

Políticas de formação continuada de professores na América Latina: entre a regulação global, a performatividade e as mediações nacionais¹

Adriana Regina de Jesus Santos ^I  

Larissa Hernández ^{III} 

Matilde Duarte de Krummel ^{II} 

Maria Isabel Trybalski Eichholz ^{IV}  

Resumo

As políticas de formação continuada docente têm se consolidado como um eixo estratégico das reformas educacionais na América Latina, particularmente sob a influência de organismos multilaterais como a UNESCO. Nesse contexto, o presente estudo problematiza como as diretrizes globais orientam as políticas de formação continuada e de que maneira estas são contextualizadas nos cenários nacionais. O objetivo consistiu em compreender comparativamente as políticas de formação continuada docente no Brasil, Argentina, Paraguai e El Salvador, identificando convergências, tendências e especificidades em relação à regulação global, à performatividade e às contextualizações nacionais. A pesquisa teve abordagem qualitativa de natureza analítico-comparativa, fundamentada na análise documental. O corpus de estudo teve como principal referência relatórios da UNESCO e documentos normativos e institucionais dos países selecionados. A análise foi organizada a partir de categorias previamente definidas, tais como concepção de formação continuada, relação com a carreira docente, regulação e articulação com processos de avaliação. Os achados evidenciam a presença de lógicas performativas associadas a mecanismos de avaliação, regulação e responsabilização docente. Além disso, identificam-se modelos diferenciados de formação continuada: a Argentina prioriza abordagens situadas e coletivas; o Paraguai apresenta uma governança alinhada às regulações globais e às necessidades locais; o Brasil evidencia características híbridas e fragmentadas; enquanto El Salvador desenvolve políticas orientadas ao fortalecimento institucional e à atualização docente vinculada a processos de melhoria educacional. Conclui-se que a formação continuada docente na América Latina constitui um campo marcado por tensões entre racionalidades globais e contextualizações nacionais, no qual as políticas educacionais são reinterpretadas segundo as particularidades históricas, institucionais e territoriais de cada país, o que demanda propostas mais críticas, contextualizadas e articuladas com as práticas docentes.

Palavras-chave: Formação continuada docente; políticas educacionais; América Latina; regulação global; performatividade.

- I. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: adrianar@uel.br
- II. Doutora em Educação pela Universidade de Almería, Espanha. Docente pesquisadora da Faculdade de Ciências da Educação e da Comunicação da Universidade Autónoma de Assunção, Paraguai. E-mail: maduarte@uaa.edu.py
- III. Doutora em Educação pela Universidade de Navarra, Pamplona (Espanha). Diretora da Escola de Pós-Graduação da Universidade Católica de El Salvador (UNICAES), El Salvador. E-mail: larissa.hernandez@catolica.edu.sv
- IV. Mestre em Esporte pela Universidade Nacional de La Plata. Professora de Educação Física na Universidade Nacional de La Plata, Argentina. E-mail: pp2ude@gmail.com

Teacher continuing education policies in Latin America: between global regulation, performativity, and national mediations

Abstract

Teacher continuing education policies have become consolidated as a strategic axis of educational reforms in Latin America, particularly under the influence of multilateral organizations such as the UNESCO. In this context, the present study problematizes how global guidelines shape continuing education policies and how these policies are contextualized within national settings. The objective was to comparatively understand teacher continuing education policies in Brazil, Argentina, Paraguay, and El Salvador, identifying convergences, trends, and specificities regarding global regulation, performativity, and national contextualizations. The research adopted a qualitative analytical-comparative approach, grounded in documentary analysis. The study corpus was primarily based on reports from the UNESCO and normative and institutional documents from the selected countries. The analysis was organized around previously defined categories, such as the conception of continuing education, its relationship with the teaching career, regulation, and articulation with evaluation processes. The findings reveal the presence of performative logics associated with mechanisms of evaluation, regulation, and teacher accountability. Furthermore, distinct models of continuing education were identified: Argentina prioritizes situated and collective approaches; Paraguay presents governance aligned with global regulations and local needs; Brazil demonstrates hybrid and fragmented characteristics; while El Salvador develops policies oriented toward institutional strengthening and teacher updating linked to educational improvement processes. It is concluded that teacher continuing education in Latin America constitutes a field marked by tensions between global rationalities and national contextualizations, in which educational policies are reinterpreted according to the historical, institutional, and territorial particularities of each country. This scenario demands more critical, contextualized, and practice-oriented proposals connected to teaching practices.

Keywords: Teacher continuing education; educational policies; Latin America; global regulation; performativity.



Políticas de formación continua de docentes en América Latina: entre la regulación global, la performatividad y las mediaciones nacionales

Resumen

Las políticas de formación continua docente se han consolidado como un eje estratégico de las reformas educativas en América Latina, particularmente bajo la influencia de organismos multilaterales como UNESCO. En este contexto, el presente estudio problematiza cómo las directrices globales orientan las políticas de formación continua y de qué manera estas son contextualizadas en los escenarios nacionales. El objetivo consistió en comprender comparativamente las políticas de formación continua docente en Brasil, Argentina, Paraguay y El Salvador, identificando convergencias, tendencias y especificidades en relación con la regulación global, la performatividad y las contextualizaciones nacionales. La investigación tuvo un enfoque cualitativo de naturaleza analítico-comparativa, sustentado en el análisis documental. El corpus de estudio tuvo como referencia principal informes de la UNESCO y documentos normativos e institucionales de los países seleccionados. El análisis se organizó a partir de categorías previamente definidas, tales como concepción de formación continua, relación con la carrera docente, regulación y articulación con procesos de evaluación. Los hallazgos evidencian la presencia de lógicas performativas asociadas a mecanismos de evaluación, regulación y responsabilización docente. Asimismo, se identifican modelos diferenciados de formación continua: Argentina prioriza enfoques situados y colectivos; Paraguay presenta una gobernanza alineada a regulaciones globales y necesidades locales; Brasil evidencia características híbridas y fragmentadas; mientras que El Salvador desarrolla políticas orientadas al fortalecimiento institucional y la actualización docente vinculada a procesos de mejora educativa. Se concluye que la formación continua docente en América Latina constituye un campo entre racionalidades globales y contextualizaciones nacionales, en el que las políticas educativas son reinterpretadas según las particularidades históricas, institucionales y territoriales de cada país, lo que demanda propuestas más críticas, contextualizadas y articuladas con las prácticas docentes.

Palabras clave: Formación continua docente; políticas educativas; América Latina; regulación global; performatividad.



Introdução

O presente artigo apresenta reflexões derivadas da participação das autoras na Mesa-Redonda intitulada *Articulação do currículo e as trajetórias formativas dos estudantes no contexto latino-americano*, realizada no âmbito do I Encontro Internacional de Grupos de Pesquisa em Educação da América Latina – PPEdu e do IV Encontro de Pesquisadores da Rede de Pesquisa em Perspectivas Educativas Latino-americanas – RIPEL, denominado *Desafios Educativos Contemporâneos na América Latina: Pesquisa, Formação Docente e Justiça Social em Contextos Diversos*, desenvolvido no Brasil entre os dias 8 e 14 de abril de 2026.

As discussões desenvolvidas na mesa evidenciaram a necessidade de ampliar o debate acerca da formação docente na América Latina, especialmente diante das profundas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que atravessam os sistemas educativos contemporâneos. A partir das reflexões compartilhadas pelos pesquisadores participantes, emergiu a compreensão de que pensar as trajetórias formativas, os currículos e os processos educativos latino-americanos implica, necessariamente, problematizar as políticas de formação docente e os desafios enfrentados pelos professores em contextos marcados por desigualdades sociais, disputas curriculares e processos de internacionalização das políticas educativas.

Nesse cenário, nas últimas décadas, a formação continuada de docentes assumiu um papel central nas políticas educativas da América Latina, sendo amplamente reconhecida como uma estratégia fundamental para a melhoria da qualidade educativa e para o fortalecimento dos sistemas de ensino. Esse movimento ocorre em um contexto marcado por transformações sociais, políticas e econômicas que reconfiguram o papel da escola e do trabalho docente, ao mesmo tempo que intensificam a influência de organismos internacionais, como a UNESCO, na definição de diretrizes educativas em escala global.



Nesse cenário, a formação continuada deixa de ser compreendida unicamente como um processo complementar à formação inicial e passa a ocupar um lugar estratégico na regulação das políticas docentes, sendo frequentemente articulada com a carreira, a avaliação e os resultados educativos. Não obstante, essa centralidade não se traduz em uniformidade, visto que as políticas de formação estão atravessadas por disputas teóricas, políticas e epistemológicas, refletindo diferentes concepções de educação, docência e desenvolvimento profissional.

É nesse contexto que se inscreve a problemática deste estudo, que busca compreender como se estruturam as políticas de formação continuada de docentes na América Latina e de que modo as diretrizes globais se materializam nos contextos nacionais. Parte-se da hipótese de que, embora exista convergência no plano discursivo, especialmente sob a influência de agendas internacionais, a materialização dessas políticas ocorre de forma diferenciada, mediada por contextos históricos, institucionais e políticos específicos.

O objetivo do estudo consiste em compreender comparativamente as políticas de formação continuada de docentes no Brasil, Argentina, Paraguai e El Salvador, evidenciando convergências, especificidades e tensões. A análise fundamenta-se nos aportes de Roger Dale e Stephen Ball, que permitem compreender a formação docente no âmbito da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação e da cultura da performatividade, destacando os processos de regulação, padronização e produção de subjetividades que atravessam as políticas educativas contemporâneas.

Formação docente, agenda global e performatividade

A compreensão da formação continuada de docentes na América Latina exige situá-la no interior de um campo teórico que articule políticas educativas, globalização e trabalho docente, considerando as especificidades históricas e sociais da região. Nesse sentido, os aportes de Roger Dale e Stephen Ball oferecem ferramentas analíticas fundamentais para compreender as dinâmicas



que atravessam a formulação e a implementação das políticas de formação docente na contemporaneidade, especialmente no contexto de crescente interdependência entre sistemas educativos. A noção de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), proposta por Dale, permite compreender como as políticas educativas nacionais são progressivamente influenciadas por processos globais que excedem as fronteiras dos Estados-nação. Segundo o autor:

As agendas educativas são moldadas por forças supranacionais que estabelecem parâmetros comuns de organização, avaliação e regulação dos sistemas educativos. No contexto latino-americano, esta influência se materializa através da atuação de organismos internacionais, como a UNESCO, que têm orientado reformas educativas dirigidas à melhoria da qualidade e da equidade dos sistemas de ensino (Dale, 2004, p. 436).

Como destaca a UNESCO (2013, p. 13), “as políticas docentes na América Latina adquiriram uma centralidade crescente nas agendas educativas, sendo consideradas um fator-chave para a melhoria das aprendizagens”. Nesse sentido, a formação continuada de docentes passa a ser concebida como um elemento estratégico para o alcance de metas educativas, frequentemente associada a princípios de eficiência, padronização e medição de resultados. Essa perspectiva, embora contribua para a institucionalização das políticas docentes, também evidencia a presença de uma racionalidade normativa que tende à homogeneização das práticas formativas, desconsiderando, em muitos casos, as especificidades dos contextos locais.

Esta tendência é reforçada no cenário latino-americano por reformas educativas que articulam formação, carreira e avaliação docente. Como aponta o *Global Education Monitoring Report*, “as políticas docentes devem integrar a formação inicial e continuada, a carreira profissional e os sistemas de avaliação como parte de uma abordagem sistêmica” (UNESCO, 2025, p. 27). No entanto, como indicam estudos regionais, essa integração produz-se de maneira desigual, gerando modelos distintos que refletem tanto a influência global quanto as mediações nacionais.



De maneira complementar, as análises de Stephen Ball sobre a cultura da performatividade permitem problematizar os efeitos dessas políticas sobre o trabalho docente. Para o autor, a performatividade constitui um “regime de regulação que utiliza julgamentos, comparações e indicadores como forma de controle e mudança organizacional” (Ball, 2017, p. 210). No contexto latino-americano, essa lógica expressa-se na crescente valorização de indicadores de desempenho, avaliações padronizadas e mecanismos de responsabilização (*accountability*), que reconfiguram as identidades profissionais docentes e orientam os processos formativos.

Não obstante, a formação docente na América Latina não pode ser reduzida a essa dimensão regulatória. Pelo contrário, configura-se como um campo marcado por tensões, resistências e possibilidades de reinvenção. Autores como António Nóvoa e Maurice Tardif enfatizam a importância de compreender a formação como um processo situado, construído no interior da profissão e articulado à experiência dos docentes. Nessa linha, Nóvoa (2009, p. 30) afirma que: “a formação de professores deve construir-se dentro da profissão, valorizando os saberes e as práticas docentes, destacando a centralidade da escola como espaço formativo”.

Consequentemente, no contexto latino-americano, essa perspectiva adquire relevância ao considerar as desigualdades sociais, culturais e educativas que atravessam os sistemas de ensino, exigindo políticas formativas que dialoguem com as realidades locais. Como aponta a UNESCO (2013, p. 33), “os processos de desenvolvimento profissional docente devem responder às necessidades concretas dos contextos escolares e dos estudantes”, o que reforça a importância de modelos de formação situados e contextualizados.

Nessa mesma direção, Dermeval Saviani contribui ao afirmar que a formação docente deve estar vinculada a um projeto educativo comprometido com a transformação social, compreendendo a educação como uma prática histórica e socialmente situada. Para o autor, “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e se define como uma prática social que se realiza



em relações históricas concretas” (Saviani, 2008, p. 13), o que implica reconhecer seu caráter político e formativo para além de perspectivas tecnicistas. Essa compreensão tensiona a lógica instrumental presente em muitas políticas contemporâneas, reafirmando a dimensão crítica e emancipadora da formação docente.

Desse modo, o marco teórico adotado permite compreender a formação continuada de docentes na América Latina como um campo atravessado por múltiplas racionalidades, no qual se articulam, de maneira contraditória, processos de regulação global e práticas locais de resistência, mediação e reinvenção. Essa compreensão resulta fundamental para analisar as políticas de formação docente não apenas como instrumentos técnicos, mas como expressões de disputas mais amplas no campo das políticas educativas.

Análise comparativa das políticas de formação continuada na América Latina

A análise comparativa das políticas de formação continuada de docentes na Argentina, Brasil, Paraguai e El Salvador, tomando como referência o relatório *Políticas docentes en América Latina: análisis de casos y opciones* (UNESCO, 2013), o *Global Education Monitoring Report* (UNESCO, 2025), além de documentos normativos e institucionais dos países selecionados, permite evidenciar que, embora existam convergências no plano discursivo, especialmente no que se refere à centralidade atribuída à formação docente como estratégia para melhorar a qualidade educativa, as formas de materialização dessas políticas apresentam diferenças significativas, fortemente condicionadas por contextos históricos, institucionais e políticos específicos.

Tal constatação corrobora a ideia de que as políticas educativas na América Latina se configuram como processos complexos de mediação entre diretrizes globais e realidades nacionais, tal como apontam estudos regionais (Fanfani, 2007; Oliveira, 2018).



Em termos quantitativos, os relatórios indicam que mais de 80% dos países latino-americanos contam com políticas nacionais de desenvolvimento profissional docente, embora com níveis desiguais de cobertura, institucionalização e efetividade. Como destaca a UNESCO (2013, p. 19), “a maioria dos países da região avançou na formulação de políticas docentes, embora persistam lacunas em sua implementação”. Não obstante, esse avanço deve ser compreendido à luz de transformações mais amplias que atravessam os sistemas educativos latino-americanos, marcados por processos de reforma, descentralização e redefinição do papel do Estado (Gentili, 2011).

A partir da perspectiva da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), proposta por Roger Dale, observa-se que a expansão dessas políticas se produz em consonância com diretrizes globais que enfatizam a articulação entre formação, carreira e avaliação docente. Dados do *Global Education Monitoring Report* (UNESCO, 2025) e do relatório *Políticas docentes en América Latina* indicam que cerca de 70% dos países da região vinculam a formação continuada com a progressão na carreira, reforçando que “as políticas docentes devem integrar formação, avaliação e desenvolvimento profissional como um sistema coerente” (UNESCO, 2025, p. 33). Nesse contexto, a docência passa a ser progressivamente regulada por dispositivos institucionais que redefinem suas condições de exercício e sua identidade profissional.

Essas iniciativas refletem a influência de agendas internacionais orientadas ao fortalecimento de competências docentes, inovação pedagógica e transformação digital, evidenciando a inserção progressiva de El Salvador em dinâmicas associadas à Agenda Globalmente Estruturada para a Educação. A formação continuada e permanente do corpo docente experimentou uma evolução significativa ao longo das últimas décadas, caracterizada pela implementação de diversas reformas educativas e modificações nas políticas públicas que tiveram como objetivo principal fortalecer e potenciar o desenvolvimento profissional dos docentes.



Nesse sentido, as políticas de formação continuada de docentes apresentam uma configuração particular, emoldurada em processos de modernização educativa que se desenvolvem em contextos com desafios estruturais e uma significativa influência de agendas externas. Nas últimas décadas, o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia (MINEDUCYT) impulsionou diversas iniciativas orientadas ao fortalecimento de competências docentes, especialmente em áreas como o uso de tecnologias digitais. Essas iniciativas refletem a crescente influência de agendas internacionais orientadas à modernização educativa e ao fortalecimento de competências profissionais docentes, evidenciando processos de articulação entre políticas nacionais e diretrizes promovidas por organismos internacionais.

Sob a perspectiva de Roger Dale, essa dinâmica pode ser interpretada como parte da inserção progressiva de El Salvador na Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, particularmente no que se relaciona com inovação pedagógica, transformação digital e melhoria da qualidade educativa, a inovação pedagógica e a atualização disciplinar. Se, por um lado, esses esforços refletem avanços importantes na promoção do desenvolvimento profissional docente, por outro, também evidenciam a necessidade de continuar fortalecendo sua articulação com a carreira docente e sua consolidação como um sistema integrado e sustentável no tempo.

Nesse sentido, observa-se uma crescente incorporação de modalidades virtuais e semipresenciais, particularmente a partir da educação superior, que contribuiu para ampliar as oportunidades de acesso à formação docente em distintos contextos territoriais. Essa classificação põe de manifesto a interação entre orientações internacionais e dinâmicas nacionais, o que coloca oportunidades para o fortalecimento progressivo de políticas formativas mais integradas e contextualizadas.

A expansão dessas modalidades também evidenciou um dos desafios vinculados com as desigualdades de acesso tecnológico, a conectividade e o desenvolvimento de competências digitais docentes, especialmente em



contextos educativos com limitações estruturais. Essa situação reforçou a necessidade de fortalecer processos formativos contextualizados e sustentáveis que respondam às transformações contemporâneas do trabalho docente.

Em El Salvador, o MINEDUCYT (El Salvador, 2021) promoveu a implementação de um modelo de acompanhamento pedagógico que integra processos de mentoria e *coaching* educativo. Tal abordagem sustenta-se no acompanhamento sistemático do trabalho docente em seu contexto de atuação, proporcionando retroalimentação construtiva e apoio permanente para o fortalecimento das práticas pedagógicas.

A partir da abordagem de Stephen Ball, esses processos de acompanhamento pedagógico também podem ser compreendidos como mecanismos de regulação e monitoramento do desempenho docente, orientados ao fortalecimento de práticas alinhadas com padrões institucionais e dinâmicas de melhoria educativa. Nesse sentido, a formação continuada adquire não apenas uma dimensão formativa, mas também uma função estratégica dentro dos processos contemporâneos de gestão educativa.

Em contraste, a Argentina apresenta um enfoque que tensiona essa racionalidade, ao privilegiar políticas de formação continuada baseadas na valorização da experiência docente e na construção coletiva do conhecimento. Programas vinculados ao Instituto Nacional de Formação Docente (INFoD) alcançam altos níveis de participação (entre 75% e 85%), com forte ênfase na formação situada. A UNESCO aponta que “as políticas argentinas promovem espaços coletivos de formação que valorizam a experiência docente e o trabalho colaborativo” (UNESCO, 2013, p. 102).

No Brasil, os dados revelam um cenário mais heterogêneo e marcado por descontinuidades, com uma participação docente estimada entre 50% e 70%. Apesar da expansão das políticas formativas, persistem desafios vinculados à fragmentação e à frágil articulação entre os distintos níveis de governo. Como destaca a UNESCO (2013, p. 76), “a fragmentação das políticas e a frágil articulação entre níveis de governo constituem desafios persistentes”. Essa



configuração evidencia, como aponta Dalila Andrade Oliveira, a coexistência de múltiplas racionalidades no campo educativo brasileiro, atravessadas por tensões entre regulação, autonomia e desigualdades estruturais.

O sistema de formação dos docentes no Paraguai, tanto em seu processo de formação inicial quanto na formação docente continuada, propõe como eixo orientador a educação como um bem público, entendida como um direito fundamental de toda pessoa que habita um determinado território, o direito de acessar uma educação de qualidade. Alinhado à Agenda 2030 da ONU e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) priorizados pela UNESCO (2016), a fim de garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem permanente para todos.

Em linha com o enfoque de Roger Dale, a formação continuada dos docentes do Paraguai intensificou-se a partir da Nova Formação Docente Inicial e em Serviço, como política desenhada com base em consultas centradas na aprendizagem focada no estudante, com a articulação da teoria e da prática, as habilidades para a vida, a aprendizagem experiencial e colaborativa ao longo de toda a vida, com fortes implicações da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (UNESCO, 2016).

Quanto ao enfoque de Stephen Ball, a formação docente continuada do Paraguai configura-se em um processo sistêmico, dinâmico, de constante aperfeiçoamento, que desenvolve as competências necessárias para o desempenho idôneo e comprometido de um profissional da educação, que tenha uma visão prospectiva, capaz de adaptar-se às demandas do entorno, a fim de reorientar os processos, as ações e elevar a qualidade do ensino e das aprendizagens com vistas ao desenvolvimento integral da pessoa. Portanto, centra-se em um currículo aberto, focado no desenvolvimento de competências, aprendizagem experiencial e colaborativa, no fortalecimento da prática pedagógica, com metodologias inovadoras para alcançar a transformação educativa.



Com o objetivo de aprofundar essa interpretação, o Quadro 1 sistematiza um análise crítica das políticas de formação continuada nos países estudados, evidenciando as racionalidades predominantes, os modos de inserção na agenda global e os efeitos dessas políticas sobre o trabalho docente. A leitura do quadro permite compreender a formação continuada como um campo de disputas, no qual se confrontam distintos projetos formativos e diversas concepções da docência.

Quadro 1: Análise crítica das políticas de formação continuada de docentes

Categoria analítica	Brasil	Paraguai	Argentina	El Salvador
Racionalidade predominante	Híbrida e contraditória	Transformação educativa baseada em competências e no trabalho colaborativo	Crítica e colaborativa	Modernização educativa e fortalecimento de competências
Relação com a Agenda Global (AGEE)	Forte influência, com mediações locais fragmentadas	Marcada incidência das agendas globais e cooperação internacional	Mediação crítica e relativa autonomia	Influência significativa de agendas internacionais e cooperação educativa
Concepção de formação docente	Formação como política pública ampliada, porém desarticulada	Formação docente como componente estratégico da qualidade educativa	Formação como prática social e coletiva	Formação orientada ao acompanhamento pedagógico e atualização profissional
Efeitos sobre o trabalho docente	Intensificação do trabalho e dispersão formativa	Fortalecimento do desempenho em sala de aula, novos modelos formativos com transformação digital nas salas de aula	Fortalecimento da colaboração e reflexão pedagógica	Incremento de exigências formativas e adaptação tecnológica
Potencial emancipatório da formação	Limitado, devido à fragmentação	Limitado por fragmentações que afetam sua sustentabilidade e impacto nas práticas pedagógicas	Elevado, pela centralidade da prática e do coletivo	Moderado, condicionado por limitações estruturais

(Continua)



(Continuação)

Categoria analítica	Brasil	Paraguai	Argentina	El Salvador
Leitura à luz de Stephen Ball	Presença parcial da performatividade	Moderada presença da performatividade	Resistência à lógica performativa	Presença crescente de regulação pedagógica e monitoramento docente
Leitura à luz de Roger Dale	Inserção na agenda global com mediações frágeis	Forte implicação das agendas globais	Reinterpretação local da agenda global	Inserção progressiva em dinâmicas globais de regulação educativa

Fonte: Elaboração própria com base no relatório *Políticas docentes en América Latina: análisis de casos y opciones* (UNESCO, 2013) e no relatório *Global Education Monitoring Report* (UNESCO, 2025).

O quadro apresentado evidencia que a formação continuada de docentes na América Latina se configura como um campo atravessado por distintas racionalidades, refletindo modos diferenciados de apropriação e mediação das diretrizes globais nos contextos nacionais. Essa constatação dialoga com a perspectiva de Roger Dale, ao indicar que as políticas educativas não são simplesmente transferidas, mas reinterpretadas a partir de condições históricas e institucionais específicas, sendo “crescentemente moldadas por forças globais que redefinem prioridades e formas de regulação” (Dale, 2004, p. 436).

Esta tendência também é problematizada por Nora Rut Krawczyk e Vera Lucia Vieira, as quais apontam que as reformas educativas na América Latina, especialmente a partir da década de 1990, estiveram fortemente influenciadas por modelos gerenciais que introduzem mecanismos de avaliação externa, *accountability* (responsabilização) e padronização curricular, redefinindo o papel do Estado e do trabalho docente (Krawczyk; Vieira, 2012, p. 34). Nessa direção, a formação continuada passa a ser concebida como um instrumento de adequação dos docentes a padrões previamente estabelecidos, o que tende a reduzir sua autonomia profissional.



Em contraposição, a Argentina evidencia a possibilidade de construir modelos formativos orientados por perspectivas mais colaborativas, situadas e críticas, valorizando a experiência docente e a produção coletiva de saberes. Essa configuração aproxima-se das formulações de Maurice Tardif, ao reconhecer que “os saberes dos docentes são plurais, heterogêneos e constroem-se ao longo da experiência profissional” (Tardif, 2014, p. 36), e também dialoga com as análises de Myriam Feldfeber, que destaca a existência de disputas no campo das políticas docentes entre perspectivas tecnocráticas e propostas que valorizam a formação como um processo coletivo e contextualizado (Feldfeber, 2010, p. 78).

O Brasil, por sua vez, revela uma posição intermediária e contraditória, marcada pela coexistência de múltiplas lógicas de regulação, o que expressa, como aponta Dalila Andrade Oliveira, la presença de “processos heterogêneos e desiguais de regulação do trabalho docente” (Oliveira, 2018, p. 52). Da mesma forma, essa realidade pode ser compreendida a partir da perspectiva de Dermeval Saviani, que sustenta que a educação, enquanto prática social historicamente situada, deve estar vinculada a um projeto formativo comprometido com a transformação social, sendo “uma prática que se realiza nas relações concretas da sociedade” (Saviani, 2008, p. 13). Essa perspectiva tensiona a lógica tecnicista presente em muitas políticas contemporâneas de formação docente.

A esse respeito, o Paraguai transita em direção a modelos formativos que atendem à diversidade, inclusão e transformação digital nas salas de aula com a Nova Formação Docente enquadrada na transformação educativa, que busca modernizar o processo de ensino e aprendizagem por meio de uma abordagem baseada em competências, superando as lacunas e adaptando o ensino a novos contextos socioculturais, com a formação e a cooperação entre pares, com diferentes alternativas de acompanhamento à tarefa dos docentes para melhorar a qualidade educativa (Paraguai, 2019).



No caso de El Salvador, observa-se um movimento de modernización educativa articulado ao fortalecimento de competências docentes e à incorporação de processos de atualização profissional vinculados às transformações tecnológicas e organizacionais do ensino. A formação continuada aparece orientada principalmente ao acompanhamento pedagógico, ao monitoramento do desempenho docente e à adaptação dos professores a novas exigências curriculares e digitais, evidenciando uma forte incidência de agendas internacionais e mecanismos de cooperação educativa. Esse cenário revela uma inserção progressiva em dinâmicas globais de regulação educativa, nas quais a profissionalização docente vincula-se crescentemente a processos de monitoramento, avaliação e melhoria de resultados.

A sociedade atual vive em um entorno mutável, em constante transformação, em um mundo conectado onde a formação docente transcende seus cenários locais, capaz de interconectar-se com outras realidades, tanto no plano local quanto no internacional, o que lhe permite incorporar novos conhecimentos, modificar suas próprias concepções. Nessa linha, como argumenta Pablo Gentili, as políticas educativas na América Latina devem ser entendidas como espaços de disputa entre distintos projetos societários, nos quais se confrontam racionalidades orientadas pela lógica do mercado e da regulação, e perspectivas que afirmam a educação como um direito social, constituindo-se em “um campo de tensões entre mercantilização e democratização” (Gentili, 2011, p. 47).

Por sua vez, Denise Vaillant (2024) propõe a necessidade de repensar a formação docente na América Latina diante de contextos mutáveis que impactam profundamente as sociedades. Nesse cenário, resulta fundamental atender tanto as realidades locais quanto as da região, ao mesmo tempo em que se constroem pontes em direção a desafios e aspirações globais, como a educação para a paz. Sustenta que as formas de aprender, trabalhar e interagir configuram-se no âmbito de profundas transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, dinâmicas que afetam especialmente as escolas e os seus



docentes. Em síntese, a educação contemporânea é chamada a responder de maneira flexível e contextualizada às transformações sociais, articulando as demandas do entorno imediato com uma perspectiva global, inclusiva e integradora.

Assim, a formação continuada na América Latina configura-se como um campo tensionado por múltiplas racionalidades, no qual se articulam, de maneira contraditória, processos de padronização e performatividade associados à Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, junto com iniciativas que buscam afirmar a formação como uma prática crítica, situada e socialmente comprometida. Essa compreensão permite reconhecer, em consonância com Antonio Gramsci, que esse campo se constitui também como um espaço de disputa hegemônica, no qual “a hegemonia se estabelece mediante a direção intelectual e moral, e não apenas pela coerção” (Gramsci, 2001, p. 48).

Além disso, os dados analisados evidenciam que a expansão quantitativa da formação continuada, embora represente um avanço no reconhecimento da centralidade do desenvolvimento profissional docente, não garante por si só sua qualidade, coerência nem efetividade. Segundo indicam os relatórios examinados, dita expansão ocorre, em muitos casos, de maneira desvinculada de processos estruturados, contínuos e contextualizados de formação, o que reforça a necessidade de políticas que articulem não apenas a ampliação da cobertura, mas também a pertinência pedagógica, a continuidade formativa e seu enraizamento nas práticas escolares.

Desse modo, a formação continuada de docentes na América Latina continua estando fortemente marcada por uma racionalidade técnico-instrumental, associada às dinâmicas de regulação e performatividade das políticas educativas contemporâneas, embora, em contextos específicos, identifiquem-se iniciativas que buscam ressignificá-la como um espaço de reflexão crítica e transformação da prática pedagógica.



Considerações finais

As considerações desenvolvidas ao longo deste estudo permitem afirmar que a formação continuada de docentes na América Latina se configura como um campo estratégico e, ao mesmo tempo, profundamente tensionado por disputas políticas, econômicas e pedagógicas que atravessam as políticas educativas contemporâneas. O presente trabalho teve como objetivo analisar comparativamente as políticas de formação continuada docente no Brasil, Paraguai, Argentina e El Salvador, buscando evidenciar convergências, especificidades e tensões no contexto de influência das agendas globais para a educação.

A partir de uma abordagem qualitativa de natureza analítico-comparativa, fundamentada na análise documental de relatórios da UNESCO e de normativas nacionais, foi possível compreender que a formação continuada transcende a dimensão meramente técnica ou instrumental, constituindo-se em um espaço de disputa entre diferentes racionalidades de formação, regulação e concepção do trabalho docente.

Os resultados evidenciam que, embora exista uma convergência discursiva em torno da valorização da formação continuada como estratégia para a melhoria da qualidade educativa, sua materialização nos distintos contextos nacionais ocorre de maneira desigual e heterogênea. Em grande medida, as políticas analisadas revelam a crescente influência de organismos internacionais e de dinâmicas globais de regulação educativa, orientadas por princípios de eficiência, avaliação, performatividade e responsabilização docente (*accountability*).

Nesse contexto, a Argentina destaca-se pela construção de experiências formativas mais colaborativas, contextualizadas e críticas, valorizando a prática docente, a produção coletiva de saberes e a dimensão situada da formação. Tais características evidenciam possibilidades de construção de



modelos formativos potencialmente emancipatórios, comprometidos com uma perspectiva democrática e coletiva do trabalho educativo.

O Brasil, por sua vez, apresenta um cenário marcado por contradições e descontinuidades. Embora se observe uma ampliação significativa de políticas e programas de formação continuada, persistem problemas relacionados à fragmentação institucional, à desarticulação entre os diferentes níveis de gestão e à coexistência de racionalidades formativas distintas, muitas vezes orientadas por lógicas tecnicistas e performativas que limitam a autonomia docente e fragilizam processos formativos mais críticos e contextualizados.

No Paraguai, a formação continuada evidencia avanços importantes na incorporação de políticas vinculadas à inclusão, à diversidade e à transformação digital, especialmente mediante propostas que buscam fortalecer o acompanhamento pedagógico e a cooperação entre pares. No entanto, permanecem desafios relacionados à centralização das políticas, às desigualdades territoriais e às dificuldades para consolidar processos formativos estruturados e sustentáveis, aspectos que restringem o fortalecimento da profissão docente como prática social transformadora.

O caso de El Salvador evidencia como os processos de modernização educativa e digitalização do ensino impulsionaram novas dinâmicas de formação continuada, orientadas principalmente ao fortalecimento de competências e à adaptação docente diante de novas demandas curriculares e tecnológicas. Não obstante, ainda persistem desafios vinculados à institucionalização, sustentabilidade e contextualização dessas políticas, especialmente no que diz respeito às condições estruturais e à consolidação de propostas formativas capazes de dialogar com as realidades concretas das escolas e dos docentes.

Sob a perspectiva teórica de Roger Dale (2004), o estudo permitiu identificar que as políticas de formação docente na América Latina encontram-se crescentemente inseridas em uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, na qual organismos internacionais e dinâmicas transnacionais influenciam a definição de prioridades, modelos de gestão e formas de



regulação educativa. Contudo, a análise também demonstra que ditas diretrizes não são incorporadas de maneira homogênea ou linear, mas reinterpretadas e mediadas por condições históricas, políticas e institucionais específicas de cada país.

Da mesma forma, as reflexões desenvolvidas permitem problematizar a relação entre expansão e qualidade da formação continuada. Embora os dados revelem um aumento significativo na cobertura e na oferta de programas formativos, essa ampliação nem sempre é acompanhada de processos contínuos, articulados e contextualizados, o que limita o impacto efetivo das políticas sobre o trabalho pedagógico e o desenvolvimento profissional docente.

Nesse cenário, conclui-se que a formação continuada de docentes na América Latina constitui um campo de tensões entre racionalidades globais e necessidades locais, onde se confrontam projetos distintos de educação, de escola e de trabalho docente. Mais do que ampliar o acesso a programas de formação, faz-se necessário construir políticas integradas, democráticas e contextualizadas, comprometidas com as condições concretas das escolas, com a valorização dos saberes docentes e com a promoção de processos formativos críticos e emancipatórios.

Finalmente, este estudo contribui para o avanço das discussões sobre políticas de formação docente na América Latina, ao evidenciar tanto os limites quanto as potencialidades presentes nas experiências analisadas. Como projeção futura, considera-se fundamental ampliar investigações que incorporem as práticas concretas de formação em contextos locais, as percepções dos docentes e as formas mediante as quais as políticas são apropriadas, reinterpretadas e ressignificadas no cotidiano escolar.

Referências

BALL, Stephen J. **Foucault as educator**. London: SpringerBriefs in Education, 2017.



DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/abstract/?lang=pt> Acesso em: 18 de maio de 2026.

FANFANI, Emílio Tenti. La condición docente: análisis comparada de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay. **Cadernos de Pesquisa**, Buenos Aires, v. 38, n. 135, p. 841-844, 2007. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/336/342>. Acesso em: 18 de maio de 2026.

FELDFEBER, Myriam. **Políticas educativas y trabajo docente: ¿nuevas regulaciones, nuevos sujetos?**. Buenos Aires: Noveduc, 2010.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA Vera Lucia. **Uma perspectiva histórico-sociológica da Reforma Educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990**. Brasília: Liberlivro, 2012.

EL SALVADOR. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. **Plan estratégico de formación docente 2021-2025**. San Salvador: MINEDUCYT, 2021.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Ciencias. **Nueva formación docente: tareas para la mejora de la calidad**. Asunción: MEC, 2019.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n53.p43-59>.



SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Políticas docentes en América Latina: análisis de casos y opciones**. Santiago: OREALC/UNESCO, 2013.

UNESCO. **Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all**. Paris: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>. Acesso em: 18 mayo 2026.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2025: Leadership in education**. Paris: UNESCO, 2025.

VAILLANT, Denise. **Formación docente en un mundo interconectado**. Madrid: UNED- Sociedad Española de Educación Comparada, 2024. DOI: 10.5944/reec.44.2024.37806.

Nota

¹ Tradução produzida com o auxílio da IA-GEMINI.



Como citar

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; KRUMMEL, Matilde Duarte de; HERNÁNDEZ, Larissa; EICHHOLZ, Maria Isabel Trybalski. Políticas de formación continua de docentes en América Latina: entre la regulación global, la performatividad y las mediaciones nacionales. **Educación em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-23, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.55229>

Submetido em: 11 de maio de 2026

Aceito em: 18 de maio de 2026

Publicado em: 14 de julho de 2026



CRediT

Reconhecimentos:	Não se aplica
Financiamento:	Não se aplica
Conflito de interesses:	Os autores certificam que não tem interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética:	Não se aplica
Contribuição dos autores:	SANTOS, A. R. de J. e KRUMMEL, M. D. declaram ter realizado conceituação, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, redação - rascunho original, supervisão, validação, visualização, redação - revisão e edição; HERNÁNDEZ, L. E EICHHOLZ M. I. T. declaram ter realizado a curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, redação - rascunho original, supervisão, validação, visualização e revisão.

Equipe Editorial

Editora de Seção:	Letícia Bassetto Secorum
Membro da Equipe de Produção:	Ronald Rosa
Assistente de Editoração:	Gislaine Franco de Moura
Layout e Diagramação:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

