

ANÁLISE COMPARATIVA DA INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA

COMPARATIVE ANALYSIS OF INCLUSION IN TEACHER TRAINING IN LATIN
AMERICAN COUNTRIES

Ciências Humanas • 23/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/776928743](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/776928743)

Ayne Almeida Andrade¹

RESUMO

Inúmeros são os desafios enfrentados para a formação inicial docente nos países da América Latina, sendo necessário estudar os marcos de referência que discutem a inclusão, principalmente ao tratar desta como um processo sem fim, que necessita sempre de melhorias para responder à diversidade, identificando e removendo as mais diversas barreiras, para uma presença e participação inclusiva de todos os estudantes; buscando minimizar os riscos de uma marginalização da educação. Desse modo, o presente artigo objetiva identificar as concepções formacionais dos professores no contexto da educação inclusiva no Brasil e em outros países da América Latina. Para a presente pesquisa, foi realizada uma análise documental comparativa entre o Brasil e os países da América Latina, analisando os dados por meio da teoria bourdieusiana e moscoviciana. Esta análise comparativa entre os países da América Latina evidencia a importante missão de analisar a formação de professores e todas as necessidades que se formam para uma educação interdisciplinar na formação inicial e continuada dos professores. É necessário incluir nos currículos educacionais para a formação dos professores disciplinas voltadas a abordar temáticas da formação da psicologia, pedagogia, assim como sociologia, para que esses professores possam compreender a complexidade desse processo de ensino e aprendizagem no contexto da educação inclusiva.

Palavras-chave: Formação de professores; América Latina; Inclusão.

ABSTRACT

Numerous challenges are faced in the initial teacher training in Latin American countries, making it necessary to study the reference frameworks that discuss inclusion, especially when addressing it as an ongoing process that always requires improvements to respond

to diversity, identifying and removing various barriers for the inclusive presence and participation of all students; aiming to minimize the risks of marginalization in education. Thus, this article aims to identify the training conceptions of teachers in the context of inclusive education in Brazil and other Latin American countries. For this research, a comparative document analysis was conducted between Brazil and the Latin American countries, analyzing the data through Bourdieu's and Moscovici's theories. This comparative analysis among Latin American countries highlights the important mission of examining teacher training and all the needs that arise for an interdisciplinary education in both initial and continuing teacher training. It is necessary to include in educational curricula for teacher training disciplines focused on themes related to psychology, pedagogy, and sociology so that these teachers can understand the complexity of the teaching and learning process in the context of inclusive education.

Keywords: Teacher training; Latin America; Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Compreende-se que as políticas nacionais voltadas a discutir a formação de professores se apresentam como processos históricos, em que sua abrangência vai aos mais variados aspectos, sejam estes, sociais, políticos, econômicos, culturais; assim, gerando diversos conflitos e consensos, que possibilitam que todos os sujeitos possam se desenvolver seus próprios pensamentos de mundo.

Partindo desse pensamento, nota-se a necessidade de discutir a formação de professores, trazendo parâmetros dos países da América Latina, apresentando suas diferenças e similaridades. Desse modo, o presente artigo objetiva identificar as concepções

formacionais dos professores no contexto da educação inclusiva no Brasil e em outros países da América Latina.

Para a presente pesquisa, foi realizada uma análise documental comparativa entre o Brasil e os países da América Latina, analisando os dados por meio da teoria bourdieusiana e moscoviana. Bourdieu (2015) considera em seu estudo as relações de forma, traduzidas, por meio de seus marcos legais e tendências curriculares; estas, responsáveis por trazer sentido e comunicação, produzindo efeitos desencadeadores, ou, em algumas situações, até mesmo atos de obediência. Por sua vez, Moscovici (2011), apresenta um processo de pensar direcionado à influência que todas as modalidades de ensino apresentam por meio da conformidade, normalização e inovação; estas, por trás de diversas práticas que se alicerçam nas pedagogias de inclusão.

Assim, o artigo busca provocar uma reflexão sobre os marcos e referências das políticas iniciais para docentes perante as pedagogias de inclusão, trazendo análises dos padrões e tendências curriculares para a inclusão nos países da América Latina. Assim, identificando possibilidades formativas para que de fato se forme uma educação inclusiva na realidade destes países, apresentando nuances de seus desafios, assim como proposições para que haja uma fundamentação adequada ao debate sobre as mais variadas políticas públicas para a educação inclusiva na América Latina.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inúmeros são os desafios enfrentados para a formação inicial docente nos países da América Latina, conforme exposto pelo Relatório UNESCO (2018), sendo necessário estudar os marcos de

referências que discutem a inclusão, principalmente ao tratar desta como um processo sem fim, que necessita sempre de melhorias para responder à diversidade, identificando e removendo as mais diversas barreiras, para uma presença e participação inclusiva de todos os estudantes; buscando minimizar os riscos de uma marginalização da educação.

Nesse sentido, a educação inclusiva objetiva acabar com a exclusão que, por sua vez, é uma consequência de atitudes negativas para a falta de um compromisso com a diversidade das pessoas, independentemente de suas especificidades. Precisando ser destacados todos os objetivos que são estipulados para que se assegure a educação inclusiva e equitativa, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas (Souza da Silva, 2021).

Justo a essas considerações, também vale ser destacado que existem substantivas diferenças nos países da América Latina, no que compete à formação de professores, precisando, com isso, analisar esse processo perante as mais variadas ações em caráter constitutivo aos docentes para a pedagogia de inclusão. Assim, enfatizando todas as competências que se formam para que sejam alcançadas essas políticas no contexto da educação inclusiva, em que o pensamento crítico e a inovação sejam reforçados e garantidos para todas as pessoas, propondo ações diversas para que a pedagogia da inclusão seja alcançada (Pacheco, 2023).

Buscando analisar as principais ações docentes para a pedagogia da inclusão, nota-se que é pertinente discutir suas eletivas por meio das afinidades (Bourdieu, 2015), por traduzirem a importância da linguagem política para a formação de políticas públicas em um

universo que traga considerações para a formação de uma inclusão na educação, colocando possibilidades possíveis para a criação de mecanismos de inclusão à educação para todos; adaptando-se, quando necessário, para que se possa alcançar um modelo de ação que promova igualdade entre todos os elementos que circundam a escola.

É assim que se forma um modelo de ação que possa eliminar todas as tensões existentes e que se formam perante a educação inclusiva. Moscovici (2012) considera que essa é uma luta de ideias e ideais em que, qualquer que seja seu desenvolvimento, acaba não sendo resolvido tudo o que se procura resolver como deve ser resolvido, mas necessitando trazer um novo ideal que possa criar verdades que não separem os envolvidos, mas que coloque estes em sintonia com tudo o que gira ao seu redor.

É nesse viés que se faz necessário analisar as políticas da educação para a formação inclusiva nos países da América Latina, centrando-se especialmente em seus marcos legais, assim como trazendo considerações que possam apresentar as principais tendências curriculares com foco na pedagogia inclusiva, a partir de um olhar atento para os informes nacionais de todos os países envolvidos, analisando oportunidades e o desenvolvimento da equidade à educação (Souza, 2023).

Trazendo uma discussão acerca dos marcos legais, leva-se principalmente em conta, quando se discute a América Latina em questões educacionais, os mais diferentes elementos para a formação de sua cultura, em busca de compreender como estão alicerçadas as políticas da inclusão, que exemplificam as instituições

constituintes dos conceitos de inclusão, por meio das mais diversas diversidades que apresentam seu desenvolvimento ao assunto.

Nota-se que a Argentina apresenta uma perspectiva inclusiva exclusivamente pedagógica, focando especialmente nas necessidades educativas especiais para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. No Brasil, por meio da LDB n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), principalmente no que está exposto no art. 59, é garantido o atendimento às necessidades dos alunos com deficiência, possibilitando a aceleração de estudos para aqueles que apresentam superdotação. Por sua vez, no que compete à formação docente, no estipulado pela Res. CNE/CP n.º 1/2002 (Brasil, 2002), com a promoção das DCN para a formação de professores da educação básica, há concepções de que as instituições devem trazer discussões pertinentes acerca da formação de todos os professores, principalmente no que compete a diversidade, contemplando os mais diversos meios de conhecimentos para as particularidades dos alunos.

Vale ser destacado que, no Brasil, resoluções distintas, como a Res. n.º 1/2004 (Brasil, 2004), que discute a educação das relações étnico-raciais para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, assim como a Lei n.º 13.005/2014, referente ao PNE (Brasil, 2014), destacam especialmente a necessidade de uma formação que respeite os direitos fundamentais de todas as pessoas, valorizando a diversidade e criando mecanismos para a promoção da inclusão.

No Chile, por sua vez, desenvolveu-se o movimento de valorização das universidades, promovendo a inclusão similar ao desenvolvido na Argentina e no México; estes, por sua vez, impulsionados pelos mais variados momentos sociais e culturais que se desenvolveram a

partir de meados de 1960; culminando com leis distintas, a partir de 2016, voltadas a promover a inclusão nos espaços escolares (Dias, 2025).

Por sua vez, na Colômbia, especificamente na década de 2010, por meio da formação de novas diretrizes, desenvolveu-se o conceito que discute a inclusão multidimensional, voltada para uma valorização necessária para a diversidade, alterando, por sua vez, qualquer formato dimensional e social à exclusão. No que compete à Guatemala, as políticas educacionais tiveram modificações nos anos 2000, enfatizando, especialmente, o acesso para a inclusão de alunos com deficiência nos mais diversos espaços educacionais (Dos Santos, 2020).

No México, destacaram-se questões que se desenvolveram a partir dos princípios da multiculturalidade, criando uma linha formativa voltada a lidar com o bilinguismo. No Peru, modificações ocorrem a partir da identificação de novas diretrizes, posteriores aos anos 2000, que estavam associadas às pedagogias de inclusão, associando às questões de vulnerabilidade educativa, promulgadas por meio de normas distintas que pudessem garantir o acesso à educação para todos os alunos com deficiência (Molina, 2021).

Assim, por meio desse apanhado dos marcos legais, nota-se diferenças distintas nos países analisados, especialmente nas relações existentes entre os sentidos para o desenvolvimento da educação inclusiva. Bourdieu (2015) informa que essas relações são inseparáveis das que se formam por meio das relações de comunicação, assim, sendo necessário que produzam seus efeitos e eliminem todos os atos de submissão existentes nas concepções antigas para as formas de deficiência.

Moscovici (2011) compreende esse processo como um ato de influência necessária para as modificações na educação, criando um maior desenvolvimento igualitário para erradicar nuances antigas de normatização. Assim, eliminando todos os retratos de submissões que as normatizações antigas se desenvolveram para a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas.

Voltando-se para a análise comparativa entre os países da América Latina selecionados, nota-se, a saber, que a Argentina passou a assumir uma visão sociocrítica acerca das desigualdades sociais, fazendo, desse modo, discussões que fossem pertinentes para que professores pudessem de fato ser transformadores de pensamentos para os mais diversos alunos com suas mais diversas particularidades. Por sua vez, o México desenvolve-se, no que compete às políticas públicas da educação inclusiva, para um atendimento às diversidades étnicas que são próprias do desenvolvimento do país, buscando garantir que todos os professores tenham um ensino bilíngue e uma trajetória formativa em caráter intercultural (Barbosa, 2022).

A Colômbia destaca-se, entre os países selecionados, por possuir duas ênfases distintas para a inclusão, em que a primeira é voltada para formar professores não excludentes, por meio da garantia dos direitos humanos, assim como a reflexão acerca da inclusão enquanto compromisso social e político. O Peru apresenta uma concentração curricular de forma colaborativa para as suas comunidades, focando especialmente na diversidade que se relaciona às questões de interculturalidade (D'Ávila, 2020).

O Brasil discute constantemente a temática, especialmente no que compete à diversidade e à inclusão de todos os alunos, criando

visões conceituais distintas, assim como políticas públicas que possam considerar todas as diversidades étnico-raciais, por meio de discussões que vão de questões de gênero, de classes sociais às mais diversas necessidades especiais e opções sexuais dos alunos (Molina, 2021).

Assim, nota-se que os documentos dos países selecionados possuem discussões distintas e específicas para a promoção, em seus currículos, acerca da temática da diversidade e inclusão, considerando, especialmente, os espaços formativos que são necessários para alcançar os objetivos que são estipulados por meio de suas políticas públicas, sendo formados, de forma clara, em seis dos sete países da América Latina que foram selecionados para a pesquisa (Brasil, Colômbia, Chile, Guatemala, México e Peru). Na Argentina, na formação curricular de suas políticas públicas para a educação inclusiva, não aparece de forma explícita, uma vez que é proposta a formação de uma visão mais ampliada, assim como transversal, voltada a discutir todas as tecnologias para uma inclusão (Molina, 2021).

Vale ser considerado que a Colômbia e a Argentina apresentam modalidades para a concretização prática de suas políticas públicas, responsabilizando em caráter social os mais diferentes agentes de sua modificação; buscando sensibilizar e conscientizar todos os professores para um olhar atento aos mais vulneráveis; criando, com isso, políticas pedagógicas para o desenvolvimento de competências próprias da docência direcionadas aos saberes disciplinares para as particularidades dos alunos (Dos Santos, 2020).

A Argentina, em seu currículo, passa a apresentar espaços direcionados para as práticas da inclusão, com foco na equidade,

assumindo a responsabilidade de que a docência tem que ser formada por meio de um perfil profissional que possa enfrentar todas as desigualdades sociais, criando marcos legais que possam padronizar os currículos e levar à formação de um valor especial para as mais diversas práticas com seus espaços formativos para a inclusão (Dos Santos, 2020).

3. METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada neste estudo consistiu em uma análise abrangente da literatura relacionada à análise comparativa da inclusão na formação de professores em países da América Latina. Conforme destacado por Minayo (2014), a pesquisa bibliográfica se fundamenta em documentos já disponíveis, como livros e artigos acadêmicos, sendo essencial para desvendar as complexidades do ato de educar.

Para a execução deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em periódicos científicos. As fontes foram acessadas eletronicamente por meio de bases de dados como a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), Google Acadêmico, *Web of Science* e Periódicos Capes. Essa abordagem garantiu uma coleta de dados diversificada e atualizada, crucial para entender as dinâmicas que envolvem a pesquisa.

Utilizou-se o operador booleano *AND* junto com os seguintes termos de busca: Formação de professores; América Latina; Inclusão. Esses termos foram escolhidos para oferecer uma visão abrangente sobre os desafios e as demandas enfrentadas na formação docente.

Os critérios de inclusão e exclusão aplicados foram rigorosos, assegurando a relevância e a qualidade das informações coletadas.

Os artigos incluídos no estudo foram selecionados com base nos seguintes critérios: pertinência ao tema específico, acesso gratuito e integral, publicação nos últimos cinco anos, e disponíveis em português, espanhol ou inglês. Foram excluídos aqueles que não atendiam a esses critérios, como publicações pagas ou incompletas, artigos em idiomas não especificados e estudos com recortes temporais anteriores ao período estipulado.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação de professores é um tema de grande relevância para o contexto educacional, especialmente no que compete à inclusão. O Brasil, por exemplo, apresenta formação inicial e continuada para pessoas que pretendem ser professores, em que se desenvolve um olhar crítico para o atendimento das demandas que a sociedade apresenta para uma educação inclusiva (Dias, 2025).

Observando todos os países que foram selecionados na América Latina, nota-se que o Brasil possui diversas particularidades que são oriundas da sua história, cultura e políticas educacionais. Assim, faz-se necessário compreender essas diferenças, analisando como o Brasil e todos os países abordam a formação de professores no que compete à inclusão, considerando todas as práticas que são direcionadas para a formação docente (Dias, 2025).

Por meio de todo o avanço na criação de políticas públicas de inclusão, o Brasil avançou de forma significativa em relação a outros países, por meio de sua legislação que orienta a formação de professores, com ênfase especial às necessidades de capacitações específicas para preparar os professores para lidar com as diversidades em sala de aula. Mas, por sua vez, ainda carece de um

olhar atento para as diversidades escolares, já que elas apresentam desafios a serem sanados, tais como a falta de recursos, assim como a resistência de professores para a adoção das práticas inclusivas. Desse modo, necessitando não somente da promoção de políticas públicas, mas da vistoria para que o sistema educacional de fato avance para a erradicação de obstáculos que se formam na promoção igualitária da educação nacional (Barbosa, 2022).

Por sua vez, em países como Argentina, Colômbia e Guatemala, também houve modificações para a eficácia da inclusão em escolas, criando alguns mecanismos para a formação dos professores. Esses países apresentam trajetórias em políticas inclusivas, em que suas universidades possuem diversas integralidades à formação de professores, com disciplinas que trazem discussões diversas acerca da educação inclusiva (Barbosa, 2022).

Outros países, como Peru e México, promovem formações continuadas aos seus professores, ofertando cursos diversos que focam especialmente na promoção das habilidades e conhecimentos no que compete à inclusão, contribuindo, com isso, para uma maior conscientização sobre a inclusão e sua importância dentro do espaço escolar para a construção de um respeito às mais diversas particularidades dos estudantes (Souza, 2023).

Há diversas normas e reformas educacionais em desenvolvimento, como é o caso do Chile, em que passa a priorizar a inclusão por meio de uma formação continuada aos professores, implementando políticas de formação que criem estágios dentro de escolas inclusivas, permitindo que os professores possam vivenciar a realidade dos alunos com deficiência em espaços escolares que não os seus de origem (Souza, 2023).

Por meio dessas experiências visualizadas, fazendo uma análise comparativa dos países, nota-se que a prática inclusiva é fundamental para o bom desenvolvimento dos países, especialmente na formação de professores e no desenvolvimento de suas competências para a formação continuada, fazendo com que eles se sintam mais preparados para o enfrentamento de todas as particularidades que se formam na educação inclusiva. Devendo, então, promover a formação continuada e inicial dos professores no que compete à educação inclusiva, para a atualização de todos os docentes em relação às metodologias e práticas que se desenvolvam para inclusão nos espaços educacionais (Barbosa, 2022).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visualizou-se no presente artigo que a formação continuada e inclusiva dos professores nos países da América Latina é de fundamental importância para os avanços em seus respectivos países. Diversas são as políticas públicas para a inclusão em espaços escolares, mas sempre necessitando que essas sejam mais desenvolvidas e vistoriadas para o bom desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Por meio da formulação desse olhar analítico para a formação dos professores, combinam formações teóricas e práticas, aliadas às políticas públicas que incentivam a educação, que será efetivada de fato a criação de espaços acolhedores e respeitosos para os alunos com deficiência. Nota-se, ao analisar os países da América Latina, que eles evidenciam a importância de um compartilhamento de experiências e boas práticas entre as suas mais diversas regiões, buscando criar elementos que foquem especialmente na qualidade

de um ensino igualitário para que de fato a aprendizagem e o sentimento de pertencimento possam ser desenvolvidos em todos os alunos.

Esta análise comparativa entre os países da América Latina citados no transcorrer do trabalho evidencia a importante missão de analisar a formação de professores e todas as necessidades que se formam para uma educação interdisciplinar na formação inicial e continuada dos professores. É necessário incluir nos currículos educacionais para a formação dos professores disciplinas voltadas a abordar temáticas da formação da psicologia, pedagogia, assim como sociologia, para que esses professores possam compreender a complexidade desse processo de ensino e aprendizagem no contexto da educação inclusiva.

Os países analisados apresentam diversidades distintas, devendo promover a valorização de identidades dos alunos, por meio de possíveis aprimoramentos para a interdisciplinaridade como prática para adoção da inclusão das escolas nos países da América Latina, buscando preparar seus professores para serem mais conscientes e sensíveis com o desenvolvimento particular de cada um dos alunos com deficiência.

É, desse modo, fundamental que os países da América Latina selecionados para a pesquisa possam estabelecer redes de colaborações e intercâmbios de experiências na formação de seus professores, criando trocas de saberes e práticas entre as mais diversas instituições de ensino, para que se enriqueça a formação de professores, inspirando-se e para a construção efetiva de uma educação que inclua com qualidade.

Assim, faz-se necessária a promoção cada vez maior de outros estudos que possam discutir a colaboração entre os países da América Latina no que compete à inclusão, efetivando a formação de professores, para uma contribuição às necessidades de inclusão. A partir desse estudo, pode-se construir outros, trazendo novas considerações acerca das responsabilidades coletivas para que as instituições de ensino discutam a educação inclusiva perante as particularidades desta ou daquela deficiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, L. P. Integração pedagógica da educação camponesa na América Latina: : Concepções, experiências e sujeitos no enfrentamento do ontocídio e do epistemicídio. **Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 30–53, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/abatira/article/view/14421>. Acesso em: 19 abr. 2026.

BOURDIEU, P. **Realidade da representação e representação da realidade**. Trad. Daniela Kern e Guilherme J. E. Teixeira. 2. ed. rev. In: BOURDIEU, P. A Distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre, Zouk. 2011, p. 446-447.

BRASI. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. D.O.U. Brasília, Casa Civil da Presidência da República, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em

nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. D.O.U., Brasília, 04 de março de 2002, Seção 1, p. 8.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução **CNE/CP n. 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. D.O.U., Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução **CEN/CP n, 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. D.O.U., Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. D.O.U. Brasília, 26 de junho de 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 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. D.O.U., de 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12.

D'ÁVILA, C. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 8, p. 86–101, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3082>. Acesso em: 19 abr. 2026.

DIAS, Mônica Núbia Albuquerque. PROFISSÃO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO E CARREIRA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 5, p. 3389–3400, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i5.19225. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/19225>. Acesso em: 19 abr. 2026.

DOS SANTOS, F. A.; ZANARDINI, J. B.; MARQUES, H. J. Desafios políticos, econômicos e sociais para os docentes na América Latina. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 794–815, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13781. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13781>. Acesso em: 19 abr. 2026.

MOSCOVICI, S. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOLINA, A. A.; RODRIGUES, A. A. A influência da UNESCO nas políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de 2000: The influence of UNESCO in public policies for teaching training in Brazil from 2000. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 31, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2719>. Acesso em: 19 abr. 2026.

PACHECO, Eduarda de Assunção; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E CHILE NA PERSPECTIVA DA UNESCO EM UMA REVISÃO DA LITERATURA. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 23, n. 2, p. 141–154, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.10445842. Disponível em:

<https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/2140>.

Acesso em: 19 abr. 2026.

SOUZA DA SILVA, Fernando Gabriel; DE SOUZA VELASQUEZ, Luciane; GABRIELA CARDOSO DO NASCIMENTO, Ana. Ensino de estatística na educação básica em países da América Latina: uma revisão sistemática
La enseñanza de la estadística en la educación básica en los países de América Latina: una revisión sistemática. **Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, [S. l.], v. 23, n. 4, p. 425–451, 2021. DOI: 10.23925/983-3156.2021v23i4p425-451. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/53037>. Acesso em: 19 abr. 2026.

SOUZA, J. S. de; ZAMPERETTI, M. P. ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS: REFLEXÕES SOBRE O CAMPO EM DISPUTA. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 475–494, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7953967. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1375>. Acesso em: 19 abr. 2026.

UNESCO. Estrategia Regional sobre Docentes OREAL-UNESCO Santiago. **Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina: análisis comparativo de siete casos nacionales**. Santiago do Chile, OREALC/UNESCO, abril 2018.

¹ Pedagoga pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) Pós Graduada em Orientação Educacional pela Universidade Gran. Pedagoga vinculada a Secretaria Estadual de Educação do Estado

do Tocantins (SEDUC-TO) e Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Município de Porto Nacional (SEMED - Porto Nacional) E-mail: ayne.almeida@gmail.com. ORCID: [https://orcid.org/0000-0001-6726-](https://orcid.org/0000-0001-6726-2732)

[2732](https://orcid.org/0000-0001-6726-2732)