

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

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

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

Paloma Domingues FERREIRA<sup>1</sup>  
Gilmar de Carvalho CRUZ<sup>2</sup>

**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

**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

<sup>1</sup> Universidad Estatal del Medio Oeste (UNICENTRO), Irati – PR – Brasil. Miembro de los grupos de investigación: Formación Profesional en Contextos Educativos Inclusivos - FOCUS - Unicentro; Estado, Políticas y Gestión en Educación-EPGE-Unicentro. Maestría en educación (UNICENTRO). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2449-3877>. E-mail: paloma.ferreira12@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidad Estatal del Medio Oeste (UNICENTRO), Irati – PR – Brasil. Profesor Asociado y Docente en la Universidad Estatal de la Universidad Estatal del Medio Oeste (UNICENTRO), Profesor permanente del Programa de Posgrado en Educación (UEPG) y de la Maestría Profesional en Educación Inclusiva en Red Nacional (PROFEI), en la Universidad Estadual de Paraná (UNESPAR). Doctorado Educación Física (UNICAMP). Becario de Productividad investigadora del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6626-0727>. E-mail: gilmailcruz@gmail.com

*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.*

**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*

## Introducción

Este artículo se basa en un estudio comparativo de las políticas de educación continua de los docentes de educación básica, en el contexto inclusivo, en dos países de América Latina, ya sean Brasil y Argentina. Como marco temporal de investigación, hemos liderado las políticas promulgadas desde la década de 1990, lo que representa un hito en las reformas educativas impulsadas en América Latina, resultado de la necesidad de adecuación "[...] al nuevo orden económico, desde los cambios provocados por la revolución tecnológica y los nuevos sistemas de información y comunicación" (BUENO *et al.*, 2012, p. 1). En este escenario, caracterizado

por la innovación tecnológica, científica y social, destacamos dos aspectos: el interés por la formación continua del profesorado y el auge de la educación inclusiva.

Respecto a la educación inclusiva, Silva (2016, p. 2) explica que esta modalidad "[...] se presenta con la justificación de reducir las condiciones impeditivas que limitan la participación social y el pleno ejercicio de la ciudadanía de las personas con necesidades educativas especiales". Considerando que las discusiones sobre educación inclusiva han tenido lugar desde el final de la Segunda Guerra Mundial, en el caso de Brasil, esta discusión se incita con la Constitución Federal de 1988, y sus políticas se implementan "[...] debido a la difusión de los ideales y orientaciones de las conferencias y convenciones internacionales de las que el país es signatario desde la década de 1990" (SILVA, 2016, p. 2).

En esta perspectiva, comprender el proceso de formación continua docente para este contexto alude al entendimiento de que constituye un campo permeado de discusiones y disputas, en el que las luchas internas alineadas con las jerarquías presentes en el campo de las políticas docentes revelan conflictos, también en el "[...] relaciones de poder que impregnan las relaciones humanas en las instituciones de formación docente" (MARTINEZ, 2014, p. 55) y en las políticas que guían e instituyen esta formación. Estas disputas, en la mayoría de los casos, favorecen los intereses privados.

Además, la sociedad demanda constantemente cambios para la formación docente, y los cambios curriculares buscan satisfacer las demandas. Así, la formación continua se ha colocado como una necesidad en todos los sectores de la sociedad, en vista de los constantes cambios en el conocimiento, las tecnologías y en el mundo del trabajo. Por ello, comprender y debatir la formación, las condiciones de trabajo y la trayectoria del profesorado "[...] se vuelve importante para la comprensión y discusión de la calidad educativa de un país, o de una región" (GATTI, 2009, p. 92).

En este sentido, los nuevos retos que trae el periodo de inclusión escolar muestran la necesidad de (re)pensar en la formación continua de los docentes que trabajan con estos alumnos dentro del aula común, ya que la mayoría de ellos, en su educación inicial, no estaban familiarizados con la diversidad presente en el contexto de la inclusión escolar. Por lo tanto, con el fin de comprender los procesos formativos para los docentes que trabajan en aulas comunes dentro del contexto inclusivo, nuestro objetivo es analizar comparativamente las políticas de educación continua de los docentes de educación básica para el contexto inclusivo en Brasil y Argentina después de la década de 1990.

Desde el punto de vista metodológico, con el fin de comprender las políticas de formación continua docente implementadas en ambos países, la investigación, de carácter

cualitativo, pretendía un análisis bibliográfico y documental desde la metodología de la educación comparada. El objetivo fue comprender, verificar e interpretar qué discursos están presentes en las políticas de formación continua docente para el contexto inclusivo en los países en pantalla.

Así, la Educación Comparada agrega ricas reflexiones de la realidad y heterogeneidad de cada país estudiado. La Educación Comparada es un proceso de percibir diferencias y similitudes, de percibir al otro y, a partir de él, de reconocerse unos a otros. En este sentido, "[...] el interés por el estudio de los sistemas educativos formales, abordados, reflejados y confrontados con 'nuestro' sistema educativo, la Educación Comparada proporciona un mejor conocimiento de nuestra propia realidad educativa" (BONITATIBUS, 1989, p. 14).

### **Formación continua del profesorado para el contexto inclusivo en Brasil y Argentina**

Es importante explicar que los documentos que presentaremos en este artículo tienen su base en los principios de que la educación inclusiva es que "[...] recibe a cualquier estudiante, con sus habilidades, intereses, necesidades y singularidad" (MANTOAN, 2018, p. 3). Sin embargo, hay, en la ortografía de los textos, recurrencia de la inclusión, especialmente de las personas con discapacidad. Sin embargo, como ya se ha explicado, la educación inclusiva tiene como objetivo incluir a todos los estudiantes en el sistema de educación regular, independientemente del color, la clase social, las condiciones culturales, económicas, físicas, cognitivas y psicológicas, entre otros aspectos.

Las políticas públicas para la formación docente en América Latina, especialmente en Argentina y Brasil, se inscriben en el contexto de las reformas educativas desencadenadas en la década de 1990 y fuertemente influenciadas por las ideas neoliberales. Por lo tanto, trae, de los discursos y recomendaciones internacionales, las reformas educativas, firmadas especialmente en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990, y que dieron lugar al documento titulado "Declaración Mundial sobre Educación para Todos", que influyó y apoyó las políticas educativas en diferentes países. Según Gorostiaga y Vieira (2011, p. 64),

La influencia de la globalización en los sistemas educativos se deriva tanto del aumento de la competitividad económica entre los países de todo el mundo como de la difusión de modelos culturales que defienden ciertas líneas de reforma educativa. En este sentido, organismos como la OCDE o el Banco Mundial han desempeñado un papel importante en la recomendación o prescripción de políticas que hacen hincapié en el papel de la educación en la

provisión de requisitos básicos para participar en la nueva "economía del conocimiento".

En cuanto a la profesión docente, concretamente, podemos inferir que las reformas educativas "[...] no son simplemente vehículos para el cambio técnico y estructural de las organizaciones, sino también mecanismos para reformar a los docentes y cambiar lo que significa ser docente" (BALL, 2002, p. 4-5). Así, en muchas propuestas de organismos internacionales, el docente aparece como el agente innovador de la escuela, especialmente en lo que respecta al proceso de enseñanza y aprendizaje, así como a las habilidades y destrezas necesarias para su profesión en tiempos de nuevas condiciones y modalidades de trabajo.

Además, trasladan la figura del docente a la centralidad del proceso educativo, destacando los modelos formativos que acortan y aligeran la formación inicial y refuerzan la necesidad de la educación continua como tendencia, que se dedica especialmente a llenar los vacíos que deja la formación inicial. Así, la formación continua se entiende en 'continuo', es decir, una formación a lo largo de la vida del maestro. Para Dri (2013, p. 81):

Bajo la égida de la formación está el concepto de Educación Continua que como su nombre lo indica es la continuación de un proceso educativo, en el que uno siempre aprende, independientemente de la edad y el lugar, porque la educación continua es un proceso continuo, proponiendo que las personas deben ser receptivas a nuevas ideas y conocimientos, pudiendo pasar por espacios formales como la escuela y la universidad o menos formales como el trabajo, la de la casa, la del ocio y la de la cultura, mejor dicho, un proceso que no se estanque.

Desde su inserción en los sistemas educativos, la educación continua ha asumido diferentes denominaciones y concepciones, y concebirla no es una de las tareas más fáciles teniendo en cuenta su multitud de propuestas. A lo largo de los años se han utilizado términos como formación, reciclaje, formación y mejora para este proceso formativo, que no tiene el mismo significado y atribución que la formación inicial, pero tampoco se puede entender disociado de él. Son, de hecho, procesos complementarios.

Ya sea en un sentido más amplio, u ofrecido en el espacio de trabajo del docente, es cierto que la educación continua se centra en los diferentes temas y necesidades educativas que impregnan la escuela. Al pensar en el trabajo de enseñanza para el contexto inclusivo, es importante comprender las especificidades que impregnan este campo.

Desde la década de 1990, las políticas de inclusión difundidas a nivel mundial a través de documentos internacionales como la Declaración Mundial de Educación para Todos (1990) y la Declaración de Salamanca (1994), además de la Convención guatemalteca establecida en 2001, han influido en la formulación de políticas públicas para la educación inclusiva. También

en esta década Brasil promulga el Estatuto de la Niñez y la Adolescencia (ECA) - Ley No. 8.069/90, que establece en su artículo 55 que: "Los padres o tutores tienen la obligación de inscribir a sus hijos o alumnos en el sistema escolar ordinario" (BRASIL, 1990).

El paradigma de la educación inclusiva implica la inserción de las personas con discapacidad y necesidades educativas especiales (NEE) en la escuela regular y en las aulas comunes, asegurando que gocen del derecho a la educación, que no se restringe al acceso al aula, sino a su permanencia y aprendizaje efectivo. Por lo tanto, es necesario que estos estudiantes sean atendidos en sus especificidades, particularidades y necesidades. En este sentido, desde el concepto de inclusión, nos referimos a los docentes de educación básica que trabajan en la escuela común con un grupo de alumnos heterogéneos en el que algunos presentan NEE, entendiendo que estos docentes deben cuidar los contenidos curriculares con el fin de asegurar el aprendizaje de su clase.

Por lo tanto, en un intento de asegurar el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes, es importante articular a los maestros que trabajan en el aula común, que por la legislación brasileña son los llamados "calificados", y los que trabajan con la AAE, entendidos como los "*especializados*". Ambos profesores tienen diferentes tareas. De conformidad con las Directrices nacionales para la educación especial en la educación básica de 2001, los maestros capacitados tienen bajo su responsabilidad:

I - comprender las necesidades educativas especiales de los estudiantes y valorar la educación inclusiva; II - flexibilizar la acción pedagógica en las diferentes áreas del conocimiento de forma adecuada a las necesidades especiales de aprendizaje; III - evaluar continuamente la efectividad del proceso educativo para satisfacer las necesidades educativas especiales; IV - trabajar en equipo, incluyendo profesores especializados en educación especial (BRASIL, 2001, p. 31-32).

Los maestros especializados en educación especial, a su vez, son:

[...] aquellos que han desarrollado competencias para identificar necesidades educativas especiales, definir e implementar respuestas educativas a estas necesidades, apoyar al docente de la clase común, actuar en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, desarrollar estrategias de flexibilidad, adaptación curricular y prácticas pedagógicas alternativas, entre otros [...] (BRASIL, 2001, p. 32).

Dicho esto, según las directrices, el trabajo de los docentes considerados cualificados debe ser pensado en el colectivo, ya que junto con los docentes 'especializados' pensarán y movilizarán acciones pedagógicas con miras a promover el aprendizaje de los niños necesitados de ESA. Los profesores considerados especializados conforman el grupo cuyos conocimientos

están relacionados con la enseñanza de la educación especial, y que se utilizan para enseñar "[...] contenidos propios de Educación Especial, incluyendo orientación y movilidad, uso de tecnología asistida, enseñanza de LIBRAS y portugués como 2ª lengua de sordos, entre otros" (INCLUSION JÁ, 2020). Para ello, estos docentes necesitan una formación específica en el área de la educación especial, ya sea en el ámbito de la educación de grado y/o posgrado.

Ante este escenario, los nuevos desafíos que plantea la inclusión escolar demuestran la importancia y necesidad de repensar la formación de los docentes que trabajan en este contexto, así como el cumplimiento de la legislación sobre formación específica en el área de la educación inclusiva, en vista de la ESA y el apoyo pedagógico de carácter complementario y complementario (BRASIL, 1996). Es decir, estos profesionales trabajan en colaboración, asistiendo al profesor de la clase regular.

En 2001, la Resolución N° 02/01 (BRASIL, 2001) del Consejo Nacional de Educación (CNE), que establece los Lineamientos Nacionales para la Educación Especial en Educación Básica, determina, en sus artículos 8 y 18, que se refieren a la formación de docentes para la inclusión y asignaturas con NEE en educación básica, que:

Artículo 8. Las escuelas del sistema escolar regular deben prever y proveer en la organización de sus clases comunes: I- maestros de las clases comunes y educación especial capacitados y especializados, respectivamente, para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes [...];

Artículo 18. Corresponde a los sistemas educativos establecer estándares para el funcionamiento de sus escuelas, para que cuenten con las condiciones suficientes para desarrollar su proyecto pedagógico y puedan contar con docentes calificados y especializados, según lo previsto en el artículo 59 de la LDB y con los Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación de Maestros de Educación Infantil y los Primeros Años de Escuela Primaria [...] (BRASIL, 2001).

Por lo tanto, esta política regula las medidas para proporcionar la AAE a los estudiantes con NEE. Sin embargo, estas medidas parecen favorecer el desarrollo del ser humano y aportar un nuevo enfoque a la educación. Además, esta resolución estableció cómo debe ser la formación de los docentes que trabajarán con educación especial. Considerando la educación inclusiva, además de los documentos legales, presentamos algunos programas del gobierno federal brasileño que se construyeron en la perspectiva inclusiva, pero con un enfoque en la educación especial, particularmente la capacitación docente para la AAE.

En 2003, el MEC, con el objetivo de capacitar a los directores de escuelas y maestros para actuar en contextos inclusivos, creó el programa del Gobierno Federal titulado "Educación Inclusiva: Derecho a la Diversidad". Resulta que este programa está actualmente asignado en Programas y Acciones secadi. El programa tiene como objetivo apoyar la transformación de los

sistemas educativos en sistemas educativos inclusivos, a través de la formación de gerentes y docentes. Así, el programa trató de "difundir la política de educación inclusiva en los municipios brasileños y apoyar la formación de gestores y educadores para efectuar la transformación de los sistemas educativos en sistemas educativos inclusivos" (BRASIL, 2006, p. 1).

En 2004, a través del análisis de una colección producida por consultores para el MEC, a través del entonces SEESP, secretaría ya desaparecida, se elaboró una colección de libros titulados "Conocimientos y Prácticas de Inclusión", que abordan la formación de docentes que trabajan con educación especial, en el campo de la Educación Infantil y la Escuela Primaria. Esta colección está compuesta por nueve números, trayendo temas específicos sobre el cuidado de los niños sen, con edades comprendidas entre los cero y los seis años de edad. La colección de libros también proporciona sugerencias de materiales para que los maestros trabajen en aspectos de la enseñanza-aprendizaje de estos niños. Así, aunque la colección no constituye un programa de formación específico, durante mucho tiempo fue un material importante para los docentes, que sirvió de base para su formación.

En 2010, el MEC creó el documento "Educación Especial en la Perspectiva de la Inclusión Escolar", compuesto por 10 números. En este documento, el MEC presenta a los sistemas educativos, especialmente a los docentes de la escuela común, subsidios para el cuidado de esta escuela y su articulación con la educación especial y sus servicios. A lo largo del documento se esboza un conjunto de fundamentos teóricos y metodológicos sobre la escuela común en la perspectiva inclusiva, el papel de la AEE en el entorno de las escuelas regulares de Educación Básica, la organización de la sala de recursos multifuncional, además de la asociación con el profesor de la sala común.

La educación continua es una de las prioridades para alcanzar las metas estipuladas por el Plan Nacional de Educación (PNE) 2014-2024, en sus diferentes ediciones, que podrá conformar una educación pública, gratuita, inclusiva y de calidad para todos en un plazo de 10 años para su plena implementación. En términos generales, la educación continua desde la perspectiva de la inclusión, el PNE hace una referencia más específica en el Objetivo 4, que tiene como objetivo universalizar el acceso a la educación básica y la AEE para las personas con discapacidad, trastorno del desarrollo global y altas habilidades o superdotación, y que conforman el grupo de edad de cuatro a diecisiete años (BRASIL, 2014). Para ello, en las estrategias de ese objetivo, la mención de la formación continua del profesorado para la AEE es recurrente, lo que implica una formación continua para los profesores de las clases regulares una sola vez cuando prevé posibilidades de ampliar dicha formación.

En el caso argentino, la Ley nacional de educación (LEN) N° 26.206 de 2006, que se compara con la LDB brasileña N° 9.394/96, también se redactó después de la promulgación de la declaración de Salamanca. Con respecto a la educación continua para la inclusión, en Argentina no existe un plan o programas específicos para la formación continua de los docentes que trabajen en este contexto con la misma perspectiva que en Brasil. El cuidado de los estudiantes con NEE está legalizado en la educación especial. La mayoría de los documentos argentinos, cuando se trata de educación inclusiva, se refieren a los estudiantes más vulnerables, en extrema pobreza.

En la década de 1990, el movimiento de inclusión se extendió, oponiéndose al de la integración, y fue al final del mismo que Argentina propuso el documento titulado "La Concertación Serie A, n° 19 Acuerdo Marco para la Educación Especial (1998)", que demuestra intenciones de modificar la educación especial sobre bases inclusivas, es decir, colocar a todos los estudiantes en la escuela común regular. Este parece ser el documento argentino con mayor especificidad sobre este movimiento, porque es en él que la diversidad y las necesidades educativas especiales (NEE) son tratadas como componentes de un mismo espacio. Además, es en este documento donde aparece la educación continua con más detalle.

Así, el "Acuerdo Marco", dentro de una perspectiva inclusiva, propuso la transformación de la educación especial. Con respecto a la formación docente, el documento deja claro que temas como la formación para la diversidad y la NEE, además de los más específicos de la educación especial, deben desarrollarse en los espacios curriculares comunes a toda la formación docente (MATALUNA, 2011). Por lo tanto, debe trabajar en la composición del plan de estudios de la siguiente manera:

Introducir con carácter obligatorio el estudio de la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales en la estructura curricular de la formación del profesorado [...]. Desarrollar estructuras curriculares específicas para diferentes carreras relacionadas con la educación especial. Programar cursos para graduados sobre temas específicos de educación especial. Establecer convenios con los Departamentos de Pedagogía (o sus equivalentes) de las universidades para capacitar a sus docentes en la atención de la diversidad y las necesidades educativas especiales (ARGENTINA, 1998, p. 16, nuestra traducción).

En este sentido, el "Acuerdo Marco" presenta una comprensión más amplia de la inclusión, enfatizando la necesidad de que los currículos relacionados con la formación docente contemplen el estudio sobre diversidades, NEE y educación especial, mientras que otros terminan destacando uno u otro. Además, el documento trae el entendimiento de que la

formación docente es importante con respecto a la educación en el contexto inclusivo, después de todo son ellos los que viven la mayor parte del tiempo escolar con los estudiantes.

Otra cuestión en relación con la educación continua: este documento establece que se vinculará a los aspectos de la transformación de la atención del alumnado con NEE, porque se necesita un marco de referencia a partir de los conceptos esenciales de la transformación de la educación especial, con el fin de seleccionar los contenidos en las propuestas formativas.

Asimismo, agrega que es fundamental complementar las diferentes dimensiones de "la formación conjunta de docentes de educación común y especial con el fin de fortalecer las estrategias de trabajo compartido; formación específica para profesores de educación especial y equipos interdisciplinarios" (ARGENTINA, 1998, p. 18). Así, el documento destaca que es indispensable la formación conjunta de docentes de educación común y especial, predispuesta a reforzar tácticas para el trabajo compartido; sabemos que en la práctica no funcionan de esta manera, ya sea incluyendo el documento en las propuestas curriculares de formación inicial del profesorado o en las acciones de formación continua del profesorado.

Por otra parte, considerando que la educación inclusiva tiene como objetivo principal la educación de calidad para todos, independientemente de sus especificidades, al congregar a todos los estudiantes, sin excepciones, esto no se limita a los estudiantes con discapacidad, sino que como su nombre indica, la educación inclusiva incluye a todas las personas, con sus necesidades educativas, sean especiales o no.

Así, la escuela especial se define en el "Acuerdo Marco" como un 'continuo' de servicios educativos, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, formación docente, con el objetivo de asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico para las personas con NEE TEMPORAL o permanente, proporcionado por organizaciones específicas y apoyo diversificado. Destacamos la importancia de que este documento tenga como uno de sus objetivos el tema de la flexibilidad para atender a estos estudiantes, así como la adecuada capacitación de los docentes para trabajar con este público objetivo.

### **Aspectos divergentes y convergentes en la formación continua de docentes de educación básica para el contexto inclusivo en Brasil y Argentina**

En el contexto actual, discutir políticas públicas educativas es un desafío aún mayor, ya que la extinción y promulgación de estas ha sido recurrente. En cuanto a las políticas de formación continua del profesorado en el contexto inclusivo, la realidad revelada, a medida que se desarrollaba la investigación, era árida cuando nos encontramos con una cierta ausencia de

documentos legales específicos sobre la formación continua de los docentes de educación básica que trabajan en clases regulares comunes en la perspectiva inclusiva.

A partir de los documentos analizados sobre la formación continua de docentes de educación básica para el contexto inclusivo en estos países, entendemos que si bien tales políticas son particulares de cada país, existe una tendencia común referenciada en los lineamientos de los organismos internacionales. Ahora esto está más velado, ahora se vuelve más claro y más feroz, como los movimientos vistos en Brasil en los últimos años, en los que se estaba instituyendo un paquete de reformas educativas, fluyendo hacia un proyecto de sociedad.

En este sentido, aunque ambos países cuentan con leyes basadas en la perspectiva inclusiva, que aboga por la inserción de todos en la escuela regular, independientemente de cualquier distinción; y reconociendo sus diferencias con el fin de brindarle oportunidades en sus intereses, capacidades y singularidades, al hablar de educación inclusiva y formación continua docente para este contexto, los documentos argentinos abordarán la inclusión en un sentido más amplio, especialmente relacionado con las desigualdades y diversidades. Al calificar, los estudiantes con discapacidades y NEE se reportarán a los documentos de educación especial. En Brasil, la mayoría de los documentos que se refieren a la inclusión provienen de la inserción de personas con discapacidad y NEE. En este sentido, Díez (2010, p. 16-17) considera que la educación inclusiva:

No se está desarrollando de la misma manera en todos los países. En algunos, la inclusión implica desafiar los sistemas educativos para garantizar la escolarización de todos los niños y niñas. En otros, el objetivo es combatir situaciones en las que la escuela para ciertos estudiantes representa medidas de atención a la segregación de la diversidad y el establecimiento de vías paralelas. Y también hay otros países que aparentemente reflejan que sus políticas educativas reflejan los principios de la educación inclusiva, pero en la práctica se están desarrollando propuestas pseudo inclusivas.

A partir de las consideraciones del autor, inferimos que el movimiento inclusivo se realiza en cada país a su manera, es decir, a partir de su comprensión de lo que es la inclusión; por las peculiaridades históricas, políticas, culturales y sociales de cada realidad; por las intenciones que se superponen ya en el contexto de la influencia de las políticas, y permanecen en la redacción del texto y posteriormente en su implementación. Finalmente, son particularidades de cada contexto nacional, impulsadas por las tendencias globales.

A partir de estas formas de manifestar la inclusión en cada país, en el caso de la formación continua de los profesores de educación básica que trabajan en clases comunes regulares, el marco legal trae menciones restringidas, porque cuando se habla de formación

continua de docentes, se refiere a profesores especializados que trabajan con el AAE y no a los de las clases comunes regulares en cuyas clases se insertan estudiantes con NEE. Cuando se observan juntos, Brasil presenta una gama más amplia de documentos y programas que Argentina, pero ninguno de ellos tiene un documento, un extracto dentro de un documento o un programa que contemple a este grupo de maestros.

Al señalar esta carencia desde el punto de vista de las políticas en la materia, reconocemos que si bien las leyes juegan un papel fundamental en el proceso de cambio hacia la inclusión, por sí solas no garantizan que esto sea efectivo dentro de las instituciones educativas, ni siquiera en la formación de docentes para trabajar con estudiantes con NEE.

Sin embargo, las leyes brindan un apoyo importante para incorporar y aclarar los objetivos de inclusión en la discusión política y revisar las leyes anteriores, de manera que se adapten a los cambios que son necesarios para la educación en su conjunto. Por supuesto, en el caso del movimiento de educación inclusiva no podemos perder de vista su amplitud, que va más allá de los aspectos educativos, extendiéndose a toda la sociedad. Así, son acciones políticas, sociales, culturales y educativas. Para ello, el discurso expresado en documentos tanto brasileños como argentinos sobre las políticas de formación continua docente para el contexto inclusivo nos permitió sistematizar los avances y la falta de políticas públicas para la formación de docentes para trabajar con estudiantes con NEE.

Así, entendemos que la educación continua debe ser pensada desde el punto de vista de la formación educativa del sujeto, y que los seres humanos no equivalen a piezas que deben ser incrustadas con fines de lucro, sino a individuos excepcionales, independientes y autores de su propia historia. El tema de valorar el conocimiento y la relación teoría-práctica permite el enriquecimiento en la formación, la reflexión de la práctica, así como la posibilidad de cambios para mejorar la calidad de la educación y valorar la participación de todos en el proceso educativo. Es desde esta perspectiva que abogamos por la formación continua.

Dicho esto, consideramos que la educación continua se convierte en uno de los requisitos previos básicos para el cambio del docente y su práctica en el aula, pues es a través del estudio, la investigación, la reflexión, el contacto con diferentes concepciones, proporcionadas por los programas de educación continua, que esta transformación es posible.

Una cuestión que es importante entender es que no es posible desvincular la formación continua del profesorado del contexto en el que se llevan a cabo. Argentina y Brasil tienen una diversidad cultural que se manifiesta en las relaciones sociales e institucionales y se configura por el carácter de las identidades interculturales, presentes en las relaciones y prácticas sociales, marcadas por la existencia del otro. Por lo tanto, es importante identificar, observar y analizar

las principales razones para que la formación continua del profesorado se actualice constantemente, ya que la sociedad siempre está cambiando con el avance de la tecnología y el desarrollo humano, apuntando a una mejora en la educación y la enseñanza.

### **Consideraciones finales**

En tiempos de gran devaluación de la educación y precariedad de la profesión docente, pensar en aspectos relacionados con la educación continua como requisito previo para la calidad educativa medida por índices internacionales nos llevó a una incursión en las propias políticas docentes que engloban los procesos de formación, carrera, prácticas, entre otros aspectos inherentes a la enseñanza. Se pudo identificar que, en general, los programas de formación continua docente en Brasil y Argentina son cursos atendidos a través de políticas homogéneas, con acciones aisladas y fragmentadas, sin especificidades sobre el contexto inclusivo con respecto a los docentes de las clases comunes regulares.

Las políticas dirigidas a la inclusión de los estudiantes con NEE en la escuela regular deben abarcar la educación continua y, por lo tanto, son políticas integrales que tienen como objetivo garantizar las condiciones físicas, materiales y de personal para que estos estudiantes no solo estén matriculados en la escuela, sino que puedan aprender y desarrollarse en todas sus potencialidades. Si el alumno con NEE ha llegado al colegio, el profesor sin duda necesita tener una formación que le ofrezca las condiciones mínimas para desarrollar su trabajo. Esto significa que todos los profesores deben tener, en su formación continua, al menos una base teórica para atender a estos alumnos.

Finalmente, es importante entender que la formación continua docente es un recurso más, entre otros que necesitan estar en constantes reformulaciones en el desarrollo de políticas públicas para que, así, la educación pueda ser inclusiva. Además, necesitamos que la educación inclusiva suceda no solo en el aula, como práctica educativa, sino también en la escuela, como práctica social, ampliando su acción a la sociedad en su conjunto.

### **REFERENCIAS**

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.

### **Cómo hacer referencia a este artículo**

FERREIRA, P. D.; CRUZ, G. C. Formación continua docente en Brasil y Argentina: Un estudio comparativo de las políticas de formación para el contexto inclusivo. **Revista Ibero-Americana de Estudios em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0416-0430, enero/marzo 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14675>

**Enviado en:** 25/01/2021

**Revisiones requeridas en:** 08/03/2021

**Aprobado en:** 23/04/2021

**Publicado en:** 02/01/2022