



SEÇÃO: OUTROS TEMAS

A formação de professores para Educação Especial no Chile

Teacher training for Special Needs Education in Chile

Formación docente para Educación Especial en Chile

Adelaide de Sousa

Oliveira Neta¹

orcid.org/0000-0002-5699-5858

adelaideoliveira1975@gmail.com

Giovana Maria Belém

Falcão¹

orcid.org/0000-0003-0995-1614

giovana.falcao@uece.br

Isabel Maria Sabino de

Farias¹

orcid.org/0000-0003-1799-0963

isabel.sabino@uece.br

Recebido em: 1 jun. 2024

Aprovado em: 27 ago. 2025

Publicado em: 08 out. 2025.

Resumo: O estudo objetiva compreender como acontece a formação de professores da Educação Especial no Chile, que visa à inclusão escolar dos estudantes com necessidades educativas especiais na escola regular. O escrito é oriundo dos estudos desenvolvidos no âmbito da pesquisa "Aprendizagem da docência no início da profissão na Educação Superior, em contexto de inclusão". Trata-se de um exame teórico com apoio na análise documental, cujo tratamento analítico abrange as normas legais para Educação Especial, bem como documentos do Ministério da Educação do Chile, os quais orientam a profissão docente afiliada à Pedagogia em Educação Especial ou Diferencial. A análise evidenciou a presença de um modelo formativo pragmático e desvinculado da realidade escolar chilena. Observou-se, ainda, que a formação dos professores se concentra em abordagens com foco na caracterização das deficiências, apontando para a necessidade de ampliação das abordagens com ênfase na gestão de sala de aula regular a partir de modelos colaborativos entre professores dos ensinos regular e especial, de modo a empreender a codocência. Por fim, apontam-se algumas semelhanças entre Chile e Brasil em relação à Educação Especial, como a influência dos documentos internacionais em defesa da educação para todos nas mudanças paradigmáticas relativas ao processo de escolarização dos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Formação de professores da Educação Especial, Pedagogia em Educação Especial, Educação Especial no Chile, Inclusão escolar.

Abstract: This paper aims at understanding how Special Needs Education teachers are trained in Chile regarding inclusion of students with special educational needs in regular schools. It is based on studies developed within the scope of another research project entitled "Aprendizagem da docência no início da profissão na Educação Superior, em contexto de inclusão". This is a theoretical examination supported by documentary analysis, whose analytical treatment covers the legal standards for Special Needs Education as well as documents from the Chilean Ministry of Special Needs Education, which guide the teaching process in Special Needs or Differential Education. The analysis highlighted the presence of a pragmatic training model that is disconnected from the Chilean school reality. It was also observed that teachers training focuses on characterizing deficiencies, pointing to the need to expand approaches that emphasize regular classroom management based on collaborative models in which regular education teachers and special needs ones co-teach, working together. Eventually, some similarities are highlighted between Chile and Brazil in relation to Special Needs Education such as the influence of international documents in defense of education for all in order to achieve paradigmatic changes related to the schooling process of students with disabilities.

Keywords: Special Needs Education teacher training, Pedagogy in Special Needs Education, Special Needs Education in Chile, School inclusion.

Resumen: El texto tiene como objetivo comprender cómo se capacita a los docentes de Educación Especial en Chile en relación con la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares. Se basa en estudios desarrollados bajo el proyecto de investigación titulado



¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, CE, Brasil.

"Aprendizagem da docência no início da profissão na Educação Superior, em contexto de inclusão". Se trata de un examen teórico sustentado en análisis documental, cuyo tratamiento analítico abarca las normas legales para Educación Especial, así como documentos del Ministerio de Educación Especial de Chile, que orientan la práctica docente en Pedagogía en Educación Especial o Diferencial. El análisis destacó la presencia de un modelo de formación pragmático y desconectado de la realidad escolar chilena. También se observó que la formación docente se centra en la caracterización de deficiencias, señalando la necesidad de ampliar los enfoques con énfasis en la gestión regular del aula basada en modelos colaborativos en los que docentes de educación regular y de necesidades especiales coenseñan, trabajando juntos. Finalmente, se destacan algunas similitudes entre Chile y Brasil en relación a Educación Especial como la influencia de documentos internacionales en defensa de la educación para todos con vistas a cambios paradigmáticos relacionados con el proceso de escolarización de estudiantes con discapacidad.

Palabras clave: Formación del profesorado de Educación Especial, Pedagogía en Educación Especial, Educación Especial en Chile, Inclusión escolar.

Introdução

As análises deste texto são oriundas dos estudos desenvolvidos no âmbito da pesquisa *Aprendizagem da docência no início da profissão na Educação Superior, em contexto de inclusão* (Farias, 2021)², em particular daqueles referentes à missão de intercâmbio em Santiago, no Chile, atividade em parceria entre a Universidade Estadual do Ceará (UECE), por meio do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade, e o Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa da Universidad de Los Lagos³. Tal investigação objetivou compreender o processo de aprender a ensinar no decorrer dos primeiros anos da docência universitária em cenário de inclusão de estudantes com deficiência, tendo como problema central o seguinte questionamento: "como professores iniciantes na Educação Superior constituem os conhecimentos profissionais que fundamentam sua profissionalidade em cenário de inclusão de pessoas com deficiência?" (Farias, 2021, p. 15). Entre as ações previstas, constava a realização de "visitas técnicas a países da América Latina que implementaram políticas de apoio a

professores iniciantes" (Farias, 2021, p. 15), como o Chile, por exemplo.

As atividades da missão de intercâmbio contemplaram visitas itinerantes à Universidad de Los Lagos e Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, assim como visitas de imersão na Escuela Territorio Antártico (San Miguel) e no Liceo Salesiano Manuel Arriarán Barros. Durante o intercâmbio, ocorreu, também, um momento de diálogo entre os pesquisadores brasileiros e chilenos no Ministério da Educação do Chile (MINEDUC), acerca dos programas de indução profissional dos respectivos países. Como destacado, o Chile tem se distinguido na América Latina pela implantação de iniciativas de apoio a professores iniciantes, aspecto considerado pela equipe de pesquisadores quando da escolha do local para a missão de intercâmbio, a fim de conhecer suas experiências e políticas.

Ainda que o país seja reconhecido por seu efetivo apoio a professores iniciantes, as análises sobre as iniciativas e políticas destinadas à formação inicial de professores no Chile registram críticas em virtude da predominância da racionalidade técnica neoliberal e, por conseguinte, da aplicação de mecanismos de controle externo do trabalho docente. Segundo Ghidini e Mormul (2022, p. 338, tradução nossa), "desde o golpe militar e instalação da ditadura em 1973, o Chile acumula quase cinco décadas de experiência com a aplicação do ideário neoliberal". Os mesmos autores consideram o país pioneiro do neoliberalismo na América Latina, instituidor de políticas públicas rigorosamente comprometidas com as demandas desse sistema, fato que situa a educação como um setor da economia. Logo, tem-se a transferência de responsabilidades do Estado para o mercado e para a livre-iniciativa. Isso tem se materializado, no Chile, por meio da municipalização das escolas e da instituição do sistema de *vouchers*, o qual atrai o setor privado para a educação, provocando um aumento das escolas privadas subvencionadas e daquelas

² Pesquisa apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

³ A missão de intercâmbio ocorreu no período de 7 a 18 de junho de 2023. Ver: UECE (2023).

completamente particulares (Ghidini & Mormul, 2022).

O Chile, considerando a educação como um setor da economia, apresenta investimentos robustos em controle da qualidade e produtividade do sistema educacional, por meio dos exames nacionais padronizados, como a aplicação da prova do Sistema de Medição da Qualidade da Educação. Porém, os mecanismos utilizados para avaliar a aprendizagem com base em competência e eficácia ignoram as condições reais das escolas e de seus atores sociais, bem como o tempo necessário para que se efetive, de fato, uma mudança no interior das instituições de ensino (Manghi et al., 2018). Nessa lógica, os professores são também avaliados, e os resultados servem para “introduzir processos de acompanhamento por parte das instituições formadoras de professores, visando a fortalecer os itinerários formativos dos estudantes de pedagogia, antes de se formarem” (Rodríguez-Alveal & Vásquez, 2022, p. 83, tradução nossa). Aspectos semelhantes são observados na realidade escolar brasileira, na qual as avaliações externas têm provocado a quase exclusão dos estudantes com deficiência dos processos de aprendizagem, uma vez que os sistemas de ensino encaram esse grupo de alunos como deficitário em relação ao aprendizado e não contabilizam seus resultados para o ranqueamento das escolas, segundo seus índices de aproveitamento (Oliveira Neta et al., 2023).

A política neoliberal chilena também reverbera na Educação Especial, apresentando certa paralisia na efetivação de uma política de inclusão escolar, fator relacionado, como asseveram García e López (2019), às contradições do sistema educacional baseado em um modelo de mercado. O resultado dessas contradições é percebido no contexto dos sistemas de ensino em que *coexistem práticas de inclusão e de integração*, as quais têm privilegiado a presença de estudantes com *dificuldades de aprendizagem* na escola regular e mantido, em certa medida, aqueles discentes com *deficiência* em escolas especiais (Manghi et al., 2012).

É válido destacar que, no Chile, a Educação

Especial atende a dois grupos: os estudantes com deficiência e os com dificuldades de aprendizagem, denominados, respectivamente, estudantes com necessidades educativas permanentes e estudantes com necessidades educativas transitórias. Diferentemente do Brasil, cujo público atendido, de acordo com os documentos legais – como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146, 2015) –, compreende os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Desse modo, ao abordarmos o contexto educacional chileno neste texto, adotamos o termo *Necessidades Educativas Especiais* (NEE).

Nessa perspectiva, dados do MINEDUC indicam que, em 2022, 70% dos estudantes com NEE estavam matriculados em escolas regulares, enquanto os demais frequentavam escolas especiais (Villaseca Vial, 2023). Considerando esse cenário, ainda que apresentem diversas dificuldades quanto à efetivação da inclusão escolar, as escolas regulares chilenas, a fim de apoiar a inclusão dos alunos com NEE, fazem adesão ao Programa de Integração Escolar, cuja estratégia central é a *codocência*, um modelo de prática pedagógica colaborativa entre professores da Educação Especial e do ensino regular. No entanto, a efetivação desse modelo tem apresentado lacunas significantes no processo de inclusão escolar, exigindo dos professores da Educação Especial uma ampla atuação – atendimento aos pais, atendimento individual, planejamento colaborativo e *codocência* –, o que tem prejudicado a qualidade da prática docente pela sobrecarga de trabalho na escola regular (Rosas & Palacios, 2021).

Nesse contexto, a formação dos professores dos ensinos regular e especial tem sido considerada um aspecto relevante para o processo de inclusão escolar. Algumas pesquisas demonstram que os docentes em formação inicial e aqueles em exercício da profissão, embora reconheçam o direito à inclusão dos estudantes, não se sentem preparados para desenvolver uma prática inclusi-

va nas escolas (González et al., 2018; Herrera-Seda et al., 2021). Esse sentimento tem sido relacionado a problemáticas da formação inicial e continuada e tem provocado a defesa da incorporação da temática da inclusão escolar nos planos de formação de professores, a fim de fortalecer a compreensão de conceitos e promover a reflexão sobre atitudes, práticas pedagógicas e identidade profissional a partir de uma abordagem inclusiva (Herrera-Seda et al., 2021). Para além disso, aos professores da Educação Especial, exige-se uma formação que permita o desenvolvimento de competências para uma atuação colaborativa junto aos demais profissionais, capaz de atender às necessidades específicas dos estudantes e contribuir para sua inclusão.

Ante os pontos expostos, formulamos a seguinte questão: *qual modelo de formação de professores da Educação Especial tem sido adotado no Chile a partir do paradigma inclusivo?* A partir dessa indagação, estabelecemos como objetivo deste texto compreender como acontece a formação de professores da Educação Especial no Chile, que visa à inclusão escolar dos estudantes dessa modalidade de ensino público. Trata-se de um exame teórico com apoio na análise documental, cujo tratamento analítico abrange os seguintes documentos: *Estándares de la profesión docente: Carreras de pedagogía en Educación Especial/Diferencial*⁴, a Lei n. 20.845/2015⁵, o Decreto n. 170/2009⁶ e os registros das autoras em um diário de bordo e nos relatórios de observação da missão de intercâmbio.

O texto está organizado em quatro seções. Esta primeira, de cunho introdutório, é seguida por duas que abordam, respectivamente, paradigma inclusivo e prática pedagógica dos professores da Educação Especial e Pedagogia em Educação

Especial/Diferencial como modelo de formação de professores para Educação Especial no Chile. Por fim, trazemos as nossas considerações finais.

O paradigma inclusivo e a prática pedagógica dos professores da Educação Especial: percurso, transformações e cenário da inclusão escolar chilena

O Chile tem passado por transformações em seu sistema educacional, necessárias ao alinhamento com as mudanças de paradigmas da educação para pessoas com deficiência e dificuldades de aprendizagem, movimento registrado em vários outros países ao redor do mundo. O paradigma inclusivo, presente nos marcos regulatórios internacionais⁷, defende o acesso e a permanência de todos os estudantes no mesmo espaço comum de aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou comportamentais. Desse modo, a Educação Especial caminha na tentativa de superar o caráter substitutivo que, durante muito tempo, segregou completamente os estudantes com NEE⁸ em espaços especializados. Na atualidade, com o advento do paradigma inclusivo, a Educação Especial é provocada a funcionar como serviço de suporte ao ensino regular.

Assim, o Chile tem acompanhado as transformações mundiais no cenário da educação de estudantes com NEE na perspectiva inclusiva defendida por diferentes documentos internacionais, entre eles a Declaração de Jomtien, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990 (Bravo, 2010). Contudo, é necessário compreender que a educação chilena, marcada anteriormente pelo paradigma da integração, precisa superar seu modelo segregacionista

⁴ O documento *Estándares de la profesión docente: Carreras de pedagogía en Educación Especial/Diferencial* (MINEDUC, 2021) apresenta as Normas Pedagógicas e as Normas Disciplinares para professores na carreira de Pedagogia em Educação Especial/Diferencial, detalhando especificamente o conhecimento pedagógico, disciplinar e didático, juntamente com as competências e atitudes fundamentais aos professores que exercem a docência na Educação Especial/Diferencial no Chile.

⁵ Lei n. 20.845 (2015), publicada em 2015 e denominada Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.

⁶ Decreto n. 170 (2009), publicado em 2009, *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.*

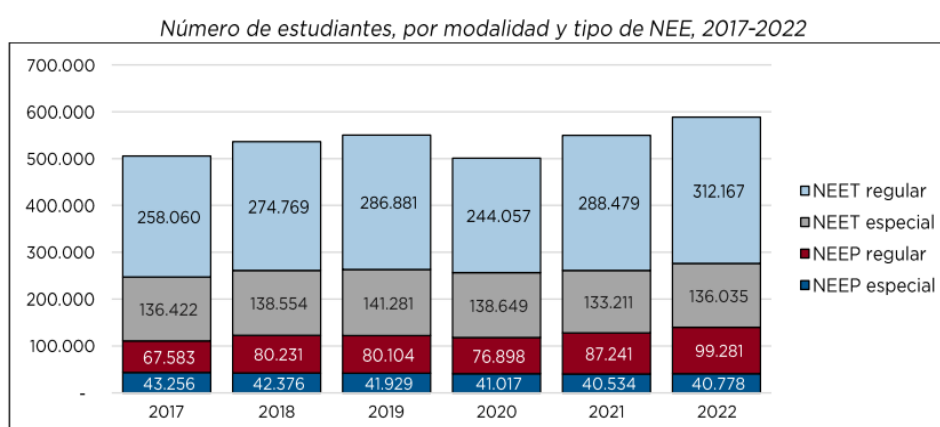
⁷ Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990); Declaração de Salamanca (Unesco, 1994); Convenção de Guatemala (Unesco, 1999); Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Unesco, 2006).

⁸ Utilizamos o termo NEE considerando que o público na Educação Especial no Chile contempla os estudantes com necessidades educativas permanentes (deficiências) e transitórias (dificuldades de aprendizagem).

de base médica para construir uma educação de caráter efetivamente inclusivo. Durán e Giné (2011) destacam que o processo de transição da perspectiva integracionista para a inclusão escolar reuniu diversas iniciativas com o objetivo de transformar as salas de aula do ensino regular chileno em ambientes de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes, incluindo aqueles com NEE. Para os pesquisadores, esse

processo, aliado às mudanças sociais que clamavam por respeito à diversidade e à atenção aos direitos comuns, emergiu da compreensão da integração como perspectiva insuficiente ao atendimento dos alunos da Educação Especial. Contudo, a coexistência de escolas especiais e regulares revela as fragilidades das políticas de inclusão escolar. O gráfico abaixo demonstra esse cenário.

Gráfico 1 – Número de estudantes por modalidade e tipo de NEE (2017-2022)



Fonte: Villaseca Vial (2023).

Os dados ilustrados pelo Gráfico 1 demonstram um tímido declínio de matrículas de estudantes com NEE permanentes em escolas especiais entre 2017 e 2022, assim como um aumento de matrículas desses estudantes em escolas regulares no mesmo período. Os números revelam, ainda, que, embora a Lei n. 20.845 (2015) busque "garantir condições para que as crianças e jovens que frequentam escolas com subsídios do Estado recebam uma educação de qualidade" (Siteal, 2024), assegurando às famílias a possibilidade de escolha pelo estabelecimento de ensino, independentemente de suas capacidades econômicas, muitos estudantes com NEE não estão matriculados em escola regular.

Na atualidade, esses números evidenciam que os desafios da educação dos estudantes com NEE se ampliaram, não mais se situando apenas na transição da perspectiva da institucionalização e integração para inclusão escolar, mas também na crescente demanda do público a ser incluído

nas escolas chilenas. Para Siteal (2024), diante da inclusão, a escola enfrenta dificuldades frente ao posicionamento de grupos que defendem as escolas segregadas para estudantes da Educação Especial e, sobretudo, às problemáticas de infraestrutura e de formação dos diferentes profissionais da escola (Cornejo-Espejo, 2021). Para além dessas questões circunscritas à Educação Especial, o sistema educacional chileno enfrenta processos excludentes de caráter amplo, provocados pelas transformações relativas à economia de livre mercado no contexto do capitalismo neoliberal, as quais reverberam de modo particular naqueles estudantes que apresentam maior risco de exclusão (Durán & Giné, 2011; Manghi et al., 2019).

Nesse contexto, o papel dos professores da Educação Especial é essencial para a efetivação de estratégias que permitam o enfrentamento das dificuldades relativas à prática da inclusão escolar. Pesquisadores como Durán e Giné (2011)

afirmaram que a educação inclusiva é um processo de formação amplo que envolve não apenas os professores do ensino regular e da Educação Especial, como também instituições educacionais e centros capacitados para o atendimento à diversidade dos alunos. No tocante aos docentes da Educação Especial, Manghi et al. (2019) advertem que suas formações se constituem no equilíbrio entre formação geral e especializada de cunho interdisciplinar, sendo esta última necessária para atender às necessidades dos estudantes que requerem atenção particular.

Vejamos, na seção seguinte, o modelo chileno de formação inicial de professores para Educação Especial, que compreende o curso de Pedagogia em Educação Especial/Diferencial.

A Pedagogia em Educação Especial ou Educação Diferencial: o modelo chileno de formação de professores para Educação Especial

A formação de professores para atendimento aos estudantes com NEE no Chile acontece em cursos de Pedagogia⁹ em Educação Especial, também identificada como Educação Diferencial, com ênfase em áreas específicas de atuação, incluindo as deficiências intelectual e sensoriais. Visa ao atendimento, de maneira transversal, dos estudantes em todos os níveis de ensino, para assisti-los em suas necessidades específicas. Portanto, como apontam Durán e Giné (2011), a formação dos professores da Educação Especial deve refletir as diferentes funções que esses profissionais exercem, considerando os paradigmas educacionais para pessoas com NEE, a legislação vigente e a realidade social e educacional.

O MINEDUC considera que a Educação Especial atua em resposta aos desafios do sistema educacional inclusivo, o que apresenta consequências para a formação dos docentes, uma vez que estes assumem funções fundamentais em nível institucional, em sala de aula (codocência) e individualmente com o próprio estudante. No sentido de orientar e auxiliar as universidades

quanto à formação dos professores da Educação Especial/Diferencial, respeitando a identidade de cada instituição, o MINEDUC (2021) elaborou o documento intitulado *Estándares de la profesión docente: Carreras de pedagogía en Educación Especial/Diferencial*, o qual define o conjunto de saberes e papéis específicos dos professores de alunos com NEE. Ademais, o material detalha, de modo específico, os conhecimentos pedagógicos, disciplinares e didáticos, bem como as competências e atitudes fundamentais para formar os professores com vista a assumir os desafios apresentados pela Educação Especial/Diferencial no Chile com o advento da perspectiva inclusiva.

O documento supracitado destaca que, de modo geral, a formação dos professores chilenos é realizada em consonância com Lei n. 20.903, de 2016, segundo a qual os conhecimentos da profissão docente estão estruturados em três domínios do saber e do saber fazer: 1) o das disciplinas; 2) o do aprendiz e seu contexto; e 3) o do ensino para o crescimento e transformação do aluno. Portanto, as instituições formadoras devem apresentar a aprendizagem com base nesses três domínios aos professores em formação inicial, em todos os cursos de graduação, garantindo que ocorra a relação entre as normas pedagógicas e as normas disciplinares (MINEDUC, 2021).

"As normas pedagógicas são concebidas como descrições específicas de conhecimento, habilidades e disposições que se espera que os professores demonstrem para que seus alunos participem de processos educativos" (MINEDUC, 2021, p. 10, tradução nossa). Elas estão organizadas em quatro domínios, a saber: A – Preparação para o processo de ensino e aprendizagem; B – Criação de um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos estudantes; C – Ensino para a aprendizagem de todos os estudantes; e D – Responsabilidades profissionais. Os domínios, por sua vez, são constituídos de diferentes normas que representam as expectativas de desempenho considerado adequado ao professor iniciante, relativas ao saber e ao

⁹ No Chile, os cursos intitulados de Pedagogia correspondem aos de licenciaturas em áreas específicas, por exemplo: Pedagogia em Música, Pedagogia em História e Ciências Sociais etc.

saber fazer.

Por outro lado, as normas disciplinares compreendem que os futuros professores devem "demonstrar, na gestão do conhecimento da sua disciplina, a epistemologia e a história a partir da qual se constitui e o conhecimento didático específico para o seu ensino" (MINEDUC, 2021, p. 10, tradução nossa). Para os graduandos em Pedagogia em Educação Especial/Diferencial, as normas disciplinares estão organizadas em nove categorias: A – Enfoque e fundamentos da Educação Especial; B – Aprendizagem, desenvolvimento e deficiência; C – Currículo, escola e resposta à diversidade; D – Comunidades educativas inclusivas; E – Avaliação para tomada de decisões e apoio à aprendizagem; F – Processos de diversificação e adequação curricular; G – Apoio especializado para aprendizagem e participação; H – Trabalho colaborativo; e I – Ética profissional e valores inclusivos (MINEDUC, 2021).

O conjunto de normas disciplinares para formação de professores da Educação Especial revela o alinhamento com os documentos internacionais anteriormente citados, em defesa da educação para todos, e as políticas públicas nacionais para implantação de sistemas educacionais inclusivos. Portanto, é possível afirmar que as expectativas que recaem sobre a formação dos professores da Educação Especial se relacionam ao atendimento do paradigma inclusivo vigente na atualidade, impondo uma ampliação da ação pedagógica desses profissionais, que não deve mais se limitar ao ensino individualizado dos alunos com NEE, mas, sobretudo, atender às necessidades de atuação num contexto escolar heterogêneo a partir da efetivação do modelo de codocência. Ademais, abrangem-se as questões relativas ao currículo inclusivo, à avaliação e ao uso de recursos de apoio à aprendizagem de estudantes com NEE, considerando o caráter transversal da Educação Especial.

Embora as orientações do MINEDUC apontem para mudanças que atendam a um modelo de Educação Especial inclusiva, estudos como os de Rosas e Palacios (2021) indicam a permanência de fragilidades nos processos formativos

dos professores da Educação Especial chilena, principalmente devido ao enfoque dos aspectos da deficiência em si. Isso contribui para certo afastamento dos conhecimentos e ferramentas que habilitem os docentes ao ensino dos estudantes com NEE junto aos demais alunos, em sala de aula regular. Tal orientação formativa se contrapõe à proposta de atuação por meio da codocência, que exige habilidades relacionadas à gestão da sala de aula regular a partir de modelos colaborativos entre os professores dos ensinos regular e especial.

Ainda que diferentes pesquisas (Gómez-Meneses & Solar-Bezmalinovic, 2023; López & Manghi, 2021; Rosas & Palacios, 2021) apontem a codocência como uma estratégia positiva para a inclusão nas escolas, muitos desafios são enfrentados pelos professores da Educação Especial nesse modelo, entre eles: escassez de recursos para a prática pedagógica colaborativa, dificuldades na relação entre os professores dos ensinos comum e especial, insuficiência na formação inicial docente e tensões ocasionadas pelo sistema de resultados (Rosas & Palacios, 2021). Ou seja, as condições efetivas de trabalho dos professores da Educação Especial, aliadas às fragilidades da formação docente, são fatores que impõem limites importantes para a efetivação da inclusão escolar chilena.

Nesse sentido, Durán e Giné (2011) defendem que, para atender aos processos inclusivos, a formação dos professores no âmbito da Educação Superior deve centrar-se em valores de inclusão, de respeito à diversidade. Para os autores, esses aspectos contribuem para mudanças significativas na cultura profissional docente, destacando-se a reconstrução dos processos identitários e o desenvolvimento profissional. Contudo, ressaltam que é preciso situar os limites da contribuição dos docentes aos processos inclusivos, assim como "é necessário dizer igual e enfaticamente que a formação dos professores não é uma receita a ser aplicada a um problema, esperando que lhe forneça solução, mas é um elemento-chave que pode mudar e progredir no sentido da inclusão" (Durán & Giné, 2011, p. 157, tradução nossa).

Ante as questões abordadas, observamos que a formação docente para Educação Especial no Chile e a complexidade do cenário educacional diante da mudança paradigmática no ensino de estudantes com deficiência desafiam a construção de uma nova identidade profissional pelos professores da área, a fim de possibilitar ferramentas propulsoras da transformação da escola em espaço inclusivo, capaz de respeitar as diferenças e garantir a aprendizagem de todos os estudantes sem distinção (Manghi et al., 2019). De modo semelhante, no Brasil, autores como Santos e Falcão (2020) defendem que os docentes devem ser profissionais qualificados para atuar em consonância com o paradigma inclusivo, respondendo às demandas da nova realidade socioeducacional, que se apresenta de modo complexo. Para além disso, argumentam em prol da formação de caráter crítico, ciente das contradições presentes nos sistemas educacionais.

Considerações finais

Neste texto, propusemo-nos a compreender como acontece a formação de professores da Educação Especial no Chile, que visa à inclusão escolar dos estudantes com NEE na escola regular. As discussões apontam para um cenário formativo geral marcado por modelos pragmáticos próprios de sistemas neoliberais, cujo foco é a produção de resultados em curto prazo, ignorando as reais condições da escola e da sua comunidade educativa. Essa ótica contribui para a exclusão de uma parcela populacional da escolarização, como é o caso dos estudantes com NEE.

Dentro desse sistema, contudo, há propostas de efetivação da inclusão de estudantes com NEE nas escolas regulares chilenas, com apoio da Educação Especial de caráter transversal. Isso é resultado do processo de transição de modelos institucionais e integrativos para o modelo inclusivo. O movimento demonstrou forte influência sobre a formação de professores da Educação Especial, com a finalidade de atender às necessidades da profissão a partir da implementação de políticas de inclusão escolar. Desse modo,

os professores da Educação Especial apresentam uma ampla atuação, desde atendimentos individualizados até a codocência, estratégia de inclusão em que docentes dos ensinos regular e especial atuam em colaboração.

Assim, com base na presente investigação, apontamos que ainda se faz necessária a superação de modelos formativos com foco nas deficiências, ampliando-se as possibilidades de gestão da sala de aula regular a partir de modelos colaborativos entre professores dos ensinos regular e especial. Essa perspectiva permite a desvinculação da ideia de Educação Especial como ensino apartado dos espaços comuns de aprendizagem e fortalece o caráter transversal da atividade docente, cujo apoio aos estudantes com NEE propicia o acesso ao currículo e a recursos pedagógicos adequados às especificidades do grupo.

Por fim, destacamos algumas semelhanças entre Chile e Brasil no percurso trilhado pela Educação Especial, como a influência que os documentos internacionais em defesa da educação para todos exerceu nas mudanças paradigmáticas relativas ao processo de escolarização dos estudantes com deficiência em ambos os países. Do mesmo modo, vimos os sistemas de avaliação da formação de professores e da prática pedagógica cotidiana apontarem para as tentativas do Estado de controlar os processos educacionais em função do produtivismo, próprio dos sistemas neoliberais. Nessa direção, a formação dos professores chilenos e brasileiros para a Educação Especial tem se fundamentado em modelos pragmáticos, com foco na prática, muitas vezes esvaziada de fundamentação teórica crítica, útil para que os professores problematizem suas realidades e promovam transformação. Embora nosso objetivo, neste texto, não tenha sido realizar uma análise comparativa entre Chile e Brasil, consideramos que destacar essas questões colabora para uma ampla compreensão dos reflexos do neoliberalismo nos sistemas educacionais dos países da América Latina, em particular na formação de professores da Educação Especial.

Referências

Bravo, P. R. (2010). Demandas atuais dos profissionais da Educação Especial no contexto chileno. *Revista Latino-Americana de Educação Inclusiva*, 4(2), 177-198.

Cornejo-Espejo, J. (2021). Competências dos professores para a atenção da diversidade na sala de aula. *Revista Educação Especial*, 34, 1-21. <https://doi.org/10.5902/1984686X67482>

Decreto n. 170, de 2009. (2009, maio 14). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial. Ley Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>

Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Um processo de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latino-Americana de Educação Inclusiva*, 5(2), 153-170. <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.html>

Farias, I. M. S. (2021). *Aprendizagem da docência no início da profissão na Educação Superior, em contexto de inclusão*. EDUECE.

García, R. M. C., & López, V. (2019). Políticas de Educação Especial no Chile (2005 - 2015): Continuidades e mudanças. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100001>

Ghidini, R., & Mormul, N. M. (2022). Neoliberalismo e educação: Aproximações entre Brasil e Chile. *Revista Contexto & Educação*, 37(116), 337-353. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.116.11611>

Gómez-Meneses, D., & Solar-Bezmalinovic, H. (2023). Colaboración en co-docencia cuando se promueve la habilidad de argumentación en el aula de matemáticas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 82-98. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1822>

González, C. G., Herrera-Seda, C., & Ortega, C. V. (2018). Competências docentes para uma pedagogia inclusiva. Considerações a partir da experiência com formadores de professores chilenos. *Revista Latino-Americana de Educação Inclusiva*, 12(2), 149-167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>

Herrera-Seda, C., Vanegas-Ortega, C., Vicencio-Callejas, E., & Maldonado-Amaro, K. (2021). A reflexão coletiva entre professores em formação inicial e continuada como espaço de construção de uma pedagogia inclusiva. *Revista Latino-Americana de Educação Inclusiva*, 15(2), 111-133.

Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015, julho 07). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm

Lei n. 20.845, de 2015. (2015, junho 08). Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Ley Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

López, J., & Manghi, D. (2021). ¿Es posible transformar las prácticas evaluativas mediante el trabajo colaborativo? Una mirada inclusiva a la evaluación en aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 173-187. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100173>

Manghi, D., Conejeros Solar, M. L., Bustos Ibarra, A., Aranda Godoy, I., Vega Córdova, V., & Díaz Soto, K. (2019). Para comprender a educação inclusiva chilena: panorama de políticas e pesquisa educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-135. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6605>

Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M. L., Donoso, E., Murillo, M. L., & Díaz, C. (2012). El professor de educación diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de paradigma en la formación profesional. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51(2), 46-71.

<https://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/109/41>

Manghi, D., Saavedra, C., & Bascuñan, N. (2018). Práticas educativas em contextos de educação pública, inclusão além das contradições. *Revista Latino-Americana de Educação Inclusiva*, 12(2), 21-39.

Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC.

Ministério da Educação do Chile. (2021). *Estándares de la profesión docente: Carreras de pedagogía en Educación Especial/Diferencial*. MINEDUC.

Oliveira Neta, A. S., Santos, G. C. S., & Falcão, G. M. B. (2023). BNC-Formação e educação especial: Apagamentos e retrocessos na perspectiva inclusiva. *Revista Teias*, 24(73), 31-44. <https://doi.org/10.12957/teias.2024.74247>

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos*. UNESCO.

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO.

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (1999). *Convenção de Guatemala*. UNESCO.

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (2006). *Convenção internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência*. UNESCO.

Rodríguez-Alveal, F., & Vásquez, C. (2022) ¿Qué factores inciden en la formación inicial del profesorado de Educación Básica en Chile?: Una aproximación desde la Evaluación Nacional Diagnóstica. *Revista BOEM*, 10(19), 81-94. <https://doi.org/10.5965/2357724X10192022081>

Rosas, R., & Palacios, R. (2021). La co-docencia efectiva como condición fundamental para el éxito de los Programas de Integración Escolar (PIE). *Temas de la Agenda Pública*, 16(142), 1-11. <https://politicaspublicas.uc.cl/publicacion/la-co-docencia-efectiva-como-condicion-fundamental-para-el-exito-de-los-programas-de-integracion-escolar-pie/>

Santos, G. C. S., & Falcão, G. M. B. (2020). Formação de professores e inclusão escolar: Uma tarefa em construção. In G. C. S. Santos, & G. M. B. Falcão (Eds.), *Educação Especial Inclusiva e formação de professores: Contribuições teóricas e práticas* (pp. 6–17). Appris.

SITEAL – IIPE UNESCO. (2024). *Perfil do país: chile*. <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/chile>

Universidade Estadual do Ceará. (2023, junho 20). *EDUCAS/PPGE/UECE em missão de pesquisa no Chile*. UECE. <https://www.uece.br/ppge/noticias-2/educas-ppge-uece-em-missao-de-pesquisa-no-chile/>

Villaseca Vial, M. (2023). *Estado de la educación especial en Chile* (Informe). Acción Educar. <https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2023/06/Educacion-especial.pdf>

Adelaide de Sousa Oliveira Neta

Doutoranda em Educação (UECE), mestre em Educação Brasileira (UFC), graduada em Pedagogia (UECE), professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, formadora de professores (CREAECE) e integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Inclusão na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (FORPInclusão/CNPq).

Giovana Maria Belém Falcão

Doutora em Educação (UECE), professora adjunta (UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Inclusão na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (FORPInclusão/CNPq). Pesquisadora do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq)

Isabel Maria Sabino de Farias

Doutora e mestre em Educação Brasileira (UFC), com estágio pós-doutoral (UnB), graduada em Pedagogia (UECE), professora associada (UECE) e líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq).

Endereço para correspondência

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Av. Dr. Silas Munguba, 1700

Itaperi, 60714-903

Fortaleza, CE, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.