. Professores em início de carreira: Políticas públicas no contexto da América Latina. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 06, n. 10, p. 31-44, jan./jun. 2014

ALLIAUD, Andrea. *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Biblioteca Política Argentina. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993.

ELACQUA, G.; HINCAPIÉ, D.; VEJA, E. ALFONSO, M. *Profissão: professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo*. New York: BID, 2018.

GATTI, E. Sistema de formação de professores no Uruguai. 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.

HERNANI, M. de L. A, C.; GONÇALVES, S. da R. V. A formação de professores no Peru e no Brasil: aproximações e diferenças. *Revista Educación* Vol. XXVII, N° 52, marzo 2018, pp. 26-45.

JAEGER JÚNIOR, A. *Mercosul e a livre circulação de pessoas*. São Paulo: Editora LTr, 2000.

PAIVA, E. V. de; ARAÚJO, F. M. de B. A política de formação de professores da Unesco no Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 217-222, set./dez. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2008

SOTO ARANGO, D. Ciencias de la educación y pedagogía. un debate inconcluso en las facultades de educación en Colombia. *Revista @mbienteeducação*. Universidade Cidade de São Paulo Vol. 6 - nº 2 jul/dez, 2013 - 147-166

URUGUAY. Ley nº 18.437, de 12 de diciembre de 2008: Díctanse normas en materia de educación. Montevideo, 2008 Disponível em: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/18437-2008>. Acesso em: 09 jan. 2020.

YANG, Rui. Comparação entre políticas. IN: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Orgs.). *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro, 2015. 319-344.

ARAÚJO, R. M. B.; NUNES, C. M. F.

Formação de professores na América Latina: apontamentos introdutórios

Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores

Vol. 12, nº. 23 (p. 13-22) 30 abr. 2020