

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E NA ARGENTINA:
UM ESTUDO COMPARADO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA O
CONTEXTO INCLUSIVO**

***FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES EN BRASIL Y ARGENTINA: UN
ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN PARA EL
CONTEXTO INCLUSIVO***

***CONTINUING TEACHER EDUCATION IN BRAZIL AND ARGENTINA: A
COMPARATIVE STUDY OF FORMATION POLICIES FOR THE INCLUSIVE
CONTEXT***

Paloma Domingues FERREIRA¹
Gilmar de Carvalho CRUZ²

RESUMO: O presente artigo objetiva um estudo comparado entre as políticas de formação continuada de professores da educação básica para o contexto educacional inclusivo no Brasil e na Argentina. Para tanto, optamos pela metodologia da Educação Comparada, através da qual se pretende conhecer, interpretar e verificar semelhanças e diferenças entre as políticas de formação continuada docente dos países em tela. Primeiramente, discutimos especificamente a formação continuada de professores para o contexto inclusivo no Brasil e na Argentina. Por fim, estabelecemos os pontos de divergências e convergências das políticas nos referidos países, onde verificamos que o aparato legal das políticas de formação continuada de professores da Educação Básica que atuam nas turmas comuns regulares trazem restritas menções, pois, quando falam de formação continuada dos professores, fazem referência aos professores especializados para o trabalho com o Atendimento Educacional Especializado (AEE); e não àqueles das classes comuns regulares, em cujas turmas os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) estão inseridos. O Brasil apresenta uma gama maior de documentos e programas em relação à Argentina, mas nenhum dos dois países possui um documento, um trecho dentro de um documento, e nem um programa que contemple esse grupo de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores. Brasil. Argentina. Inclusão.

¹ Universidade Estadual do Centro- Oeste (UNICENTRO), Irati – PR – Brasil. Integrante dos grupos de pesquisa: Formação Profissional em Contextos Educacionais Inclusivos - FOCUS - Unicentro; Estado, Políticas e Gestão em Educação-EPGE-Unicentro. Mestrado em Educação (UNICENTRO). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2449-3877>. E-mail: paloma.ferreira12@hotmail.com

² Universidade Estadual do Centro- Oeste (UNICENTRO), Irati – PR – Brasil. Professor Associado da Universidade Estadual do Centro-OesteDocente da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UEPG) e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Doutorado em Educação Física (UNICAMP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6626-0727>. E-mail: gilmaircruz@gmail.com

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo un estudio comparativo entre las políticas de formación continua de docentes de educación básica para el contexto educativo inclusivo en Brasil y Argentina. Para ello optamos por la metodología de Educación Comparada, a través de la cual se pretende conocer, interpretar y verificar similitudes y diferencias entre las políticas de formación continua docente de los países en cuestión. Primero, discutimos específicamente la formación continua del profesorado para el contexto inclusivo en Brasil y Argentina. Al final, establecimos los puntos de divergencias y convergencias de las políticas en dichos países, donde constatamos que el aparato legal de las políticas de formación continua de profesores de la Educación Básica que actúan en las clases comunes regulares contienen restringidas menciones, pues, cuando hablan de formación continua de los profesores, hacen referencia a los profesores especializados para el trabajo con el AEE (Asistencia educacional especializada); y no a aquellos de las clases comunes regulares, en cuyas clases están insertados los alumnos con NEE (Necesidades Educativas Especiales). Brasil presenta una gama mayor de documentos y programas en relación a Argentina, pero ninguno de los dos países posee un documento, un trecho dentro de un documento, ni un programa que contemple ese grupo de profesores.

PALABRAS CLAVE: Formación continua de profesores. Brasil. Argentina. Inclusión,

ABSTRACT: This article aims at a comparative study between the policies of continuing education of teachers of basic education for the inclusive educational context in Brazil and Argentina. For that, we opted for the Comparative Education methodology, through which it is intended to know, interpret and verify similarities and differences between the policies of continuing teacher education in the countries in question. First, we specifically discussed continuing teacher education for the inclusive context in Brazil and Argentina. Finally, we established the points of divergences and convergences of policies in the referred countries, where we verified that the legal apparatus of the policies for continuing education of teachers of Basic Education who work in regular common classes bring restricted mentions, because, when they talk about continuing teacher education, they are speaking about the specialized teachers for work with the Specialized Educational Assistance (SEA); and not to those of the regular classes, in whose classes students with Special Educational Needs (SEN) are inserted. Brazil has a greater range of documents and programs in relation to Argentina, but neither country has a document, an excerpt within a document, nor a program that includes this group of teachers.

KEYWORDS: Continuing teacher education. Brazil. Argentina. Inclusion.

Introdução

O presente artigo se assenta num estudo comparativo das políticas de formação continuada de professores da educação básica, no contexto inclusivo, em dois países da América Latina, quais sejam, Brasil e Argentina. Como recorte temporal de pesquisa, elegemos as políticas promulgadas a partir da década de 1990, que representa um marco nas reformas educacionais impulsionadas na América Latina, fruto da necessidade de adequação “[...] à nova ordem econômica, das mudanças trazidas pela revolução tecnológica e pelos novos sistemas de

informação e comunicação” (BUENO *et al.*, 2012, p. 1). Nesse cenário, caracterizado pela inovação tecnológica, científica e social, destacamos dois aspectos: o interesse sobre a formação continuada de professores e a ascensão da educação inclusiva.

Em relação à educação inclusiva, Silva (2016, p. 2) esclarece que essa modalidade “[...] se apresenta com a justificativa de redução das condições impeditivas que limitam a participação social e o pleno exercício da cidadania das pessoas com necessidades educacionais especiais”. Ponderando que as discussões acerca da educação inclusiva acontecem desde o fim da Segunda Guerra Mundial, no caso do Brasil, essa discussão é incitada com a Constituição Federal de 1988, sendo suas políticas concretizadas “[...] em decorrência da disseminação dos ideais e orientações das conferências e convenções internacionais das quais o país foi signatário a partir da década de 1990” (SILVA, 2016, p. 2).

Nessa perspectiva, compreender o processo de formação continuada de professores para esse contexto alude apreender que este se constitui em um campo permeado de discussões e disputas, em que as lutas internas alinhadas às hierarquias presentes no campo das políticas docentes revelam os conflitos, também nas “[...] relações de poder que permeiam as relações humanas nas instituições de formação de professores” (MARTINEZ, 2014, p. 55) e nas políticas que orientam e instituem essa formação. Essas disputas, na maioria das vezes, favorecem os interesses privados.

Além disso, a sociedade constantemente exige mudanças para a formação dos professores, e as mudanças curriculares buscam atender às demandas. Deste modo, a formação continuada vem sendo colocada como uma necessidade em todos os setores da sociedade, tendo em vista as alterações constantes nos conhecimentos, nas tecnologias e no mundo do trabalho. Por isso, compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e a carreira dos professores “[...] se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região” (GATTI, 2009, p. 92).

Nesse sentido, os novos desafios trazidos pelo período da inclusão escolar evidenciam a necessidade de (re)pensar a formação continuada dos professores que atuam com estes alunos dentro da sala de aula comum, uma vez que a maioria desses, em sua formação inicial, não estiveram familiarizados com a diversidade presente no contexto da inclusão escolar. Assim sendo, para compreender os processos formativos para os professores que atuam em salas de aula comum dentro do contexto inclusivo, temos como objetivo analisar comparativamente as políticas de formação continuada de professores da educação básica para o contexto inclusivo no Brasil e na Argentina após a década de 1990.

Do ponto de vista metodológico, para compreender as políticas de formação continuada de professores, implementadas nos dois países, a pesquisa, de cunho qualitativo, intencionou uma análise bibliográfica e documental a partir da metodologia da educação comparada. Teve como objetivo compreender, verificar e interpretar quais os discursos presentes nas políticas de formação continuada de professores para o contexto inclusivo nos países em tela.

Assim, a Educação Comparada agrega ricas reflexões da realidade e da heterogeneidade de cada país estudado. A Educação Comparada é um processo de perceber diferenças e semelhanças, para perceber o outro e, a partir dele, se reconhecer. Nesse sentido, “[...] o interesse pelo estudo de sistemas educacionais forâneos, abordados, refletidos e confrontados com o ‘nosso’ próprio sistema educacional, a Educação Comparada propicia um melhor conhecimento da nossa própria realidade educacional” (BONITATIBUS, 1989, p. 14).

Formação continuada de professores para o contexto inclusivo no Brasil e na Argentina

Importante explicarmos que os documentos que apresentaremos no presente artigo possuem suas bases nos princípios de que a educação inclusiva é aquela que “[...] recebe todo e qualquer aluno, com as suas capacidades, interesses, necessidades e singularidade” (MANTOAN, 2018, p. 3). Todavia, há, na grafia dos textos, recorrência da inclusão, especialmente das pessoas com deficiência. Entretanto, conforme já explicitado, a educação inclusiva objetiva incluir todos os alunos no sistema de ensino regular, independentemente de cor, classe social, cultural, condições econômicas, físicas, cognitivas e psicológicas, entre outros aspectos.

As políticas públicas para a formação de professores na América Latina, em especial na Argentina e no Brasil, estão inscritas no contexto das reformas educacionais deflagradas na década de 1990 e fortemente influenciadas pelo ideário neoliberal. Diante disso, traz, a partir dos discursos e recomendações internacionais, as reformas educacionais, firmadas especialmente na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, e que resultou no documento intitulado “Declaração Mundial sobre Educação Para Todos”, que influenciou e embasou políticas educativas em diferentes países. De acordo com Gorostiaga e Vieira (2011, p. 64),

A influência da globalização nos sistemas educacionais se deriva tanto do aumento da competitividade econômica entre os países no nível mundial quanto a difusão de modelos culturais que defendem determinadas linhas de reforma educacional. Nesse aspecto, organismos como a OCDE ou o Banco Mundial cumpriram um papel significativo, recomendando ou prescrevendo

políticas que enfatizam o papel da educação na provisão dos requisitos básicos para participar da nova ‘economia do conhecimento’.

Quanto à profissão docente, especificamente, podemos inferir que as reformas educacionais “[...] não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para reformar os professores e para mudar o que significa ser professor” (BALL, 2002, p. 4-5). Dessa forma, em muitas propostas das agências internacionais, o professor aparece como o agente inovador da escola, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, bem como às competências e habilidades necessárias à sua profissão em tempos de novas condições e modalidades de trabalho.

Além disso, deslocam a figura do professor para a centralidade do processo educativo, destacando modelos formativos que encurtam e aligeiram a formação inicial e reforçam a necessidade de formação continuada como uma tendência, que se dedica especialmente a preencher as lacunas deixadas pela formação inicial. Assim, a formação continuada é entendida em ‘continuum’, ou seja, uma formação ao longo da vida do professor. Para Dri (2013, p. 81):

Sob a égide da formação encontra-se a concepção de Educação Continuada que como o próprio nome sugere é a continuação de um processo educativo, no qual se aprende sempre, independente [sic] da idade e local, pois a educação continuada é um processo continuum, propondo que as pessoas devem estar receptivas às novas ideias e conhecimentos, podendo passar por espaços formais como o da escola e o da universidade ou menos formais como o do trabalho, o da casa, o do lazer e o da cultura, melhor dizendo, um processo que não se encontra estagnado.

Desde sua inserção nos sistemas de ensino, a formação continuada assumiu diferentes denominações e concepções, e conceituá-la não é uma das tarefas mais fáceis considerando sua infinidade de propostas. Ao longo dos anos termos como treinamento, reciclagem, capacitação e aperfeiçoamento foram utilizados para esse processo formativo, que não tem o mesmo significado e atribuição que a formação inicial, mas também não pode ser compreendido dissociado dela. São, na verdade, processos complementares.

Seja num sentido mais amplo, ou ofertada no espaço de trabalho do professor, é certo que a formação continuada está debruçada sobre as diferentes temáticas educativas e necessidades que perpassam a escola. Ao se pensar no trabalho docente para o contexto inclusivo, é importante compreender as especificidades que permeiam esse campo.

A partir da década de 1990, as políticas de inclusão disseminadas mundialmente por meio de documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), além da Convenção de Guatemala criada em 2001, passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Também nessa

década o Brasil promulga o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº. 8.069/90, que determina em seu artigo 55, que: “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

O paradigma da educação inclusiva implica na inserção de pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais (NEE) na escola regular e nas salas de aula comuns, garantindo que esses usufruam o direito à educação, que não se restringe ao acesso à sala de aula, mas sua permanência e efetiva aprendizagem. Para tanto, é necessário que esses alunos sejam atendidos em suas especificidades, particularidades e necessidades. Nesse sentido, a partir do conceito de inclusão, nos referimos aos professores da educação básica que trabalham na escola comum com um grupo de alunos heterogêneo em que alguns apresentam NEE, entendendo que estes professores devem dar conta dos conteúdos curriculares de modo a assegurar o aprendizado de sua turma.

Dessa forma, na tentativa de assegurar a aprendizagem e o desempenho acadêmico dos alunos, é importante a articulação entre os professores que atuam na sala de aula comum, que pela legislação brasileira são os chamados ‘capacitados’, e aqueles que trabalham com o AEE, entendidos como os ‘especializados’. Ambos os professores possuem atribuições diferentes. Segundo o descrito nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, os professores capacitados têm sob sua responsabilidade:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p. 31-32).

Os professores especializados em educação especial, por sua vez, são:

[...] aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras [...] (BRASIL, 2001, p. 32).

Isto posto, de acordo com as diretrizes o trabalho dos professores tidos como capacitados deve ser pensado no coletivo, uma vez que juntamente com os professores ‘especializados’ irão pensar e mobilizar ações pedagógicas com vistas a promover a aprendizagem das crianças que necessitam de AEE. Já os professores tidos como especializados

compõem o grupo cujos conhecimentos são relativos ao ensino da educação especial, e que são usados para ensinar “[...] conteúdos próprios da Educação Especial, entre os quais orientação e mobilidade, uso de tecnologia assistida, ensino de LIBRAS e de Português como 2ª língua dos surdos, entre outros” (INCLUSÃO JÁ, 2020). Para tanto, esses professores precisam de formação específica na área da educação especial, seja no campo da graduação e/ou da pós-graduação.

Diante desse cenário, novos desafios trazidos da inclusão escolar demonstram a importância e a necessidade de repensar a formação dos professores que atuam nesse contexto, bem como o cumprimento do que diz a legislação sobre a formação específica na área de educação inclusiva, tendo em vista o AEE e o apoio pedagógico de caráter complementar e suplementar (BRASIL, 1996). Ou seja, estes profissionais atuam de maneira colaborativa, auxiliando o professor da classe regular.

Em 2001, a Resolução nº 02/01 (BRASIL, 2001), do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determina, nos artigos 8º e 18º, que tratam da formação de professores para a inclusão e dos sujeitos com NEE na educação básica, que:

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I- professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos [...];

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que estas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDB e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental [...] (BRASIL, 2001).

Destarte, essa política regulamenta medidas para fornecer o AEE aos alunos com NEE. Entretanto, essas medidas parecem favorecer o desenvolvimento do ser humano e trazer uma nova abordagem para a educação. Além disso, essa resolução instituiu como deve ser a formação dos professores que irão trabalhar com a educação especial. Considerando a educação inclusiva, além dos documentos legais, apresentamos alguns programas do governo federal brasileiro que foram construídos na perspectiva inclusiva, mas com enfoque na educação especial, particularmente a formação docente para o AEE.

No ano de 2003, o MEC, visando à formação dos gestores escolares e professores para atuar em contextos inclusivos, criou o programa do Governo Federal intitulado “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”. Verifica-se que este programa se encontra, atualmente,

alocado em Programas e Ações da SECADI. O programa tem como objetivo o apoio à transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, por meio da formação dos gestores e professores. Assim, o programa tratou de “disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2006, p. 1).

Em 2004, por meio da análise de uma coleção produzida por consultores para o MEC, por intermédio da então SEESP, secretaria hoje extinta, foi elaborada uma coleção de livros intitulados “Saberes e Práticas da Inclusão”, que abordam a formação de professores que trabalham com a educação especial, no âmbito da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essa coleção é composta de nove fascículos, trazendo temas específicos sobre o atendimento às NEE das crianças, com faixa etária de zero até os seis anos de idade. A coleção de livros também traz sugestões de materiais para os professores trabalharem aspectos do ensino-aprendizagem dessas crianças. Assim, embora a coleção não constitua um programa de formação específico, por muito tempo foi um material importante para os professores, que serviu de base para sua formação.

Em 2010, o MEC cria o documento “Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, composto por 10 fascículos. Neste documento, o MEC apresenta aos sistemas de ensino, especialmente aos professores e professoras da escola comum, subsídios para o atendimento dessa escola e de sua articulação com a educação especial e seus serviços. Em todo o documento é traçado um conjunto de fundamentos teóricos e metodológicos sobre a escola comum na perspectiva inclusiva, o papel do AEE no ambiente das escolas regulares de Educação Básica, a organização da sala de recursos multifuncionais, além da parceria com o professor da sala comum.

A formação continuada é uma das prioridades para alcance das metas estipuladas pelo Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014-2024, em suas diferentes edições, que poderão compor uma educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade para todos num prazo de 10 anos para sua plena aplicação. Em linhas gerais, à formação continuada na perspectiva da inclusão, o PNE faz referência mais específica na Meta 4, que objetiva a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e que compõem o grupo etário de quatro a dezessete anos (BRASIL, 2014). Para tanto, nas estratégias dessa meta é recorrente a menção da formação continuada de professores para o AEE, dando a entender a formação continuada

para os professores das classes regulares uma única vez quando prevê possibilidades de ampliação dessa formação.

No caso argentino, a Lei de Educação Nacional (LEN) nº 26.206 de 2006, que se compara com a brasileira LDB nº 9.394/96, também foi elaborada após a promulgação da declaração de Salamanca. No que tange à formação continuada para a inclusão, na Argentina, não há um plano ou programas específicos para a formação continuada de professores para trabalhar com esse contexto com a mesma perspectiva que no Brasil. O atendimento a alunos com NEE está legalizado na educação especial. A maioria dos documentos argentinos, quando se refere à educação inclusiva, se refere aos alunos mais vulneráveis, de extrema pobreza.

Na década de 1990, o movimento de inclusão foi se difundindo, contrapondo-se ao de integração, e foi ao final dela que a Argentina propôs o documento intitulado “La Concertacion Serie A, nº 19 Acuerdo Marco para la Educacion Especial (1998)”, que demonstra intenções de modificação da educação especial com bases inclusivas, ou seja, colocar todos os alunos na escola comum regular. Esse parece ser o documento argentino com maior especificidade acerca desse movimento, pois é nele que as diversidades e as necessidades educacionais especiais (NEE) são tratados como componentes de um mesmo espaço. Além disso, é nesse documento que a formação continuada aparece com mais detalhes.

Dessa forma, o “Acuerdo Marco”, dentro de uma perspectiva inclusiva, propôs a transformação da educação especial. No que se refere à formação de professores, o documento deixa claro que temáticas como a formação para a diversidade e para as NEE, além daquelas mais específicas para a educação especial, devem ser desenvolvidas nos espaços curriculares comuns a toda formação docente (MATALUNA, 2011). Portanto, deverá trabalhar a composição curricular da seguinte forma:

Introduzir com caráter obrigatório o estudo da atenção à diversidade e às necessidades educativas especiais na estrutura curricular da formação de professores [...]. Desenvolver estruturas curriculares específicas para as diferentes carreiras relacionadas com a educação especial. Programar cursos para graduados, sobre temas específicos da educação especial. Estabelecer convênios com os Departamentos de Pedagogia (ou seus equivalentes) das Universidades para formar seus professores no atendimento à diversidade e às necessidades educacionais especiais (ARGENTINA, 1998, p. 16, tradução nossa).

Nesse aspecto, o “Acuerdo Marco” apresenta um entendimento mais amplo acerca da inclusão, ao enfatizar a necessidade de que os currículos relacionados à formação docente contemplem o estudo sobre as diversidades, as NEE, e a educação especial, enquanto outros acabam por destacar um ou outro. Além disso, o documento traz a compreensão de que a

formação de professores é importante no que tange à educação no contexto inclusivo, afinal são eles que convivem a maior parte do tempo escolar com os alunos.

Outra questão em relação à formação continuada: o referido documento dispõe que esta estará vinculada aos aspectos da transformação da atenção de alunos com NEE, pois é necessário um marco de referência a partir dos conceitos essenciais da transformação da educação especial, a fim de selecionar os conteúdos constantes nas propostas de capacitação.

Acrescenta também que é imprescindível complementar as distintas dimensões da “capacitação conjunta de professores de educação comum e especial visando fortalecer estratégias de trabalho compartilhado; capacitação específica para professores de educação especial e equipes interdisciplinares” (ARGENTINA, 1998, p. 18). Assim, o documento salienta que é indispensável uma capacitação conjunta de professores de educação comum e especial predispostos a reforçar táticas para o trabalho compartilhado; sabemos que na prática elas não funcionam dessa forma, seja incluindo o documento nas propostas curriculares de formação docente inicial ou nas ações de formação continuada dos docentes.

Outrossim, considerando que a educação inclusiva tem como seu objetivo principal educação de qualidade para todos, independente de suas especificidades, ao conglomerar todos os alunos, sem exceções, esta não se limita a alunos com deficiência, mas como o próprio nome sugere, a educação inclusiva inclui todas as pessoas, com suas necessidades educacionais, sejam elas especiais ou não.

Assim, a escola especial é definida no “Acuerdo Marco” como um ‘continuum’ de serviços educacionais, estratégias, conhecimentos e recursos pedagógicos, formação de professores, visando garantir um processo educacional abrangente, flexível e dinâmico para pessoas com NEE, temporárias ou permanentes, fornecidas por organizações específicas e apoios diversificados. Ressaltamos a importância desse documento ter como um de seus objetivos a questão da flexibilidade ao atendimento com esses alunos, assim como a formação adequada aos docentes para trabalhar com esse público-alvo.

Aspectos divergentes e convergentes na formação continuada de professores da educação básica para o contexto inclusivo no Brasil e na Argentina

No contexto atual, discutir políticas públicas educacionais é um desafio ainda maior, pois a extinção e promulgação destas tem sido recorrente. Em termos de políticas de formação continuada de professores no contexto inclusivo, a realidade revelada, conforme a pesquisa se desenrolava, foi árida ao nos depararmos com certa ausência de documentos legais específicos

sobre a formação continuada de professores da educação básica que atuam nas turmas regulares comuns na perspectiva inclusiva.

A partir dos documentos analisados acerca da formação continuada de professores da educação básica para o contexto inclusivo nos referidos países, compreendemos que embora tais políticas sejam particulares de cada país, há uma tendência comum referenciada nas orientações dos organismos internacionais. Ora isso esteja mais velado, ora fique mais nítido e acirrado, como os movimentos vistos no Brasil nos últimos anos, em que um pacote de reformas educacionais foi se instaurando, confluindo para um projeto de sociedade.

Nesse aspecto, embora ambos os países tenham leis com base na perspectiva inclusiva, que defende a inserção de todos na escola regular, independentemente de qualquer distinção; e reconhecendo suas diferenças a fim de oportunizá-la em seus interesses, capacidades e singularidades, ao se falar de educação inclusiva e formação continuada de professores para esse contexto os documentos argentinos vão tratar da inclusão num sentido mais amplo, especialmente relacionada às desigualdades e diversidades. Já ao pontuarem os alunos com deficiências e NEE reportar-se-ão aos documentos relativos à educação especial. No Brasil, a maior parte dos documentos que se referem à inclusão partem da inserção das pessoas com deficiência e NEE. Nesse aspecto, Díez (2010, p. 16-17) pondera que a educação inclusiva:

Não está sendo desenvolvida da mesma maneira em todos os países. Em alguns, a inclusão passa por desafiar aos sistemas de educação com o fim de garantir a escolarização de todos os meninos e meninas. Em outros, o objetivo está em combater situações onde a escola para determinados estudantes representa medidas de atenção à diversidade segregadoras e o estabelecimento de vias paralelas. E também há outros países os quais aparentemente suas políticas de educação refletem os princípios de uma educação inclusiva, mas que na prática estão sendo desenvolvidas propostas pseudo-inclusivas.

Com base nas considerações do autor inferimos que o movimento inclusivo se faz em cada país a sua maneira, ou seja, a partir da sua compreensão do que seja inclusão; pelas peculiaridades históricas, políticas, culturais e sociais de cada realidade; pelas intencionalidades que se sobrepõem já no contexto de influência das políticas, e se mantêm na escrita do texto e posteriormente em sua implementação. Enfim, são particularidades de cada contexto nacional, movidas por tendências globais.

A partir dessas maneiras de manifestar a inclusão em cada país, no caso da formação continuada de professores da educação básica que atuam nas turmas comuns regulares, o aparato legal traz restritas menções, pois quando fala de formação continuada dos professores faz referência aos professores especializados para o trabalho com o AEE e não daqueles das classes comuns regulares em cujas turmas os alunos com NEE estão inseridos. Quando

observados em conjunto, o Brasil apresenta uma gama maior de documentos e programas que a Argentina, mas nenhum deles tem um documento, um trecho dentro de um documento ou um programa que contemple esse grupo de professores.

Ao sinalizarmos essa carência do ponto de vista das políticas sobre a temática, reconhecemos que embora as leis tenham um papel fundamental no processo de mudança em direção à inclusão, elas por si só não garantem que isso se efetive dentro das instituições de ensino, nem mesmo na formação dos professores para trabalhar com os alunos com NEE.

Entretanto, as leis constituem um apoio importante para incorporar e clarificar os objetivos da inclusão na discussão política e revisar as leis anteriores, de maneira que se adaptem às mudanças que são necessárias para a educação como um todo. Claro que no caso do movimento da educação inclusiva não podemos perder de vista sua amplitude, que extrapola os aspectos educacionais, estendendo-se para toda a sociedade. Dessa forma, são ações políticas, sociais, culturais e educacionais. Para tanto, o discurso expresso nos documentos tanto brasileiros quanto argentinos acerca das políticas de formação continuada de professores para o contexto inclusivo nos permitiu sistematizar os avanços e a falta de políticas públicas para a formação dos professores para atuar com os alunos com NEE.

Assim, entendemos a que a formação continuada deve ser pensada do ponto de vista da formação educativa do sujeito, sendo que os seres humanos não se igualam a peças que devem ser encaixadas para fins lucrativos, mas indivíduos excepcionais, independentes e autores da sua própria história. A questão da valorização dos saberes e da relação teoria-prática possibilita enriquecimento na formação, reflexão da prática, bem como a possibilidade de mudanças para melhoria na qualidade da educação e valorização da participação de todos no processo educacional. É nessa perspectiva que defendemos a formação continuada.

Isto posto, consideramos que a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a mudança do professor e sua prática em sala de aula, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do contato com diferentes concepções, proporcionados pelos programas de formação continuada, que é possível essa transformação.

Uma questão que é importante compreender é que não é possível desvincular a formação continuada docente do contexto em que se realizam. Argentina e Brasil possuem uma diversidade cultural que se manifesta nas relações sociais e institucionais e configura-se pelo caráter de identidades interculturais, presente nas relações e nas práticas sociais, marcadas pela existência do outro. Assim, torna-se importante identificar, observar e analisar os principais motivos para que a formação continuada do professor esteja em constante atualização, uma vez

que a sociedade está sempre em transformação com o avanço da tecnologia e o desenvolvimento humano, visando uma melhoria na educação e no ensino.

Considerações finais

Em tempos de grande desvalorização da educação e de precarização da profissão docente, pensar sobre aspectos relativos à formação continuada como pré-requisito para a qualidade educacional mensurada por índices internacionais nos levou a uma incursão nas próprias políticas docentes que abarcam os processos de formação, a carreira, as práticas, entre outros aspectos inerentes à docência. Foi possível identificar que, em geral, os programas de formação continuada de professores no Brasil e na Argentina são cursos atendidos por meio de políticas homogêneas, com ações isoladas e fragmentadas, sem especificidades sobre o contexto inclusivo no que se refere aos professores das classes comuns regulares.

As políticas que objetivam a inclusão de alunos com NEE na escola regular devem abarcar a formação continuada, sendo, portanto, políticas abrangentes e que visam garantir condições físicas, materiais e de pessoal para que esses alunos não somente estejam matriculados na escola, mas que possam aprender e se desenvolver em todas as suas potencialidades. Se o aluno com NEE chegou à escola, o professor, incontestavelmente, precisa ter uma formação que lhe ofereça condições mínimas para desenvolver seu trabalho. Isso significa que todos os professores devem ter, em sua formação continuada, ao menos uma base teórica para atender esses alunos.

Por fim, é importante entendermos que a formação continuada de professores é apenas mais um recurso, dentre outros vários que necessitam estar em constantes reformulações no desenvolvimento das políticas públicas para que, assim, a educação possa ser de fato inclusiva. Além disso, precisamos que a educação inclusiva aconteça não apenas na sala de aula, como prática educativa, mas também na escola, como prática social, ampliando sua ação para a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional n. 26.206, del 27 de diciembre de 2006.** Buenos Aires, 2006.

ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación. **Documentos para la Concertación.** Serie A, N° 19. Acuerdo Marco para la Educación Especial. Buenos Aires, 1998.

BALL, S. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.

BONITATIBUS, S. G. **Educação Comparada: conceito, evolução, métodos**. São Paulo: EPU, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394. De 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova do Plano Nacional da Educação. Brasília: DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BUENO, B. *et al.* Formação continuada de professores na América Latina: as políticas do Chile, México e Argentina. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO. POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA AMÉRICA LATINA: PRAXIS DOCENTE Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL, 9., 2012, Santiago de Chile. **Anais [...]**. Santiago de Chile, 2012. CD-ROM.

DEAN, M. Governando o alto desempregado em uma sociedade ativa. **Economia e Sociedade**, v. 2, n. 4, p. 559-583, 1995.

DÍEZ, A. M. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 5, n. 1, jan./jul. 2010.

DRI, W.I.Y. de O. **A ação pública e a formação continuada de professores: um estudo de caso no Brasil e na Argentina**. 2013. 319 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

ENS, R. T.; GISI, M. L. Políticas Educacionais no Brasil e a Formação de Professores. *In*: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (org.). **Políticas de Formação do Professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011.

GATTI, B. A. Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GOROSTIAGA, J. M.; VIEIRA, L. M. F. Tendências nacionais e subnacionais no governo escolar: Argentina e Brasil, 1990-2010. *In*: OLIVEIRA, D. A.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. (org.). **Políticas Educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte: Fino traço, 2011. p. 63- 90.

MANTOAN, M. T. E. **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. São Paulo: LEPED. FE/UNICAMP, 2018.

MARTINEZ, F. W. **Licenciatura em Ciências Biológicas**: um estudo sobre a formação pedagógica. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2014.

MATALUNA, M. B. **Políticas de atendimento escolar a pessoas com necessidades educacionais especiais**: Um estudo comparado (Brasil e Argentina). 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, F. C. T. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 209-224, jan./mar. 2016.

Como referenciar este artigo

FERREIRA, P. D.; CRUZ, G. C. Formação continuada de professores no Brasil e na Argentina: Um estudo comparado das políticas de formação para o contexto inclusivo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0413-0427, jan./mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14675>

Submetido em: 25/01/2021

Revisões requeridas em: 08/03/2021

Aprovado em: 23/04/2021

Publicado em: 02/01/2022